



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

Tesis

**EXPECTATIVAS Y VIVENCIAS FRENTE AL PROGRAMA DE
PRECEPTORÍA DAIP EN DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA**

**Para optar el Grado Académico de:
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Autora
SILVIA ELENA GÓMEZ RODRÍGUEZ
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-9608-1188

Asesor:
Dr. Angel Ernani Oberto-Besso Gutiérrez
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-3196-4705

Línea de investigación:

6. Evaluación e intervención para el desarrollo de la persona

Lima - Perú

2024

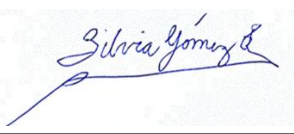
	DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	ININ – F – 016
		V. 03
		Página 1 de 1

Yo, **SILVIA ELENA GÓMEZ RODRÍGUEZ**, identificado (a) con DNI N.º09823862, estudiante de la Escuela de Posgrado, Programa: Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Trabajo de Investigación titulada: **EXPECTATIVAS Y VIVENCIAS FRENTE AL PROGRAMA DE PRECEPTORÍA DAIP EN DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA**, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría del Dr. **Angel Ernani Oberto-Besso Gutiérrez**.

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

30 de Enero de 2024



Firma del autor



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los docentes Dra. Mónica Cecilia Aguirre Garayar, Dra. Esperanza Bernaola Coria, Dra. Mirian Pilar Grimaldo Muchotrigo, Dr. Orlando Néstor Cerna Dorregaray, Dra. Doris Elizabeth Montoya Farro.

La graduanda, doña **SILVIA ELENA GÓMEZ RODRÍGUEZ** sustentó su Tesis titulada **“EXPECTATIVAS Y VIVENCIAS FRENTE AL PROGRAMA DE PRECEPTORÍA DAIP EN DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA”**, para obtener el Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró a la graduanda:

SOBRESALIENTE

Santiago de Surco, 15 de julio del año dos mil veinticuatro.

Dra. Mónica Aguirre Garayar
Presidenta

Dra. Esperanza Bernaola Coria
Secretaria

Dra. Mirian Grimaldo Muchotrigo
Miembro

Dr. Orlando Cerna Dorregaray
Miembro

Dra. Doris Montoya Farro
Miembro

Dr. Ángel Oberto-Besso Rodríguez
Asesor

A Santiago Antonio, luz y plenitud.
A César Orlando, melodía y quietud.
A Lilia Leticia, fuego y virtud.
A Aparicio, sabiduría y bondad.
A Israel, presencia y generosidad.
A Pinina, Kiko y Freddie, compañía y lealtad.

Agradecimientos

A Dios, por regalarme la vida, a mi familia y la alegría de servir.

Al hermano Dr. Marino Latorre (†), por su sabiduría y sus profundas enseñanzas.

A la Congregación del Sagrado Corazón, Congregación de Hermanos Maristas y a la Congregación de Misioneras de San Vicente de Paúl por la formación humana y cristiana recibida.

A los docentes y todo el personal de la Universidad Marcelino Champagnat, por sus enseñanzas, facilidades y apoyo.

A la Dra. Cecilia Salgado, por sus atenciones y conocimientos brindados.

A la Dra. Mirian Grimaldo, por su sapiencia, amabilidad y motivación constante.

Al Dr. Angel Ernani Oberto-Besso Gutiérrez, por su asesoría y disponibilidad.

Al Dr. Fermín Peña López, por su acompañamiento y generosidad.

A Marita, Fanny, Enrique, Diego y Daniela, por su gran aliento y comprensión.

A Schw. Lucía Verona, por sus oraciones y valiosos consejos.

A Susana Díaz de Ferreyra, por sus sabias orientaciones.

A Juan José Javaloyes (†), José Antonio Alcázar, Rosa María Peris, Vanessa Mendoza y Patricia Espinosa, por sus enseñanzas y apreciables consejos.

A mis amigas maestras, hermanas de la vida, que permanecen como incesante melodía en mis pensamientos y con quienes comparto mis sueños.

A mis alumnos, exalumnos y colegas, por inspirar mis proyectos y avivar mi vocación.

A los docentes y padres de familia, que donaron su tiempo al compartir sus testimonios para la realización del presente estudio.

Contenido

Dedicatoria.....	II
Agradecimientos.....	III
Agradecimientos.....	III
Lista de tablas.....	VIII
Resumen	X
Abstract.....	X
Introducción.....	1
I. Planteamiento del problema.....	4
1.1 Descripción de la realidad problemática.....	4
1.2 Formulación del problema.....	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problemas específicos.....	7
1.3 Justificación del problema	8
1.3.1 Justificación teórica	8
1.3.2 Justificación práctica social	8
1.3.3 Justificación metodológica	9
II. Marco teórico.....	10
2.1 Antecedentes.....	10
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	10
2.1.2 Antecedentes nacionales	13
2.2 Bases teóricas del estudio	16

2.2.1	Expectativas.....	16
2.2.1.1	Expectativas de eficacia.....	18
2.2.1.2	Expectativas de resultado	19
2.2.2	Vivencias	20
2.2.2.1	Entorno escolar	23
2.2.3	La Tutoría y Orientación Educativa en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)	25
2.2.3.1	Definición de Tutoría y Orientación Educativa (TOE)	26
2.2.3.2	Objetivo	26
2.2.3.3	Dimensiones	27
2.2.3.5	Estrategias.....	28
2.2.4	Educación personalizada	31
2.2.4.1	La educación personalizada como modelo pedagógico.....	31
2.2.4.2	Definición y fines de la educación personalizada.....	33
2.2.4.3	Fundamentos antropológicos de la educación personalizada	34
2.2.5	Desarrollo Armónico de la Identidad Personal (DAIP).....	35
2.2.5.1	Plan de Formación DAIP	36
2.2.5.2	Principios constituyentes de la persona DAIP	37
2.2.5.3	Dimensiones de la persona DAIP	39
2.2.5.4	Matriz DAIP	41
2.2.6	La Preceptoría DAIP.....	42
2.3	Definición de términos básicos o marco conceptual	43
III.	Objetivos	45
3.1	Objetivo general.....	45

3.2	Objetivos específicos	45
IV.	Método.....	47
4.1	Tipo de investigación.....	47
4.2	Diseño de investigación	48
4.3	Contexto de estudio	50
4.4	Población y muestra.....	52
4.4.1	Población	52
4.4.2	Muestra	53
4.5	Instrumentos	57
4.5.1	Ficha de datos sociodemográficos	57
4.5.2	Entrevista semiestructurada	58
4.5.3	Grupo focal	62
4.6	Procedimientos	66
4.6.1	Coordinaciones previas.....	66
4.6.2	Inmersión al campo.....	66
4.6.3	Elaboración de instrumentos	67
4.6.4	Aplicación de la prueba piloto	67
4.6.5	Consulta con expertos.....	68
4.6.6	Aplicación de los instrumentos.....	70
4.6.7	Triangulación.....	72
4.6.8	Criterios éticos	73
V.	Resultados y discusión	76
5.1	Análisis de la información	76

5.2	Resultados y discusión del objetivo general.....	77
5.3	Resultados y discusión de los objetivos específicos.....	81
5.4	Evaluación del rigor metodológico.....	150
5.5	Limitaciones del estudio	152
5.6	Aportes de la investigación.....	153
VI.	Conclusiones	155
	Recomendaciones.....	168
	Referencias	170
	Apéndices	199

Lista de tablas

Tabla 1 Población de docentes preceptores y no preceptores DAIP a marzo 2022, según niveles educativos en la institución educativa privada.	53
Tabla 2 Población de padres de familia a marzo 2022, según niveles educativos en la institución educativa privada.	53
Tabla 3 Muestra de docentes preceptores DAIP a marzo 2022, por sexo y niveles educativos en la institución educativa privada.	56
Tabla 4 Muestra de padres de familia a marzo 2022, por sexo y niveles educativos de sus hijos en la institución educativa privada.	57
Tabla 5 Muestra de padres de familia a marzo 2022, por sexo y niveles educativos de sus hijos en la institución educativa privada.	59
Tabla 6 Tabla de especificaciones con preguntas para la entrevista individual para padres de familia.	60
Tabla 7 Tabla de especificaciones con preguntas para el grupo focal de docentes.	63
Tabla 8 Tabla de especificaciones con preguntas para el grupo focal de padres de familia.	64
Tabla 9 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 1.	82
Tabla 10 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 2.	89
Tabla 11 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 3.	97
Tabla 12 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 4.	106
Tabla 13 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 5.	115
Tabla 14 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 6.	123
Tabla 15 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 7.	131
Tabla 16 Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 8.	139

Lista de figuras

Figura 1 Dimensiones de la Tutoría y Orientación Educativa.....	27
Figura 2 Plan de Formación DAIP.....	36
Figura 3 Principios constituyentes y dimensiones de la persona DAIP	41
Figura 4 Matriz DAIP.....	42
Figura 5 Red semántica correspondiente al objetivo específico 1	88
Figura 6 Red semántica correspondiente al objetivo específico 2	97
Figura 7 Red semántica correspondiente al objetivo específico 3	105
Figura 8 Red semántica correspondiente al objetivo específico 4	114
Figura 9 Red semántica correspondiente al objetivo específico 5	122
Figura 10 Red semántica correspondiente al objetivo específico 6	130
Figura 11 Red semántica correspondiente al objetivo específico 7	138
Figura 12 Red semántica correspondiente al objetivo específico 8	150

Resumen

El objetivo general del presente estudio fue comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada. La investigación es de enfoque cualitativo, puro, inductivo y descriptivo. El diseño es fenomenológico con estudio de caso. El muestreo es no probabilístico de tipo intencional. Las muestras fueron homogéneas, y estuvieron conformadas por 26 docentes y 23 padres de familia de los niveles de inicial, primaria y secundaria, entre hombres y mujeres. Se aplicaron dos instrumentos: la guía de entrevista semiestructurada y la guía de entrevista semiestructurada para grupo focal; además, se incluyó una ficha de datos sociodemográficos. Los hallazgos permitieron comprender, describir y explorar 17 categorías emergentes basadas en las expectativas de eficacia y resultado (Bandura, 2009) y las vivencias en el entorno escolar y familiar (Vygotsky, 2012). Los ejes temáticos y las categorías emergentes sustentaron el análisis y la discusión. En conclusión, los resultados evidenciaron que las expectativas y vivencias en los docentes y padres de familia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* fueron favorables, aunque singulares. Estos permitirían considerar la implementación de programas similares en otros contextos educativos, a favor de las familias y la sociedad.

Palabras clave: docentes, expectativas, institución educativa privada, padres de familia, Programa de Preceptoría DAIP, vivencias.

Abstract

The main objective of this study was to understand the expectations and experiences of the DAIP Preceptorship Program in teachers and parents of a private educational institution. The research has a qualitative, pure, inductive and descriptive approach. The design is phenomenological with a case study. The sampling is non-probabilistic and intentional. The samples were homogeneous, consisted of 26 teachers and 23 parents from the preschool, primary and secondary levels, between men and women. Two instruments were applied: the semi-structured interview guide and the focus group semi-structured interview guide; additionally, a sociodemographic data sheet was included. The findings allowed us to understand, describe and explore 17 emerging categories based on expectations of efficacy and result (Bandura, 2009) and experiences in the school and family environment (Vygotsky, 2012). The thematic axes and emerging categories supported the analysis and discussion. In conclusion, the results showed that the expectations and experiences of teachers and parents regarding the DAIP Preceptorship Program were favorable, although unique. These would allow considering the implementation of similar programs in other educational contexts, in favor of families and society.

Keywords: DAIP Mentoring Program, expectations, experiences, parents, private educational institution, teachers.

Abstrakt

Das allgemeine Ziel dieser Studie bestand darin, die Erwartungen und Erfahrungen des DAIP- Präzeptorenprogramms bei Lehrern und Eltern einer privaten Bildungseinrichtung zu verstehen. Die Forschung verfolgt einen qualitativen, reinen, induktiven und beschreibenden Ansatz. Der Entwurf ist phänomenologisch mit einer Fallstudie. Die Stichprobe bestand aus 26 Lehrern und 23 Eltern der Stufen Kindergarten, Grundschule, Mittelstufe und Oberstufe, darunter Männer und Frauen. Es kamen zwei Instrumente zum Einsatz: der halbstrukturierte Interviewleitfaden und der halbstrukturierte Fokusgruppen-Interviewleitfaden; Darüber hinaus wurde ein soziodemografisches Datenblatt beigefügt. Die Ergebnisse ermöglichten es uns, 17 neu entstehende Kategorien zu verstehen, zu beschreiben und zu untersuchen, basierend auf Erwartungen an Wirksamkeit und Ergebnisse (Bandura, 2009) und Erfahrungen im schulischen und familiären Umfeld (Vygotsky, 2012). Die thematischen Achsen und neu entstehenden Kategorien unterstützten die Analyse und Diskussion. Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse, dass die Erwartungen und Erfahrungen von Lehrern und Eltern in Bezug auf das DAIP Preceptorship Program positiv, wenn auch einzigartig. Diese würden es ermöglichen, die Umsetzung ähnlicher Programme in anderen Bildungskontexten zugunsten von Familien und Gesellschaft in Betracht zu ziehen.

Schlüsselwörter: DAIP Preceptorship Program, Eltern, Erfahrungen, Erwartungen, Lehrer, private Bildungseinrichtung.

Introducción

En los últimos años la humanidad entera ha experimentado una serie de transformaciones en todos los ámbitos. La crisis sanitaria, provocada por la pandemia del COVID-19, ha dejado muchas consecuencias negativas en la sociedad, las familias y, fundamentalmente, en las personas. Esta crisis ya era avizorada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), al afirmar que dejaría secuelas perdurables en los sistemas educativos en términos de acceso, calidad, equidad y gestión.

En el contexto peruano estas condiciones, a finales del 2021, se acentuaron y generaron brechas educativas más profundas que se tradujeron en graves situaciones de pobreza extrema, déficit en alimentación y salud, deserción escolar, daños en la salud emocional y mental, insuficiente acceso y conectividad a Internet, deficiente infraestructura y recursos de las escuelas, desigualdad de oportunidades entre niños y niñas, entre otras, que decantaron en una alarmante realidad: la vulnerabilidad del sistema educativo, sus enormes desafíos y nuevas oportunidades.

Ante este preocupante escenario, el gobierno peruano y la población entera volvió su mirada a la escuela y, principalmente, a los docentes, quienes habrían de convertirse en los actores decisivos para enfrentar los profundos daños ocasionados no solo en el entorno escolar, sino también en el familiar y, por consiguiente, en el entorno social.

Es así que surgieron iniciativas en el sistema educativo, especialmente, en la escuela privada para fortalecer el área de Tutoría y Orientación Educativa del Currículo Nacional de Educación Básica e implementar acciones, con el fin de brindar orientación personalizada a los estudiantes, atendiendo su desarrollo armónico e integral, elevando

la calidad de los aprendizajes e involucrando a las familias y a todos los actores educativos y sociales.

Dada la importancia y necesidad que hoy ha adquirido el acompañamiento cercano y permanente a los estudiantes y padres de familia a través de la tutoría grupal, individual y la orientación familiar, algunas escuelas del Perú, América Latina y España han implementado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular Institucional (PCI) planes de tutoría y orientación como el Plan de Formación del Desarrollo Armónico de la Identidad Personal DAIP, desde la visión antropológica y los principios pedagógicos de la educación personalizada.

Por ello, se consideró oportuno investigar acerca de las expectativas y vivencias frente a un programa de formación y orientación educativa; y para esto se generó la siguiente pregunta: ¿Cómo son las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada?

Estructuralmente, el trabajo de investigación se ha organizado en siete capítulos, los cuales se componen de la siguiente manera:

El capítulo I, subtítulo planteamiento del problema, incluye la descripción de la realidad problemática, la formulación del problema de investigación y la justificación a nivel teórico, práctico social y metodológico.

El capítulo II contiene el marco teórico. En él se incorporan los antecedentes internacionales y nacionales, que recogen las investigaciones vinculadas con el estudio. Del mismo modo, se describen y analizan las bases teóricas relacionadas a las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia. Finalmente, se incluye la definición de términos básicos.

El capítulo III presenta el objetivo general, que busca comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia; así como los objetivos específicos de la investigación que, para el presente estudio de caso, son ocho.

El capítulo IV, denominado método, comprende el tipo de estudio, el diseño de investigación, el contexto de estudio, la población y la muestra, los instrumentos de investigación, los procedimientos y criterios éticos.

En el capítulo V, se detallan los resultados de la investigación y la discusión, en donde se interpretan los hallazgos del estudio, a partir del análisis de 17 categorías emergentes de las cuales ocho corresponden a los docentes y nueve a los padres de familia. Asimismo, se presentan el análisis de las implicancias de los resultados, la contrastación con otras investigaciones, las limitaciones de la investigación y el aporte a la comunidad científica.

En el capítulo VI, se precisan las conclusiones que recogen los principales hallazgos obtenidos de los resultados. Además, se evidencia el logro de los objetivos de la investigación.

Finalmente, se presentan las recomendaciones, que son sugerencias para futuras y posibles investigaciones que amplíen el estudio. Al finalizar, se añaden las referencias que sustentan la presente investigación, así como también los respectivos apéndices que la complementan.

I. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la realidad problemática

En las últimas décadas se han orientado e introducido reformas legislativas y educativas en diversos países, con la esperanza de afrontar con éxito los grandes problemas y desafíos que presenta el mundo actual, tales como la violencia, pobreza, abandono y despersonalización.

El informe publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2018) advierte que la mitad de los estudiantes de entre los 13 y 15 años de todo el mundo —alrededor de 150 millones— declaran haber experimentado violencia entre pares en las escuelas y alrededores; además, se denuncia que esta ocupa un rol dominante en la educación de los jóvenes de todo el mundo, y repercute en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes tanto de países ricos como pobres.

No se duda de la importancia de la educación en la configuración social. Basta recordar el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en cuya introducción se afirma que para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social es esencial que la educación se centre en el desarrollo continuo de la persona y de su comunidad, y que esté al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para evitar la violencia, hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras (Delors, 1996).

Frente a estas grandes amenazas del mundo actual, los gobiernos se enfrentan a la imperiosa necesidad de introducir cambios en sus políticas educativas y, concretamente, en sus propuestas y diseños curriculares. Existe consenso en realizar un replanteamiento que aporte mejoras sustanciales; no obstante, la problemática educativa

es más profunda, se centra en la crisis de la valoración de la persona, en su dignidad más intrínseca y en su expresión más cabal (Barrio, 2003).

En el caso de América Latina y el Caribe, esta crisis constituye una amenaza para los niños y adolescentes, ya que según Unicef (2019), solo seis de cada 10 niños de tres y cuatro años reciben educación en la primera infancia; en total 14 millones de niños, niñas y adolescentes están fuera del sistema educativo; y respecto a la violencia que sufren, dos de cada tres niños y niñas menores de 15 años experimentan algún tipo de disciplina violenta en el hogar, psicológica y/o física; uno de cada dos niños y niñas menores de 15 años es sometido a castigo corporal en el hogar y tres de cada 10 estudiantes adolescentes, entre los 13 y 15 años, son violentados regularmente en la escuela.

En el Perú, las cifras son más preocupantes aún, dado que, entre setiembre del 2013 y febrero del 2023, se reportaron 52,829 casos de violencia en las escuelas; y de estos, 24,013 corresponden a violencia ejercida por adultos dentro de una institución educativa y 28,816 a violencia entre escolares (Unicef, 2023). La escuela no solo representa un espacio importante para la adquisición de aprendizajes, sino para el desarrollo socioemocional de los niños y sus familias, más aún después de la pandemia, y los docentes cumplen un rol fundamental en la prevención y la erradicación de los casos de violencia, ya que es necesario que presten especial atención al desarrollo integral y al acompañamiento personalizado de todos los estudiantes y brinden orientación adecuada y oportuna a las familias.

De este modo, la participación de los docentes y padres de familia es fundamental, por ello, la Constitución Política del Perú expresa que los padres y madres de familia tienen derecho a participar en el proceso educativo de sus hijos (Congreso Constituyente Democrático, Constitución Política del Perú, 1993, art 13); asimismo, el Ministerio de

Educación y la Ley General de Educación N.º 28044 (2003) en el artículo 117, precisa que el estudiante es el centro y protagonista del proceso educativo y que le corresponden los derechos y deberes establecidos en la Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación, el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (L. 27337, 2000) y los tratados internacionales.

Dado este marco legal, se asume que la familia es un agente fundamental en la formación de los niños y adolescentes; no obstante, en las últimas décadas su presencia se ha visto debilitada y, por ello, la escuela tiene el gran reto de orientar a los padres y madres a ser conscientes de su labor protagónica en la educación de sus hijos y proponer estrategias que fortalezcan su función de primeros educadores, ya que cuanto más consciente, perseverante y coherente sea la acción educativa familiar, mayor será su influencia en la formación de sus hijos (Alcázar & Javaloyes, 2015).

Una de ellas se enmarca en el paradigma de la educación personalizada, fundamentada en los principios constituyentes de la persona: singularidad, autonomía y apertura (García Hoz, 1997) y en las dimensiones de la persona: física, afectiva, intelectual y volitiva, cuya concepción antropológica y pedagógica está centrada en el Desarrollo Armónico de la Identidad Personal DAIP (Alcázar & Javaloyes, 2015) y que ha sido desarrollada por una propuesta curricular denominada Plan de Formación DAIP, que a su vez se compone de tres programas: la Tutoría grupal DAIP, la Preceptoría DAIP y la Orientación Familiar DAIP.

Actualmente, el Programa de Preceptoría DAIP se aplica en algunas instituciones educativas privadas del Perú en Lima, Arequipa, Piura y Chiclayo; Latinoamérica y España, con el fin de brindar estrategias pedagógicas, medios y recursos para contribuir en la formación personalizada de los niños y adolescentes, y acompañar a sus familias, dado que los programas de Tutoría y Orientación Educativa del Ministerio de Educación

en Perú y sus versiones análogas en otras escuelas del extranjero presentan diversos enfoques, concepciones antropológicas, fundamentos psicológicos y prácticas pedagógicas, por lo que resulta necesario conocer y comprender las expectativas y vivencias frente al Programa de Preceptoría DAIP en el ámbito escolar y familiar en las instituciones educativas que ya lo han implementado.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

- ¿Cómo son las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cómo son las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada?
- ¿Cómo son las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada?
- ¿Cómo son las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada?
- ¿Cómo son las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada?
- ¿Cómo son las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada?
- ¿Cómo son las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada?

- ¿Cómo son las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada?
- ¿Cómo son las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada?

1.3 Justificación del problema

1.3.1 Justificación teórica

En vista de que se han encontrado muy pocas investigaciones sobre el *Programa de Preceptoría DAIP*, el presente estudio, a nivel teórico, permitirá ampliar y profundizar los conocimientos que en la actualidad se tienen acerca de la tutoría grupal, preceptoría individual y orientación familiar desde el enfoque del DAIP; además, ayudará a comprender las expectativas y vivencias sobre la necesidad de formar y orientar no solo a los estudiantes, sino a las familias, bajo los fundamentos antropológicos, psicológicos y pedagógicos de la educación personalizada.

1.3.2 Justificación práctica social

Así también, a nivel práctico social, las conclusiones y recomendaciones brindadas en la presente investigación contribuyen a que la institución educativa plantee diversos objetivos y estrategias de mejora en el *Programa de Preceptoría DAIP*, tales como talleres, cursos, diplomados o mentorías de orientación familiar que beneficien a los docentes y padres de familia. Además, la importancia de la investigación permite entender el impacto social que pudiera tener a futuro no solo en la comunidad educativa estudiada, sino también en otras escuelas de Lima, Arequipa, Piura y Chiclayo, así como en otros países como España, México, Costa Rica, Chile, Colombia, Guatemala y

Argentina, donde se aplica el Programa DAIP y, hasta el momento, se han registrado escasas investigaciones desde el enfoque cualitativo.

1.3.3 Justificación metodológica

El presente estudio es importante porque ofrece a la comunidad científica la construcción de dos guías de entrevista semiestructurada individual y dos guías de entrevistas para grupo focal sobre las expectativas y vivencias frente al *Programa de preceptoría DAIP*, que servirán de base para futuras investigaciones cualitativas con similares categorías de análisis, interesadas en estudiar estos conceptos.

De acuerdo con lo expuesto, se puede afirmar que existe una escasa producción investigativa actual que se refiera a la Preceptoría DAIP y al área de Tutoría y Orientación Educativa de Educación Básica (TOE), desde un enfoque cualitativo. Por ello, se considera que esta investigación resulta relevante en el presente y podría servir a otras en el futuro, por lo que se encuentra justificada, tanto a nivel teórico, práctico-social y metodológico.

II. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Para recuperar los antecedentes del presente estudio se han consultado, a nivel internacional y nacional, investigaciones con enfoque cualitativo relacionadas con las categorías expectativas y vivencias, *Programa de Preceptoría DAIP*, tutoría y orientación familiar en docentes y padres de familia.

Asimismo, se revisaron diversas fuentes y páginas especializadas, como las bases de datos de Scopus, EBSCO, ResearchGate, Scielo, Redalyc, Dialnet, ERIC Journal, Renati, Alicia; además de Google Académico y los repositorios académicos de diversas casas de estudio con escuelas profesionales y facultades de Ciencias de la Educación, Psicología y Psicopedagogía.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Existen escasas investigaciones internacionales de enfoque cualitativo que en los últimos años hayan explorado las categorías: expectativas, vivencias, tutoría, orientación educativa y preceptoría en el ámbito escolar. A continuación, se presentan cuatro antecedentes que corresponden a estudios realizados en Colombia, México, Ecuador y España.

Pérez-Ruíz et al. (2023) llevaron a cabo una investigación en México, cuyo objetivo general fue implementar un programa de acompañamiento orientado a favorecer la colaboración, la autonomía y la creatividad de los adolescentes en función de sus intereses y expectativas de formación. El enfoque fue cualitativo y el diseño fue una investigación acción aplicada a los estudiantes de secundaria. El muestreo fue probabilístico conformado por 80 estudiantes de segundo y tercer grado de dos escuelas

secundarias técnicas ubicadas en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2022-2023. Para el desarrollo de la intervención pedagógica se usó el método por proyectos con actividades pedagógicas sobre la base de tres dimensiones: saber ser, saber convivir y saber disciplinar. Las técnicas de recolección de datos fueron una rúbrica de coevaluación de los estudiantes (saber ser), una lista de cotejo para la autoevaluación (saber convivir) y una rúbrica de heteroevaluación (saber disciplinar). La investigación concluyó en que es necesario robustecer la formación tutorial desde criterios más amplios de proximidad, comprensión y trato comunicativo como parte de los desafíos profesionales en la materia y las expectativas de los estudiantes. Asimismo, las experiencias de la intervención a través del método de proyectos en estudiantes de secundaria demostraron que este tipo de acompañamiento es útil cuando la tutoría organiza la enseñanza desde un esfuerzo de conjunción de voluntades alrededor de una finalidad compartida, en lugar de implicarse de manera obligatoria.

Garzón et al. (2021) efectuaron un estudio en Colombia, que tuvo por objetivo general analizar las percepciones y roles que asume el orientador educativo en la relación familia-escuela en las instituciones educativas públicas y privadas de tres localidades de la ciudad de Bogotá. El enfoque fue cualitativo y el diseño, fenomenológico, aplicado a una muestra de 10 orientadores educativos: ocho mujeres y dos varones, que trabajan con familias en instituciones educativas públicas y privadas. El muestreo fue no probabilístico e intencional. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el relato de vida. El estudio concluyó en (a) que la relación familia-escuela, desde la percepción del orientador educativo, es vista de dos maneras: desde una visión optimista del trabajo colaborativo entre familia y escuela, y desde otra, fundada en el distanciamiento y/o ausencia de la familia; (b) y que el orientador educativo asume

principalmente algunos roles de mediación, como una práctica para la resolución de conflictos, y de intervención, como pilar fundamental, en contextos de emergencia educativa como la pandemia; (c) finalmente, destacaron la necesidad de situar como eje central la atención a la salud mental de los orientadores, situación que se ha visto omitida y poco investigada en las instituciones educativas.

Garcés y Monteverde (2018) realizaron en Ecuador un estudio que tuvo por objetivo analizar la influencia de la tutoría docente en el proyecto de vida escolar de los estudiantes. El trabajo de investigación presentó un enfoque mixto de diseño fenomenológico de estudio de caso y descriptivo transversal. El tipo de muestreo fue no probabilístico y estuvo conformado por 197 participantes: un directivo, 16 docentes, 90 estudiantes y 90 padres de familia del Colegio Universitario Francisco Huerta Rendón, ubicado en la ciudad de Guayaquil. Los instrumentos que se emplearon fueron entrevistas y grupo focal para el análisis cualitativo; y encuestas y escala de Likert para el análisis cuantitativo. Las autoras concluyeron afirmando que los docentes tuvieron muchas dificultades para ejercer la tutoría, por ello, se consideró necesario plantear la propuesta de un manual para el docente tutor como apoyo para el acompañamiento de los estudiantes para mejorar su proyecto de vida escolar.

Amber y Martos (2017) desarrollaron en España una investigación que tuvo por objetivo general describir una realidad específica desde los relatos de experiencia de orientadores y directivos que trabajan en contextos desafiantes. El enfoque de investigación fue cualitativo y el diseño, fenomenológico en un estudio multicaso. Los autores no especificaron el tipo de muestreo. Se realizaron 27 entrevistas dialógicas a profundidad a siete orientadores y a seis directivos de ambos sexos, que trabajan en escuelas reconocidas como centros de buenas prácticas en contextos desafiantes. El

trabajo concluyó en que, bajo determinadas circunstancias, los orientadores pueden desempeñar el rol de colega crítico y agente de mejora, siempre en coordinación con el líder y en colaboración con el profesorado.

Los estudios citados destacaron la importancia del acompañamiento personalizado que requieren los estudiantes, docentes, orientadores y directivos, a través de un programa de tutoría para fortalecer su desarrollo y crecimiento personal. A su vez, resaltaron la necesidad de describir las experiencias o vivencias de los agentes educativos en diversos contextos, con el fin de mejorar la acción tutorial.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En el Perú existen escasas investigaciones de enfoque cualitativo que hayan estudiado recientemente las categorías de expectativas y vivencias frente a un programa de tutoría y orientación educativa en docentes y padres de familia; sin embargo, se han encontrado cinco investigaciones que constituyen antecedentes importantes que, a continuación, se reseñan.

Chero (2020) realizó un estudio que tuvo por objetivo general describir un nuevo planteamiento de la tutoría orientada al estudiante, acorde con el perfil de egreso del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en una escuela de Jornada Escolar Completa (JEC). El enfoque del estudio fue cualitativo de diseño descriptivo e investigación acción participativa. El tipo de muestreo fue no probabilístico e intencional. La muestra estuvo conformada por 68 estudiantes de una institución educativa JEC del segundo grado de secundaria de educación básica de Piura. Se aplicaron los siguientes instrumentos: cuestionario a los estudiantes, cuestionario a los padres de familia, ficha de contexto sociocultural y observación del docente a los estudiantes en grupo. La investigación concluyó en que es necesario establecer una conexión directa entre el área

de Tutoría y Orientación Educativa y el perfil de egreso prescrito en el CNEB dentro de la JEC, ya que este programa no surte efecto en la formación de los estudiantes y, por otro lado, la familia no es partícipe del acompañamiento de los estudiantes; y los aliados de la escuela tampoco están asumiendo su papel en la responsabilidad social que les compete.

Muñoz-Cho (2019) llevó a cabo un estudio que tuvo por objetivo diseñar las obras incidentales para educar la virtud de la generosidad desde la Preceptoría DAIP. El enfoque de investigación fue cualitativo, descriptivo y el diseño, fenomenológico: estudio de caso. El tipo de muestreo fue no probabilístico e intencional, aplicado a 17 participantes: ocho estudiantes y nueve docentes tutoras del nivel secundario. El instrumento utilizado fue una guía de entrevista para grupo focal. A manera de conclusión, el trabajo de investigación permitió diagnosticar la necesidad de proponer obras incidentales para trabajarlas de manera adecuada según las etapas evolutivas de las estudiantes. En tal sentido, la investigadora propuso una Matriz DAIP. Asimismo, concluyó que aún es posible diseñar obras incidentales acordes con los periodos sensitivos de los alumnos y teniendo en cuenta los constituyentes y dimensiones de la estructura DAIP para apoyar el trabajo de la tutoría y facilitar la adquisición de virtudes.

Yáñez (2018) desarrolló una investigación que tuvo por objetivo general establecer la relación que existe entre la formación de los docentes con respecto a la tutoría y sus capacidades para desarrollar adecuadamente dicho programa en un colegio privado en Lima. El enfoque de la investigación fue cualitativo, el diseño fue transversal, descriptivo. El tipo de muestreo fue probabilístico, aleatorio simple. Los grupos muestrales estuvieron conformados por 10 docentes tutores y 50 estudiantes de secundaria. Los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron entrevistas

semiestructuradas, entrevistas a grupos focales, lista de cotejo de observación de las sesiones de tutoría y encuesta de satisfacción. La investigación arribó a la conclusión que la mayoría de los docentes entrevistados no sienten tener las habilidades necesarias para llevar a cabo la tutoría, porque les hacen falta herramientas psicopedagógicas que permitan brindar este tipo de orientación a los estudiantes.

Barboza-Palomino et al. (2017) publicaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la influencia de la dinámica familiar percibida en la planeación del proyecto de vida en escolares de cuarto grado de secundaria de ambos sexos entre 14 a 18 años de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. El enfoque fue cualitativo, el diseño fue fenomenológico: estudio de caso. Los autores no precisaron el tipo de muestreo, aunque sí refirieron que se aplicó la técnica de la entrevista a un total de 12 participantes y que se conformaron dos grupos focales. Los resultados evidenciaron que los participantes perciben que factores de la dinámica familiar como el ambiente y la comunicación, así como el tipo de estructura familiar, influyen en la construcción de su proyecto de vida.

Por otra parte, Cabrera (2015) desarrolló una investigación que tuvo como objetivo plantear una propuesta integral de un programa de formación de tutores dirigido a los futuros profesores de las instituciones educativas de la región La Libertad en los diversos niveles de Educación Básica Regular. Esta tuvo un enfoque mixto y como diseño, un análisis bibliográfico, teórico y un diagnóstico de las opiniones de los alumnos de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo. La autora no precisó el tipo de muestreo, pero sí especificó que la muestra estuvo conformada por dos grupos: 15 docentes y 268 estudiantes varones y mujeres entre los 20 a 25 años. Los instrumentos empleados fueron una guía de entrevista aplicada

a los docentes y un cuestionario a los estudiantes. La investigación concluyó proponiendo un programa de formación de tutores que involucre los siguientes aspectos: desarrollo personal del tutor, formación en teoría de tutoría y orientación educativa, y formación técnica en elaboración de planes y programas de tutoría para el nivel educativo que atenderá en el futuro.

Los estudios referenciados como antecedentes nacionales destacaron la importancia de contar con un programa de tutoría y orientación educativa que fortalezca la formación integral de los estudiantes, que busca capacitar primero a los docentes preceptores y tutores; y, después, a los estudiantes y sus familias, de acuerdo con el Perfil de egreso del estudiante, según el CNEB y el Plan de Formación de la institución educativa en el entorno escolar y familiar.

2.2 Bases teóricas del estudio

Con el propósito de comprender las expectativas y vivencias de los docentes y padres de familia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en una institución educativa privada, se consideró necesario conocer las bases teóricas que sustentan el presente estudio; por ello, a continuación, se precisarán las nociones de las categorías: expectativas, vivencias, tutoría y orientación educativa, educación personalizada, Desarrollo Armónico de la Identidad Personal y Preceptoría DAIP.

2.2.1 Expectativas

A fin de explicar el concepto de expectativa en la presente investigación, se asumió como modelo teórico la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura (1997); además, se presentaron algunas definiciones tomadas de otros autores para tener un conocimiento

más amplio de esta categoría. Finalmente, se analizaron las subcategorías de expectativas de eficacia y expectativas de resultado.

De acuerdo con Bandura (2009), se define como expectativa a la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta, es decir, al estudio que hacemos de un objetivo para saber si seremos capaces de conseguirlo; además, este se centra en la distinción de las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado.

Esta definición se enmarca en la teoría de autoeficacia percibida de Bandura (1997), como eje central de la teoría social cognitiva, que postula la existencia de un mecanismo cognitivo a través del cual las personas ejercen cambios en su conducta y motivación.

Por otro lado, según la Teoría de la Expectativa-Valor de Wigfield y Eccles (2000), el concepto de expectativa se define como el sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea y se relaciona con la pregunta: ¿puedo realizar este trabajo?, la cual expresa la posibilidad de tener éxito en una determinada actividad a futuro. Esta noción es equivalente a la Teoría de la Autoeficacia percibida propuesta por Bandura (1997). Mientras que Wigfield y Eccles (2000) se refieren al sentimiento de competencia en un tiempo futuro [seré capaz de]; Bandura (1997) lo hace desde una perspectiva presente [me siento capaz de].

Por su parte, Ferro (2005) expresa que las expectativas pueden estar enfocadas en el rendimiento de aprendizaje o en las expectativas de meta. Las primeras se refieren al nivel de rendimiento que el estudiante espera lograr; es decir, a la valoración de la tarea, los recursos propios –conocimientos, habilidades y destrezas– y otros factores que consideran influyentes en su rendimiento, tales como acompañamiento cercano, orientación del profesor, materiales, entre otros. Por otro lado, las expectativas de meta

se refieren a las consecuencias del rendimiento, como puede ser el desarrollo o incremento de la competencia, a la probabilidad que tiene el sujeto de conseguir el propósito que se ha trazado.

Consecuentemente, la expectativa es la probabilidad que una persona se cifra, de acuerdo con sus creencias y motivaciones, a partir de sus experiencias y necesidades, las cuales pueden influir en la motivación, el esfuerzo y desempeño ante cualquier situación futura de aprendizaje.

2.2.1.1 Expectativas de eficacia

Una expectativa de eficacia es la convicción o creencia de que poseemos la capacidad necesaria para obtener exitosamente nuestro objetivo (Bandura, 2009).

De acuerdo con el autor citado, las expectativas de eficacia no son el único determinante de la ejecución, pues, aunque dadas las habilidades necesarias y los incentivos adecuados, las expectativas de eficacia son un determinante fundamental de la elección que las personas hacen de sus actividades, del esfuerzo que emplearán y del tiempo que mantendrán su esfuerzo en tratar con situaciones estresantes.

El principal factor que influye en la creación de las expectativas de eficacia es la experiencia previa, que depende de nuestros éxitos y fracasos anteriores; los éxitos permiten incrementar las expectativas y los fracasos las hacen bajar, aunque también depende de cómo los procesemos, ya que los fracasos nos permiten aprender y también pueden servirnos para incrementar las expectativas, como lo advierte Bandura (2009).

En otras palabras, las expectativas de eficacia son las creencias de los individuos sobre su capacidad para completar con éxito una tarea o alcanzar una meta, y esta dependerá de cómo sea asimilada, porque podría llevar al éxito o al fracaso de un

propósito, aunque este último también puede ser usado como una nueva oportunidad de aprendizaje.

2.2.1.2 Expectativas de resultado

Según Bandura (2009), la expectativa de resultado se refiere a las creencias que tiene una persona sobre los resultados de sus acciones. Estas pueden influir en la motivación y el comportamiento de una persona.

Las personas suelen esbozar expectativas para su vida, de lo que anhelan, de los logros que quieren alcanzar, y por ello, se esfuerzan para lograrlo, como es el caso de un deportista que entrena por mucho tiempo para romper un récord u obtener una medalla. Desde esta perspectiva, esperar un resultado positivo aumenta la motivación para realizar una determinada acción; no obstante, las personas que esperan resultados negativos pueden estar menos motivadas.

De este modo, los aportes de este teórico permiten conocer y comprender las motivaciones que tiene una persona al emprender un proyecto. Si las expectativas de eficacia y de resultado son altas, las personas se sentirán contentas y motivadas. Si ambas están bajas, se sentirán apáticas y desmotivadas, y es probable que abandonen el proyecto. Por otro lado, si las expectativas de eficacia son altas, pero las de resultado son bajas, los sujetos sentirán enfado y frustración. Y si las expectativas de resultado son altas, pero las de autoeficacia son bajas, las personas se manifestarán tristes y con baja autoestima.

En resumen, las expectativas de resultado son las percepciones que tienen los individuos de las consecuencias de sus acciones y pueden tener un impacto significativo

en la motivación y el comportamiento, más aún en el ámbito educativo, principalmente entre los estudiantes, padres de familia y docentes.

Como se ha presentado, en el ámbito educativo y formativo las expectativas, analizadas ampliamente en la teoría del aprendizaje social de Bandura (2009), constituyen un aporte significativo para comprender que el aprendizaje es un acto social y consistente, que permite aprender de las consecuencias de las acciones propias y de las de los otros. Por ello, esta investigación asume como base teórica los estudios realizados por este autor para comprender las expectativas frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada.

2.2.2 Vivencias

Para efectos del presente estudio se asumió como modelo teórico la Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (2014), con el fin de entender la noción de vivencias. De manera complementaria, se presentaron otros conceptos desarrollados por otros autores para esta categoría. Por último, se establecieron subcategorías de análisis de las vivencias, tales como el entorno familiar y el entorno escolar (Vygotsky, 2012).

Desde la Teoría sociocultural del aprendizaje sustentada por Vygotsky (2014), se afirma que la vivencia es aquella unidad sobre la cual es difícil señalar si representa la influencia del medio sobre la persona o su peculiaridad; es decir, la vivencia debe ser entendida como una unidad indivisible en la que se encuentran representados sus rasgos distintivos, así como el ambiente en el que vive.

Para Vygotsky (2014), la vivencia constituye también una unidad de análisis que ha sido ampliamente estudiada en sus escritos y conferencias. En su obra se analizan las emociones y los sentimientos como aspectos psicológicos y no solamente biológicos, se

resalta la complejidad y el sentido que aportan tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento posterior (Del Cueto, 2015).

En su modelo teórico se plantea que la vivencia y el sentido son las unidades de análisis de la conciencia. Ambas poseen un carácter complementario e integrador. Es así que la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno, y la verdadera unidad dinámica y plena de la conciencia (Del Cueto, 2015).

La vivencia expresa las características propias del organismo y las del contexto, posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales (Vygotsky, 2014). De esa forma, esta unidad de análisis permite articular el desarrollo subjetivo en el contexto sociocultural, y en una suerte de transformación y resistencia en el que la cultura se hace propia.

Según González (2002), la vivencia comprende la unión de lo afectivo y lo cognitivo, en ella se entrelazan necesidades, aspiraciones, deseos y propósitos de una persona. Es un conjunto de acontecimientos instaurados en el continuo de la existencia, los cuales son prontamente entendidos e integrados en la conciencia de cada persona, a través de su propia subjetividad, como lo determinan Doron y Parrot (2004).

Por su parte, Husserl (2002) afirma que hay un vínculo entre la vivencia y su objeto, a partir de la noción fenomenológica de intencionalidad y el nexo de la vivencia singular. La intencionalidad es un rasgo esencial de las vivencias cognoscitivas; aunque también son intencionales los sentimientos o actos sentimentales, las valoraciones y los actos de la razón práctica.

La vivencia, como unidad indivisible entre lo exterior y lo interior, sería la parte subjetiva de la cultura (Esteban, 2011), ya que en el proceso de interiorización y exteriorización no hay una reproducción y/o transmisión lineal, sino que la persona recibe lo exterior y se lo apropia, exteriorizando la comprensión de lo recibido, según las convenciones culturales que asume o en el contexto en el que se encuentra, pero esta vez con un matiz subjetivo y transformador.

De este modo, se entiende que toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y sentidos complejos que cada persona emplea para guiar sus acciones; y, al mismo tiempo, la experiencia produce o permite la reconsideración de dichas vivencias.

Ahora bien, es importante señalar que no toda vivencia puede ser significativa —comprendida, aceptada o negociada interiormente— para la persona, por lo que también vale señalar que hay vivencias de rechazo, generalmente provenientes de contextos y entornos que buscan imponerse al mundo interior de la persona (Guzmán & Saucedo, 2015).

De acuerdo con Kitayama y Cohen (2007) y Nisbet (2003), la vivencia sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos y permite pensar, crear y recrear la cultura como una síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos.

La vivencia es una categoría intransferible que debe ser estudiada desde el propio protagonista, definiendo, desde el principio, uniformidad en el lenguaje para expresar emociones y saberes (Hernández, 2010).

Se concluye así, que las vivencias se refieren a las experiencias y situaciones que una persona vive y que tienen un impacto en su vida y en su forma de ser. Estas pueden

ser positivas o negativas, y contribuyen al aprendizaje, al desarrollo de la personalidad y a la construcción de la identidad; por ello, pueden ser consideradas como experiencias significativas que marcan la vida de una persona y que pueden influir en su forma de pensar, sentir y actuar. Estas vivencias pueden ser individuales o compartidas, e incluir eventos importantes en su experiencia educativa y formativa, ya que pueden generar reflexión, crecimiento personal y cambios en la forma de percibir el mundo y relacionarse con los demás.

2.2.2.1 Entorno escolar

En el entorno escolar se revela el carácter integrador de la teoría sociocultural de Vygotsky, que sostiene que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social que, principalmente, se da en la escuela, ya que van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas, como procesos lógicos que les permiten interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamiento del contexto que les rodea, apropiándose de ellas (Vygotsky, 2012).

Por otra parte, en el entorno escolar, el intelecto y el afecto se despliegan e interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico del niño (Vygotsky, 2014). Esas interrelaciones cambian durante su permanencia en la escuela, pues en esa etapa se da la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales, así como la interacción con los pares o compañeros quienes juegan un rol eficaz en su desarrollo (Vygotsky, 2012).

Es así que el entorno escolar se convierte en un contexto fundamental para transitar desde la Zona de Desarrollo Real (ZDR), el cual representa los conocimientos y habilidades que posee el niño y que le permite desenvolverse con autonomía, a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDProx), en la que se encuentra el niño en proceso de

adquisición y formación y, por último, a la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP), que podría alcanzar bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, con el fin de fortalecer su proceso de aprendizaje social.

La cultura y la persona se transforman y adaptan mutuamente, y las vivencias permiten comprender la conexión que subyace en este doble plano, pues ambas se desarrollan en la interacción con otros y en función del contexto en el que participan (Erausquin et al., 2016), tal como es el entorno escolar.

Según Vygotsky (2012) desde la escuela, los niños adquieren conocimientos y habilidades, como parte de su interacción cultural y social. De este modo, el entorno escolar se convierte en el contexto primordial para adquirir nuevos aprendizajes y vivencias.

En síntesis, el entorno escolar se refiere al ambiente educativo en el que los estudiantes interactúan con sus pares y docentes para desarrollarse integralmente, en todas sus dimensiones. Este entorno incluye al aula, las actividades de aprendizaje, los materiales educativos y las interacciones sociales que ocurren dentro de la escuela. Dependerá mucho del entorno escolar para que las vivencias de los estudiantes, padres de familia y docentes sean adecuadas, oportunas y gratificantes para fortalecer su desarrollo armónico en la escuela, y, por consiguiente, en la familia y en la sociedad.

2.2.2.2 Entorno familiar

Como afirma Vygotsky (2014), la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno en el desarrollo del niño y el adolescente.

Las primeras vivencias de los niños se dan en la familia, y las interacciones sociales que ocurren en ella permiten, en primer lugar, su desarrollo natural y biológico

donde se desarrollan funciones básicas del aprendizaje como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, como formas primarias, y su desarrollo cultural, como formas superiores de actividad mental (Vygotsky, 2012).

El niño adquiere los primeros conocimientos a través del contacto y las interacciones con las personas de su entorno familiar (plano interpsicológico), que luego asimilará e internalizará sumándole su valor personal (plano intrapsicológico) y le permitirán construir aprendizajes inmediatos y futuros para conducirse en la sociedad (Vygotsky, 2012).

Por consiguiente, el entorno familiar es el ambiente en el que una persona crece y se desarrolla, compuesto por su familia inmediata y las interacciones que ocurren dentro de ese contexto. Este incluye a los padres, hermanos u otros miembros cercanos de la familia con los que la persona tiene una relación estrecha. El entorno familiar puede influir en diversos aspectos del desarrollo de una persona, como su socialización, sus vivencias, valores, creencias, actitudes y patrones de comportamiento. Además, puede proporcionar apoyo emocional, educación, cuidado y orientación a lo largo de la vida de una persona. Es importante destacar que el entorno familiar es variable y único, ya que cada familia tiene su propia dinámica, estructura y cultura.

2.2.3 La Tutoría y Orientación Educativa en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)

Con la finalidad de comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* de Educación Personalizada, como parte del programa de tutoría, en docentes y padres de familia de una institución educativa privada, se incluyó este apartado referido a las bases teóricas del programa de Tutoría y Orientación Educativa

en el Currículo Nacional de la Educación Básica establecido por el Ministerio de Educación del Perú.

2.2.3.1 Definición de Tutoría y Orientación Educativa (TOE)

De acuerdo a la Ley General de Educación Nro. 28044 (2003), aprobado por Decreto Supremo N.º 011-2012-ED, en el artículo 39 se precisa que la Tutoría y Orientación Educativa es el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes, y un servicio inherente al currículo que tiene carácter formativo, promocional y preventivo. Asimismo, se indica que son agentes de la Tutoría y Orientación Educativa: el tutor, los docentes, los directivos, el psicólogo (si lo hubiera), los padres de familia y los propios estudiantes.

2.2.3.2 Objetivo

La tutoría tiene como objetivo crear condiciones que ayuden a los estudiantes a alcanzar el perfil deseado. Es esencial que el tutor apoye continuamente a sus alumnos durante todo el proceso educativo para asegurar el éxito de su aprendizaje.

De este modo, el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2016) establece que la tutoría crea condiciones para el aprendizaje, ayuda al desarrollo socioafectivo y cognitivo de los estudiantes, fortalece los valores de la ciudadanía y la democracia, y previene situaciones de riesgo que vulneren los derechos de los estudiantes y perjudiquen su desarrollo personal y social.

Además, la tutoría asume los principios establecidos en la Ley General de Educación Nro. 28044 (2003), en el artículo 8, que incluyen calidad, ética, democracia, inclusión, equidad, creatividad e innovación y conciencia ambiental. Esta se complementa con el precepto de aprender a lo largo de la vida.

Asimismo, adopta los enfoques transversales establecidos en el CNEB (Ministerio de Educación del Perú, 2016), porque aportan concepciones sobre las personas, sus relaciones con los demás, su entorno y el espacio común. Estas se traducen en formas específicas de actuar y relaciones que se establecen en el aula tales como: interculturalidad, igualdad de género, derechos, ambiental, orientación al bien común, atención a la diversidad y búsqueda de excelencia.

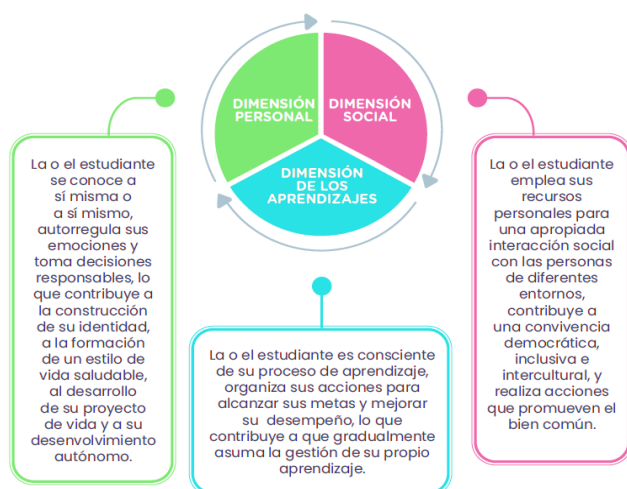
De otro modo, los docentes tienen la oportunidad de concretar los principios y enfoques transversales en sus interacciones a través del acompañamiento socioafectivo y cognitivo de sus estudiantes, así como a través de la propuesta pedagógica y la orientación educativa permanente.

2.2.3.3 Dimensiones

La Tutoría y Orientación Educativa (TOE) comprende la atención de tres dimensiones: personal, social y de los aprendizajes, como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

Dimensiones de la Tutoría y Orientación Educativa



Nota: De “Guía de tutoría para docentes del nivel de Educación Primaria. Dimensiones de la Tutoría y Orientación Educativa”, por Ministerio de Educación del Perú, p. 23.

Estas dimensiones están relacionadas entre sí, y las acciones de una afectarán a las otras. Por lo tanto, es posible destacar alguna de ellas, a pesar de que están interconectadas.

2.2.3.4 Líneas de acción

Las líneas de acción de la tutoría son la formativa, integral y preventiva.

a) **Formativa:** Se desarrolla a través de una adecuada planificación de la tutoría individual y/o grupal que responda al diagnóstico elaborado.

b) **Integral:** Promueve comportamientos y actitudes en la comunidad educativa que favorecen el desarrollo socioafectivo y cognitivo de los estudiantes, mediante la sensibilización y el fortalecimiento de factores protectores.

c) **Preventiva:** Anticipa y/o reduce la aparición de situaciones y/o conductas de riesgo que pongan en peligro el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes. Se identifican tres niveles de prevención: universal, selectiva e indicada.

2.2.3.5 Estrategias

Las estrategias planteadas son la tutoría individual, tutoría grupal, los espacios de participación estudiantil, espacios con las familias y la comunidad, y la orientación educativa permanente.

a) La tutoría individual

Es el acompañamiento individual que brinda el o la docente. Esta estrategia tiene como objetivo orientar a los estudiantes en áreas que no pueden abordarse en grupo. Para lograrlo, considera sus características, intereses, necesidades, dificultades e interrogantes. La tutoría individual tiene como objetivo escuchar, comprender y valorar

a cada estudiante, así como que se sienta respetado o tratado con respeto. Es también un lugar para recibir apoyo emocional, establecer compromisos, reflexionar y dialogar.

Es el acompañamiento individual que brinda el o la docente. Esta estrategia tiene como objetivo orientar a los estudiantes en áreas que no pueden abordarse en grupo. Para lograrlo, considera sus características, intereses, necesidades, dificultades e interrogantes. La tutoría individual tiene como objetivo escuchar, comprender y valorar a cada estudiante, así como que se sienta respetado o tratado con respeto. Es también un lugar para recibir apoyo emocional, establecer compromisos, reflexionar y dialogar.

b) La tutoría grupal

Es la asistencia que brindan los maestros a todos los estudiantes a su cargo. Es principalmente un lugar de interacción planificado para mejorar el desarrollo socioafectivo y cognitivo. La tutoría grupal brinda la oportunidad de reflexionar, dialogar, discutir, opinar, expresar emociones y mostrar valores y actitudes. Además, participar en actividades de tutoría grupal permite al docente evaluar el comportamiento o las reacciones de sus estudiantes en ciertas áreas para determinar si es necesaria una tutoría individual.

Al igual que cualquier actividad pedagógica, es necesario evaluar la tutoría grupal. Aunque no se incluye en el plan de estudios, sí contribuye al desarrollo de los aprendizajes sugeridos en el perfil de egreso.

c) Espacios de participación estudiantil

Según la Ley General de Educación N.º 28044 (2003), en el artículo 53, los estudiantes deben organizarse en municipios escolares u otras formas de participación estudiantil, además de convivir de manera armónica con sus compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad educativa para ejercer sus derechos y participar responsablemente en el

servicio educativo, para fortalecer su papel como agentes de cambio y promover la práctica democrática a través de los municipios escolares u otras formas de participación estudiantil.

La Tutoría y Orientación Educativa fomentan su participación en todos los aspectos de la vida institucional de acuerdo con sus características de desarrollo. Algunos espacios de participación estudiantil son el Municipio escolar o Consejo de Participación Estudiantil (COPAE), comité escolar de aula, asamblea, orientación entre pares y otras instancias de participación estudiantil.

d) Espacios con las familias y la comunidad

La Tutoría y Orientación Educativa busca que las familias y la comunidad participen en la responsabilidad compartida de la educación y el bienestar de los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural y/o lingüística de las familias. La institución y el programa educativo pueden crear espacios como son los encuentros familiares, jornadas de formación para madres, padres, tutor legal y/o apoderados, acompañamiento a cada familia e involucramiento de agentes sociales o aliados.

e) Orientación educativa permanente

Es una acción que es parte de la misma práctica del docente y se hace presente durante toda la jornada escolar, acompañando continuamente a los estudiantes para contribuir a su formación integral y bienestar en cualquier lugar de la institución educativa. Se define como un proceso de ayuda específica y espontánea que realiza el maestro para contribuir al desarrollo de un estudiante o de un grupo de ellos, a partir de situaciones que surgen de la necesidad del estudiante o identificada por el mismo docente.

Los docentes tienen la responsabilidad de promover la formación integral de los estudiantes y contribuir a su bienestar, a través de actividades como el participar en la

creación del Plan Tutorial de Aula, ayudar en la resolución de conflictos con los estudiantes mediante la tutoría individual, transmitir y recibir información sobre los estudiantes que pueda ser beneficiosa para el desarrollo de las actividades de Tutoría y Orientación Educativa.

De esta forma, quedan sentadas las bases teóricas del programa curricular de Tutoría y Orientación Educativa del Currículo de la Educación Básica del Ministerio de Educación.

2.2.4 Educación personalizada

En el siguiente apartado se presentan cuatro subtemas a considerar en la educación personalizada como modelo pedagógico, y que forman parte del marco teórico que sustenta la Preceptoría DAIP: la educación personalizada como modelo teórico, la definición y los fines de la educación personalizada, y los fundamentos antropológicos de la educación personalizada.

2.2.4.1 La educación personalizada como modelo pedagógico

García Hoz (1995) sitúa a la persona en el centro de la tarea educativa, por lo que su teoría ha sido clasificada como un modelo pedagógico centrado en la persona; de este modo, la educación personalizada, conceptualizada por dicho autor, va más allá de los roles que puedan asignarse a docentes y a estudiantes en el proceso educativo, puesto que pretende que la tarea educativa se lleve a cabo mediante un encuentro auténticamente personal. Por tanto, la educación personalizada, en este sentido, no se reduce a una combinación de aprendizaje personalizado y enseñanza personalizada, sino que el énfasis se pone en el alumno como persona, en el educador como persona, y en la interacción permanente entre ambos (Pérez & Ahedo, 2020).

Dado este marco, la educación personalizada reconoce al hombre como persona, como un ser capaz de superarse y trascender, un ser libre, responsable y creador, con iniciativa y abierto a los demás con capacidad de dialogar y participar (Díaz, 1994); asimismo, declara que una persona es una realidad única que se tiene que hacer por ser incompleta (Rumayor, 2010). Ahí es donde comienza el sentido y el porqué de la educación, que ayuda a la persona a desarrollarse tomando conciencia de su propia libertad.

Al respecto, Tourón (2013) afirma que la personalización es la instrucción que se acomoda a las necesidades de aprendizaje de acuerdo a las preferencias y los intereses de los estudiantes cuyas características de por sí son únicas y singulares; por eso, en un entorno de aprendizaje los objetivos de aprendizaje, los contenidos, el método y el ritmo se han de personalizar, es así que la educación personalizada incluye la diferenciación e individualización. En este sentido, Dunn y Griggs (2000) señalan que la educación personalizada es una forma de capitalizar las fortalezas de los estudiantes y los resultados de aprendizaje. Por tanto, Del Corso et al. (2005) concluyen que el buen maestro es aquel que proporciona una educación personalizada.

Desde otra perspectiva, García Hoz (1995) señala que la educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, es decir, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando con sus características peculiares en la vida comunitaria. Por tanto, contempla dos dimensiones: individual y social. Busca que cada persona se descubra a sí misma, conozca sus propias posibilidades, sea libre (dimensión individual), y que se comprometa y participe en su comunidad (dimensión social).

No es la educación del alumno solo (educación individual), ni la educación del gran grupo (educación colectiva), sino la educación de la persona, niño o adolescente, que es parte de un grupo, de una sociedad (Cabrera, 2009).

Es por ello que la educación personalizada propone que cada estudiante cuente con un Plan Personal de Mejora, el cual reúne un conjunto de materiales para los docentes, estudiantes y padres de familia, basado en el Desarrollo Armónico de la Identidad Personal, que explica la unidad de la persona por la interacción de constituyentes y dimensiones, que se concretan en dieciséis áreas educativas. Y como parte de este plan, se diseña un *Programa de Preceptoría DAIP*, el cual tiene por propósito acompañar y orientar a los estudiantes y sus familias en la escuela.

En suma, la educación personalizada como modelo teórico es un enfoque educativo que busca adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades, intereses y ritmos de cada estudiante de manera individualizada. En este modelo, se reconoce que cada estudiante es único e irrepetible y, por ello, tiene diferentes estilos de aprendizaje, habilidades, motivaciones, expectativas y vivencias.

2.2.4.2 Definición y fines de la educación personalizada

La educación personalizada es una concepción abierta a las distintas corrientes, sistemas, métodos, técnicas, procedimientos e investigaciones, en la medida en que contribuyan a la formación de la persona en su totalidad, de acuerdo a su naturaleza (Bernardo et al., 2011).

En otras palabras, la educación personalizada no es un método educativo o de enseñanza; sino, un modo de ver la educación a través de la realidad más profunda del ser humano, de su condición de persona (García Hoz, 1997).

El fin que persigue, según Díaz (1994), es que la persona logre perfeccionar su capacidad de dirigir su propia vida; por ello, plantea la necesidad de brindar a los estudiantes, desde todas las áreas de aprendizaje, los estímulos que le ayuden a descubrirse y desarrollarse a sí mismo y con total conciencia de su propia libertad y dignidad como persona; y que todas sus dimensiones sean contempladas en todo el proceso educativo de forma integral, de modo que lo individual y lo social se complementen mutuamente.

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que el fin de la educación personalizada, según Bernardo et al. (2011), es el descubrimiento y la realización de vida.

Así, se puede entender que los fines de la educación personalizada reflejan la importancia de adaptar el proceso educativo a las necesidades de cada estudiante, promoviendo su desarrollo integral y respetando su singularidad y diversidad.

2.2.4.3 Fundamentos antropológicos de la educación personalizada

La educación personalizada se fundamenta en la antropología cristiana; es decir, en su dimensión filosófica-cristiana, cuyo concepto de hombre se basa en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino, bajo los siguientes rasgos: la creaturalidad y la corporeidad; es decir, ambos describen la condición del hombre como creación y su profundo vínculo con Dios mediante su filiación divina (Martín, 2000).

El hombre al que se refiere García Hoz (1995) es el hombre del cuerpo y del alma, pero no en el sentido dualista, sino como resultado de la constitución del ser, como una sola estructura sustancial, única, singular e irrepetible.

La educación personalizada, desde su dimensión ontológica, busca comprender y atender las necesidades individuales de cada estudiante, reconociendo su singularidad y

promoviendo su desarrollo integral. Se enfoca en cultivar el potencial humano, tanto a nivel cognitivo como emocional, social y ético, donde el docente y, sobre todo, el preceptor u orientador familiar es la pieza clave para asegurar el desarrollo armónico de cada estudiante (Arteaga-Martínez & Calderero, 2015).

Estos fundamentos antropológicos son esenciales para comprender la idea de que la persona es el centro de la educación y el protagonista activo de su aprendizaje y de su vida, con capacidad de transformar el mundo que le rodea, mediante el uso de su libertad responsable al servicio de los demás.

2.2.5 Desarrollo Armónico de la Identidad Personal (DAIP)

El Desarrollo Armónico de la Identidad Personal subraya la necesidad educativa de privilegiar la formación integral y armoniosa de la persona, del niño y adolescente, y este no busca una transformación de la esencia de la persona, sino que intenta enriquecerla, de tal manera que se potencien todas sus dimensiones y constituyentes (Alcázar y Javaloyes, 2015).

Asimismo, Alcázar y Javaloyes (2015) determinaron que es necesario que los agentes educativos asuman un nuevo protagonismo, especialmente los padres, docentes y los propios estudiantes, ya que se requiere el compromiso de la institución educativa, la formación adecuada del profesorado, la integración de los valores en el currículo y la necesaria cooperación de la familia (Ortega & Mínguez, 2001). De tal modo que la integración armónica de los principios constituyentes con las dimensiones, en las que la persona se expresa y vive, construya su identidad personal.

Bajo este enfoque, estos autores concluyeron que esta nueva propuesta de educación personalizada se sintetizara en un plan, en el cual la preparación de los

docentes es vital para formar personas y orientar a los padres de familia en la formación y educación de sus hijos.

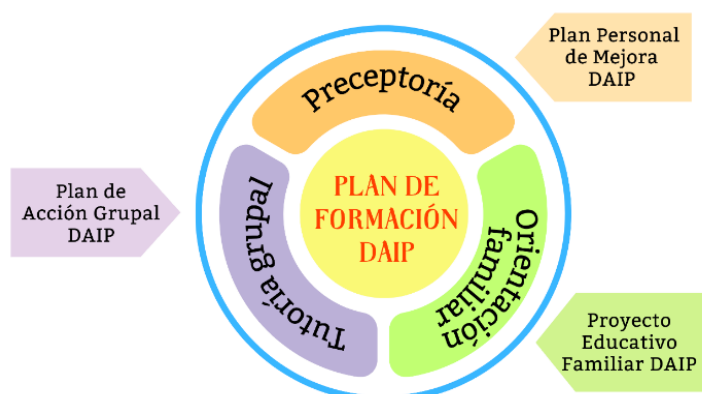
2.2.5.1 Plan de Formación DAIP

El Plan de Formación DAIP asume la tradición y experiencia de los pedagogos Faure (Nieves, 2012) y García Hoz (1988b), quienes inicialmente describieron tres notas o principios constituyentes de la persona: singularidad, autonomía y apertura. Posteriormente, Alcázar y Javaloyes (2015) tomaron como referencia el trabajo de García Hoz (1988a) y formularon un plan de formación, basado en la educación de la persona que atiende a tres principios constituyentes: singularidad, apertura (apertura-trabajo y apertura-comunicación) y originación; y cuatro dimensiones: física, afectiva, intelectual y volitiva, y lo llamaron Plan de Formación DAIP.

Este plan incluye un conjunto de programas como la tutoría grupal, la preceptoría y la orientación familiar, así como estrategias y acciones diseñadas para brindar apoyo y acompañamiento personalizado, y tiene como objetivo fortalecer la relación entre la familia y la escuela, promoviendo su participación activa y protagonismo formativo (ver Figura 2).

Figura 2

Plan de Formación DAIP



Como se aprecia en la Figura 2, los componentes del Plan de Formación DAIP son tres y cada uno de ellos se concreta en un plan o proyecto formativo.

Hay una distinción marcada entre la tutoría grupal, la preceptoría y la orientación familiar o *mentoring* familiar. La primera se refiere a la labor formativa que realiza un docente con todos los estudiantes de una sección o grupo; la preceptoría es la labor formativa que se brinda a un grupo de estudiantes, de manera personalizada; y la orientación o *mentoring* familiar es el acompañamiento que se da a cada familia (Alcázar & Javaloyes, 2015). La preceptoría DAIP y la Orientación familiar DAIP están estrechamente relacionadas, en tanto que la labor formativa, desde esta propuesta, se realiza con los estudiantes y sus padres en las escuelas de educación personalizada, a través del *Programa de Preceptoría DAIP*.

El objetivo fundamental de los programas de Tutoría grupal, Preceptoría y Orientación familiar es el cumplimiento del Plan de Formación DAIP.

2.2.5.2 Principios constituyentes de la persona DAIP

En la identidad personal se puede distinguir entre principios constituyentes, que responden a la pregunta, ¿quién soy?, y dimensiones en las que se despliega y manifiesta la vida, que plantean la interrogante, ¿cómo soy? Los primeros dan razón del ser persona, y los segundos caracterizan su expresión cabal en una unidad radical (Bernardo et al., 2007).

Estos principios constituyentes de la persona lo conforman la singularidad, la apertura y la originación.

a) Singularidad

Es el principio constituyente que distingue a una persona de otra. La singularidad hace posible que cada persona sea una, irremplazable e irrepetible. Es la dignidad individual,

el acercamiento individual que hace a la verdad y la dirección que imprime a su vida y a la construcción de su personalidad (Escámez, 2002).

La singularidad supone ayudar a cada persona a ser consciente de sus posibilidades y limitaciones: ayudar a conocerse para ayudar a aceptarse. Una exigencia elemental desde la singularidad es el establecimiento de un Plan Personal de Mejora, que supone un diagnóstico y un pronóstico de adónde se puede llegar a corto, mediano y largo plazo en la preceptoria (Alcázar & Javaloyes, 2015).

b) Apertura

La apertura es un principio constituyente que se refiere a quién soy yo en el mundo en relación con los demás. Alude también a la capacidad de relación innata a la naturaleza racional del ser humano que debe crecer y madurar, de modo que, con la ayuda de la educación, la persona pase de ser sociable a ser social, superando el egocentrismo, la timidez o agresividad (Alcázar & Javaloyes, 2015).

Existe una apertura íntima, la que se da con uno mismo, así como también existe una apertura al mundo, a la realidad creada: para conocerla y buscar la verdad, y para cuidarla y transformarla mediante el trabajo. La apertura también se da con las demás personas, a través de la comunicación personal, especialmente mediante el diálogo; y a la trascendencia, como la posibilidad de comprender el sentido del mundo y de la vida, como refieren los autores citados.

La apertura permite que la singularidad se exprese, que nos conectemos al mundo a través del conocimiento y el trabajo. Un trabajo bien hecho permite el desarrollo de virtudes. Asimismo, posibilita las relaciones con los demás, a través del diálogo y la comunicación.

c) Originación

Según Alcázar y Javaloyes (2015), el tercer principio constituyente es la originación y se refiere a la filiación divina. Se manifiesta en cada una de las dimensiones: físicamente, mediante la materialización del trato con Dios, a través de las oraciones, imágenes, la liturgia, los sacramentos, entre otros; afectivamente, aprendiendo a expresar y comprender nuestros propios afectos, pasiones y sentimientos en la relación personal y comunitaria de la fe en Dios, y más aún en la relación con Jesucristo; intelectivamente con el desarrollo de la razón en contacto con la fe y libremente con la práctica del amor a Dios, en la caridad y con la respuesta a la vocación personal.

Esta relación tan estrecha con Dios reviste de dignidad a la persona y la lleva a comprender a los demás. Por ello, es necesario que, desde el enfoque de la educación personalizada, se fortalezca la trascendencia de la persona.

En consecuencia, los principios constituyentes de la persona reflejan la importancia de adaptar la educación a las necesidades de cada estudiante, promoviendo su desarrollo integral y respetando su singularidad, dado que desde el enfoque de la educación personalizada se busca brindar a los niños, adolescentes y a sus familias, una experiencia educativa centrada en la persona y su trascendencia.

2.2.5.3 Dimensiones de la persona DAIP

A decir de Alcázar y Javaloyes (2015), las dimensiones de la persona DAIP son las áreas que componen la identidad personal según su desarrollo armónico: la dimensión física, dimensión afectiva, dimensión intelectual y dimensión volitiva.

a) Dimensión física

Es la que se relaciona con el funcionamiento del cuerpo y la alimentación como fuente de energía, el ejercicio físico y el descanso apropiado. Se ocupa de la formación en conductas saludables y la promoción de la salud.

b) Dimensión afectiva

La dimensión afectiva es una forma peculiar de captar la realidad en la que esta se manifiesta positiva o negativamente. En esta dimensión se desarrollan la autoestima y el autoconcepto, la capacidad de superar dificultades y frustraciones. Esta dimensión configura el carácter.

c) Dimensión intelectual

Se refiere al área de la vida que tiene que ver con la capacidad de entender, razonar y adquirir conocimiento. Esta dimensión está relacionada con la percepción sensible y el intelecto, y su función es estructurar y ordenar el conocimiento de la realidad y orientar la búsqueda de la verdad.

d) Dimensión volitiva

Se relaciona con la búsqueda de la libertad personal y se apoya en la práctica de las virtudes y la búsqueda del bien.

En suma, estas cuatro dimensiones (¿cómo soy?) y tres principios constituyentes (¿quién soy?) intervienen en el Desarrollo Armónico de la Identidad Personal (ver Figura 3) y forman la Matriz DAIP, que se analizará en el siguiente apartado.

Figura 3

Principios constituyentes y dimensiones de la persona DAIP



2.2.5.4 Matriz DAIP

El Desarrollo Armónico de la Identidad Personal se expresa a través de una matriz o instrumento organizador que consta de dieciséis campos educativos que, trabajados sistemática e intencionalmente, constituyen el objeto del proyecto educativo, que tiene por finalidad el desarrollo armónico de la identidad personal de cada niño o adolescente en el ámbito escolar, familiar y social.

La Matriz DAIP sintetiza las dimensiones física, afectiva, intelectual y volitiva; y los constituyentes de singularidad, apertura-trabajo, apertura-comunicación y originación, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4*Matriz general DAIP*

MATRIZ GENERAL					
DIMENSIÓN VOLITIVA	13 Sinceridad	14 Laboriosidad	15 Comprensión	16 Amor	Identidad Personal
DIMENSIÓN INTELECTIVA	9 Conocimiento propio	10 Estudio	11 Diálogo	12 Doctrina	
DIMENSIÓN AFECTIVA	5 Autoestima	6 Superación	7 Relación	8 Confianza	
DIMENSIÓN FÍSICA	1 Mi cuerpo	2 Las cosas	3 Los otros	4 La piedad	
	Singularidad	Trabajo	Comunicación	Originación	
		Apertura			

Nota: De “Plan de Formación DAIP: La matriz”. Derechos de autor 2018 por Identitas AEP S.I.

2.2.6 La Preceptoría DAIP

La Preceptoría DAIP, constituye uno de los programas formativos de mayor impacto en la educación personalizada, ya que permite atender la singularidad de cada estudiante y trazar un Plan de Mejora Personal DAIP en conjunto, es decir, que tanto los estudiantes, sus padres y preceptores determinen las metas u objetivos formativos a lograr a corto, mediano y largo plazo, así como y los medios que se necesitarán para estos propósitos.

Finalmente, es necesario precisar que la Preceptoría DAIP tiene por objetivo contribuir con la formación integral de cada estudiante, dado que está basada en los fundamentos de la educación personalizada y su visión antropológica cristiana (García Hoz, 1995).

De esta manera, quedan definidas las bases teóricas que sostienen la presente investigación.

2.3 Definición de términos básicos o marco conceptual

En tanto que la presente investigación se titula *Expectativas y vivencias frente al Programa de Preceptoría DAIP en docentes y padres de familia de una institución educativa privada*, se analizarán los términos que a continuación se presentan:

- **Expectativas:** Es la evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta; en otras palabras, el estudio que hacemos de un objetivo o meta para saber si seremos capaces de conseguirlo (Bandura, 2009).
- **Vivencia:** Es la unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre la persona o su peculiaridad; es decir, es una unidad indivisible en la que se encuentran representados los rasgos distintivos de una persona y el ambiente en el que vive (Vygotsky, 2014).
- **Programa de Preceptoría DAIP:** Es un programa formativo de orientación personalizada, cuya visión antropológica se centra en la búsqueda del desarrollo armónico de la persona en todas sus dimensiones, como la volitiva, intelectual, afectiva y física; así como en sus principios constituyentes, tales como la singularidad, apertura: comunicación y trabajo, y originación: filiación con Dios (Alcázar & Javaloyes, 2015).
- **Docente:** Conforme a la Ley General de Educación, el docente es el agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano; su función exige idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes (Ley General de Educación N.º 28044, 2003, art. 56).

- **Padres de familia:** Según la Ley General de Educación N.º 28044, los padres conforman la familia del estudiante, el núcleo fundamental de la sociedad, responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos; a ellos o a quienes hacen sus veces, les corresponde educar a sus hijos, brindarles un hogar con trato respetuoso, informarse sobre la calidad educativa de sus hijos, participar en el proceso, organizarse y apoyar la gestión educativa (Ley General de Educación, N.º 28044, 2003, art. 54).
- **Institución educativa privada:** De acuerdo a la Ley General de Educación, las instituciones educativas privadas son personas jurídicas de derecho privado, creadas por iniciativa de personas naturales o jurídicas, autorizadas por las instancias descentralizadas del sector educación; y el Estado, en concordancia con la libertad de enseñanza y la promoción de la pluralidad de la oferta educativa, reconoce, valora y supervisa la educación privada (Ley General de Educación N.º 28044, 2003, art. 72).

III. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada.

3.2 Objetivos específicos

- Comprender las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada.
- Comprender las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada.
- Describir las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada.
- Describir las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada.
- Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada.
- Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada.
- Explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada.

- Explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada.

IV. Método

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque cualitativo, dado que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación; es decir, es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo, visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández et al., 2014).

De otro modo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) definen como investigación cualitativa a la que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). Asimismo, según Muñoz (2016) la investigación cualitativa tiene como finalidad examinar los hechos complejos, profundizando en ellos con interpretaciones y significados a partir de sus vivencias.

Por lo tanto, la presente investigación es cualitativa, dado que su objetivo fue comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada, tanto de manera individual como grupal.

De acuerdo con Bisquerra (2004), según el grado de abstracción, es una investigación pura o básica, ya que su propósito es obtener nuevos conocimientos con el objetivo de incrementar la teoría, despreocupándose de las aplicaciones prácticas que puedan derivarse.

Según el proceso de abstracción del estudio, es inductivo; dado que el estudio del fenómeno ocurre desde la perspectiva de los actores, teniendo en cuenta su marco referencial o sus concepciones (Latorre et al., 2003).

Por otro lado, según el objetivo del estudio, es una investigación de tipo descriptiva, dado que su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de los fenómenos y describirlos (Sabino, 2014).

En síntesis, el presente estudio es de enfoque cualitativo, en tanto busca comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* desde la perspectiva de los docentes y padres de familia de una institución educativa privada.

A su vez, es de tipo pura o básica, ya que busca estudiar un programa de tutoría y orientación educativa aún no explorado en el sistema escolar, con el fin de enriquecer las teorías pedagógicas existentes.

Asimismo, es una investigación inductiva, ya que recoge las expectativas y vivencias frente a un programa de preceptoría desde la perspectiva de los docentes y padres de familia, quienes constituyen los actores del estudio.

Por último, corresponde a una investigación descriptiva, dado que muestra y describe las características singulares y distintivas de las expectativas y vivencias de los docentes y padres de familia frente a un programa de preceptoría.

4.2 Diseño de investigación

El presente estudio es de diseño fenomenológico, ya que su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias, y lo que distingue a

este diseño de otros cualitativos son las experiencias de los participantes como centro de indagación (Hernández et al., 2014).

Conforme a Bautista (2011), el enfoque fenomenológico pretende determinar los significados culturales colectivos sobre un fenómeno, a través de narrativas e historias de vida, recurriendo a la descripción e interpretación del discurso de las personas que lo experimentaron, construyéndolo a partir de sus respectivas vivencias, estructuras mentales y contextos culturales.

Por otro lado, Rodríguez et al. (1999), afirman que una característica fundamental de la investigación fenomenológica, respecto a otras de enfoque cualitativo, es el énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva.

La metodología empleada en este diseño corresponde a un estudio de caso simple, dado que centra su unidad de análisis en un único caso y su uso se fundamenta en la medida que tiene un carácter crítico, que permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio (Yin, 2018). Al respecto, Blatter (como se cita en Given, 2006) considera el estudio de caso como una aproximación investigativa, en la cual una o unas cuantas instancias de un fenómeno son estudiados en profundidad. Asimismo, Monge (2011) establece que el estudio de caso es un método sistemático y preciso sobre un programa, institución, unas personas o grupo social para lograr la comprensión de sus particularidades, en el intento de conocer las partes que las componen y las relaciones que se establecen entre ellas para formar un todo.

Así mismo, esta investigación es de tipo fenomenológica, dado que explora, describe y comprende las expectativas y vivencias de los docentes y padres de familia de una institución educativa privada frente a un programa de preceptoría del área de Tutoría y orientación educativa.

Igualmente, se trata de un estudio de caso simple o único, en vista de que centra su análisis en el estudio crítico de un programa de preceptoría en una institución educativa privada con sus características distintivas, lo cual permite ampliar el conocimiento teórico y construir las bases de futuras investigaciones en otros contextos educativos.

4.3 Contexto de estudio

El contexto de investigación corresponde a una institución educativa privada mixta, cuyo fin es la formación en valores humanos y cristianos. Ofrece los niveles educativos de inicial, primaria, secundaria. Cuenta con un programa educativo reconocido a nivel mundial denominado Programa del Diploma de Bachillerato Internacional. En él se imparten dos lenguas extranjeras desde el nivel de inicial hasta el término de la secundaria.

El modelo educativo que se imparte es el de educación personalizada y su propuesta pedagógica está centrada en una antropología cristiana; por ello, la formación humanista y la formación académica que brinda son sus ejes fundamentales.

Tiene convenio con diversas instituciones nacionales e internacionales, tales como Universidad del Pacífico, *ZFA Deutsche Auslandsscholarbeit International* (Gobierno Alemán), *Cambridge University* (Inglaterra), *Identitas* (Educación personalizada), EFQM (Fundación europea para la gestión de la calidad, cuatro estrellas), IBO (Organización del Bachillerato Internacional), cuyos estándares académicos y formativos son muy exigentes.

Se eligió como contexto de investigación esta institución educativa porque en ella se implementó en el 2019 el *Programa de Preceptoría DAIP* y contiene los casos, las

personas, los eventos, las historias y vivencias que se requieren para responder a los problemas planteados en el presente estudio; además, porque la escuela busca entender y explorar las expectativas y vivencias de los docentes preceptores y orientadores familiares que han participado en la ejecución del programa, y cuenta con todas las facilidades para la realización del estudio.

La población total es de 903 de estudiantes en los tres niveles educativos. Las familias de la institución educativa pertenecen a los niveles socioeconómicos A-B, con un poder adquisitivo que les permite acceder a una educación de calidad para la formación de sus hijos.

La institución cuenta con la siguiente infraestructura: cinco aulas de inicial y 33 aulas de primaria y secundaria. Estas son amplias y la cantidad máxima de estudiantes en cada una de ellas es de 28. Los equipos multimedia son de última generación, el mobiliario escolar es moderno y ergonómico, la biblioteca cuenta con más de 6,000 ejemplares, el centro de innovación tecnológica permite la lectura e indagación de textos diversos en línea, así como el acceso a la base de datos EBSCO (libros y revistas) y a otras libres. Posee laboratorios de idiomas y Ciencias y un ambiente denominado *Maker Space* en el que los estudiantes desarrollan proyectos de innovación científica y tecnológica. Tiene dos coliseos de vóley y básquet, una pista de atletismo y un estadio de fútbol. Además, cuenta con talleres de artes visuales, música, teatro y danzas. Posee una capilla, un oratorio, un comedor, un quiosco, máquinas dispensadoras de alimentos, un auditorio, dos aulas grandes de uso múltiple, patios toldados para cada nivel educativo, área administrativa, oficinas para las coordinaciones, salas de profesores, salas de atención para los padres de familia, un tópico o enfermería y amplias áreas verdes. El nivel de inicial cuenta con un local propio. Es muy moderno y tiene todos los espacios y

recursos necesarios para fortalecer las competencias y el desarrollo de proyectos de investigación y aprendizaje en la escuela.

Brinda educación presencial, no presencial (virtual) e híbrida, para ello cuenta con alianzas con GSuite (*Google for Education*), NEO LMS (*Learning Platform for Schools and Universities*), ODILO (Biblioteca Digital Inteligente), con el fin de proporcionar todas las plataformas necesarias para que los estudiantes y las familias puedan acceder a un buen servicio.

El clima laboral en la institución educativa es óptimo, dado que el estilo directivo es afiliativo, y la institución educativa prioriza a las personas y fomenta la fidelización de sus trabajadores. Promueve un ambiente agradable y una comunicación eficaz entre los docentes, estudiantes y padres de familia; no obstante, al existir dos locales, no todas las familias se conocen o no están muy vinculadas a las actividades que se realizan en los tres niveles educativos.

4.4 Población y muestra

4.4.1 Población

Según los datos estadísticos de la institución educativa, la población de estudio fue conformada por 92 docentes y 672 padres de familia (R. Torres, comunicación personal, 30 de marzo de 2022).

En el caso de los docentes, 62 (67%) cumplen la labor de preceptores y 30 no (33%). Los primeros fueron capacitados en el “Diplomado de Experto en Educación Familiar DAIP”, agrupados por niveles educativos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Población de docentes preceptores y no preceptores DAIP a marzo 2022, según niveles educativos en la institución educativa privada

Niveles educativos	Docentes preceptores (Con formación en Preceptoría DAIP)		Docentes no preceptores		Total docentes por niveles	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Inicial	5	8	0	0	5	5
Primaria	21	34	8	27	29	32
Secundaria	36	58	22	73	58	63
Total	62	100	30	100	92	100

Además, en los datos estadísticos citados, también se precisa que la población de padres de familia de esta institución educativa privada es de 672 familias (ver Tabla 2), de acuerdo a los diferentes niveles educativos a los que pertenecen sus hijos.

Tabla 2

Población de padres de familia a marzo 2022, según niveles educativos en la institución educativa privada

Niveles educativos	Familias	
	<i>F</i>	%
Inicial	83	12
Primaria	274	41
Secundaria	315	47
Total	672	100

4.4.2 Muestra

El tipo de muestreo para el presente estudio fue no probabilístico, el mismo que se basó en el criterio del investigador, ya que el tamaño de la muestra no es seleccionado al azar. Es de carácter intencional y las unidades de análisis fueron elegidas con un propósito específico. A decir de Hernández et al. (2014), también se llaman muestras dirigidas, porque suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación.

Para efectos de la presente investigación se conformaron dos subgrupos de muestras: docentes y padres de familia. Se trabajaron con muestras homogéneas, ya que se conformaron dos subgrupos en el que todos los miembros de las muestras tenían características similares (Izcara, 2007). Es decir, para efectos de esta investigación, se escogió un número pequeño, representativo y bien seleccionado de los participantes: personas informadas, reflexivas y dispuestas a brindar amplia información a través de las entrevistas y grupos focales, hasta alcanzar el punto de saturación (Quintana & Montgomery, 2006).

Sobre la elección de tipo de muestra se fundamentó en el enfoque cualitativo y su metodología de estudio, por esta razón se determinó a posteriori el tamaño muestral. En este marco se empleó el criterio de saturación de la muestra, que permitió incrementar la validez interna de la investigación (Muñoz, 2011). Es así como después de la realización de las entrevistas individuales y los grupos focales, y habiéndose contado con una variedad de opiniones, los nuevos participantes de ambos subgrupos ya no aportaron información novedosa o significativa (Martínez-Salgado, 2012).

4.4.2.1 Características generales de la muestra

La muestra de docentes estuvo conformada, en total, por 26 participantes de los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria de la institución educativa privada, cuyas características fueron las siguientes.

Características generales de los docentes:

- Sexo: hombres y mujeres.
- Contar con el título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación.

- Haber desempeñado el cargo de tutor/a antes del 2020 en uno de los tres niveles educativos.

En cuanto a los padres de familia, la muestra estuvo conformada por 23 participantes, cuyos hijos cursaban estudios en los niveles de inicial, primaria y secundaria de la institución educativa privada; y sus características fueron:

Características generales de los padres de familia:

- Sexo: hombres y mujeres.
- Grado de instrucción.

4.4.2.2 Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión que se determinaron para la conformación de las submuestras fueron los siguientes.

a) Criterios de inclusión

Para los docentes:

- Haber concluido el “Diplomado de Experto en Educación Familiar DAIP”.
- Haber desempeñado el cargo de preceptor entre el 2020 y 2022.

Para los padres de familia:

- Haber participado en la Escuela para padres entre el 2020 el 2022
- Contar con más de tres años en la institución educativa

b) Criterios de exclusión

Para los docentes:

- Padecer de alguna enfermedad en el momento de la aplicación de los instrumentos.
- No firmar el consentimiento informado.

Para los padres de familia:

- Ausentarse a la entrevista por dificultades de salud u otras razones de fuerza mayor.
- No firmar el consentimiento informado.

En las siguientes tablas, se presentan las distribuciones de los grupos muestrales, según sexo y niveles educativos a los que pertenecen como docentes o padres de familia.

En la Tabla 3, se presentan las frecuencias y porcentajes de los docentes que conforman la muestra de estudio, de acuerdo al sexo y a los niveles educativos donde prestan el servicio de Preceptoría DAIP.

Tabla 3

Muestra de docentes preceptores DAIP a marzo 2022, por sexo y niveles educativos en la institución educativa privada

Niveles educativos	Docentes preceptores DAIP				Total	
	Hombres		Mujeres		Docentes por niveles	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Inicial	0	0	4	24	4	15.4
Primaria	3	33	7	41	10	38.5
Secundaria	6	67	6	35	12	46.1
Total	9	100	17	100	26	100

En la Tabla 4, se presenta la distribución de los padres de familia que conforman la muestra de estudio, de acuerdo al sexo y a los niveles educativos a los que pertenecen sus hijos.

Tabla 4

Muestra de padres de familia a marzo 2022, por sexo y niveles educativos de sus hijos en la institución educativa privada

Niveles educativos	Padres de familia				Total	
	Hombres		Mujeres		Padres de familia por niveles	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Inicial	1	12.5	3	20	4	17.4
Primaria	3	37.5	6	40	9	39.1
Secundaria	4	50	6	40	10	43.5
Total	8	100	15	100	23	100

4.5 Instrumentos

Los instrumentos de investigación se relacionaron de manera coherente con los problemas, objetivos, el método y los procedimientos. Estos fueron una guía de entrevista semiestructurada y guía de entrevista para el grupo focal. Además, se empleó una ficha de datos sociodemográficos para recolectar información de los participantes de ambos grupos muestrales.

4.5.1 Ficha de datos sociodemográficos

La ficha de datos sociodemográficos tuvo por objetivo recolectar información social y demográfica de las personas que participaron en la investigación. En el caso de los docentes que laboran en la institución educativa, el instrumento permitió conocer los siguientes aspectos: sexo, edad, grado de formación profesional, antigüedad en la institución educativa, experiencia como tutor, años dedicados a la preceptoría y nivel educativo en el que enseñan (ver Apéndice A).

En lo que respecta a los padres de familia, la ficha de datos sociodemográficos permitió recuperar la siguiente información: sexo, grado de instrucción, número de hijos, niveles de estudio de los hijos, antigüedad en la institución educativa y asistencia a la Escuela para padres en la institución educativa (ver Apéndice B).

4.5.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada tuvo por objetivo obtener información oral. Su finalidad es relacionar las categorías con los objetivos específicos propuestos para la presente investigación, con el fin de lograr un conocimiento amplio de la realidad que se estudiará.

Para efectos del presente estudio, se elaboraron dos guías de entrevistas, las mismas que fueron empleadas con los participantes de las muestras: guía de entrevista individual para docentes (ver Apéndice C) y guía de entrevista individual para padres de familia (ver Apéndice D). Dichos instrumentos se confeccionaron tomando en cuenta las tablas de especificaciones que se presentan a continuación.

En la Tabla 5 se muestran los cuatro objetivos específicos dirigidos a los docentes, así como sus ejes, sub ejes temáticos y la guía de preguntas iniciales, las cuales se pudieron ampliar, de acuerdo al criterio de la entrevistadora, y a partir de las respuestas brindadas por los participantes.

Tabla 5

Tabla de especificaciones con preguntas para la entrevista individual a docentes

Objetivos específicos	Tabla de especificaciones		Preguntas
	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	
Comprender las expectativas de eficacia frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Expectativas	Expectativas de eficacia	1. ¿Qué expectativas tenía antes acerca del enfoque del DAIP en el Plan de Formación de la escuela? Explique.
Describir las expectativas de resultado frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.			2. ¿Consideraba antes que había diferencias entre la Tutoría grupal y la Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno escolar	3. ¿Consideraba antes que la Preceptoría DAIP podría ser un programa efectivo para el acompañamiento de sus estudiantes? Explique.
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.			4. ¿Considera ahora que la Preceptoría DAIP es un programa que favorece el Plan Personal de Mejora y el Proyecto Educativo familiar? ¿Por qué?
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno familiar	5. ¿Qué fortalezas ha identificado luego de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP en la escuela? Comente.
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.			6. ¿Qué dificultades ha identificado luego de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP en la escuela? Comente.
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno familiar	7. ¿Qué nuevas experiencias ha vivido en la escuela durante la implementación del Programa DAIP? Coméntelas.
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.			8. ¿Su experiencia en la preceptoría ha sido gratificante o no? ¿Por qué?
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno familiar	9. ¿Cómo ha sido la experiencia de los otros preceptores en la escuela? Comente.
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.			10. ¿Qué vivencias ha experimentado con las familias en la Preceptoría DAIP? Comente.
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno familiar	11. ¿Se han dado cambios favorables en el entorno familiar de sus preceptuados durante o después de

DAIP” en
padres de
familia de una
institución
educativa
privada.

la implementación del Programa
de Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?
12. ¿Se han presentado dificultades en
el entorno familiar de sus
preceptuados durante o después de
la implementación del Programa
de Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?

La guía de preguntas para la entrevista individual semiestructurada a docentes, mostrada en la Tabla 5, se obtuvo como resultado dos revisiones realizadas por los jueces expertos, quienes son especialistas en educación personalizada y orientación familiar. En la primera fase se presentaron 10 preguntas, las cuales fueron ampliadas a 12, a sugerencia de los evaluadores. Adicionalmente, sugirieron mejoras en la estructura de las dos primeras preguntas, con el fin de recuperar los conocimientos previos de los participantes docentes sobre la Preceptoría DAIP. Estas fueron tomadas en cuenta para optimizar la contextualización de las preguntas, provocar la amplitud de las respuestas y eliminar ambigüedades. Posteriormente, se presentó la versión definitiva del instrumento que fue validado por los jueces por unanimidad, lo que equivalió a obtener el valor de 1, como coeficiente V de Aiken; es decir, el mayor valor posible que indica un acuerdo perfecto entre los jueces y expertos respecto a la mayor puntuación de validez que pueden recibir los ítems (Escrura, 1988).

En la Tabla 6 se presentan los cuatro objetivos específicos dirigidos a los padres de familia, así como los ejes, sub ejes temáticos y la guía de preguntas iniciales, las cuales se pudieron ampliar y precisar en su redacción, de acuerdo al criterio de la investigadora y a partir de las verbalizaciones vertidas por los participantes.

Tabla 6

Tabla de especificaciones con preguntas para la entrevista individual a padres de familia

Tabla de especificaciones					
Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Preguntas		
<p>Comprender las expectativas de eficacia frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.</p> <p>Describir las expectativas de resultado frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.</p> <p>Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.</p> <p>Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa</p>	Expectativas	Expectativas de eficacia	1. ¿Qué expectativas tenía antes acerca de la propuesta del DAIP para la formación de su hijo(a)? Explique.		
			Vivencias	Expectativas de resultado	2. ¿Consideraba antes que había diferencias entre la Tutoría grupal y la Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?
					Vivencias en el entorno escolar
	Vivencias en el entorno familiar	4. ¿Considera ahora que la Preceptoría DAIP es un programa que favorece el Plan Personal de Mejora de su hijo(a) y su Proyecto Educativo familiar? ¿Por qué?			
		Vivencias en el entorno familiar		5. ¿Qué fortalezas ha identificado en el Programa de Preceptoría DAIP en la escuela? Comente.	
				Vivencias en el entorno familiar	6. ¿Qué dificultades ha identificado en el Programa de Preceptoría DAIP en la escuela? Comente.
	Vivencias en el entorno familiar				7. ¿Qué nuevas experiencias ha vivido en la escuela durante la implementación del Programa DAIP? Coméntelas.
		Vivencias en el entorno familiar	8. ¿Su experiencia en la preceptoría ha sido gratificante o no? ¿Por qué?		
			Vivencias en el entorno familiar	9. ¿Se han dado cambios favorables en su entorno familiar después de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?	

de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.

10. ¿Se han presentado dificultades en su entorno familiar después de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?

La guía de preguntas para la entrevista individual semiestructurada a padres de familia, presentada en la Tabla 6, fue producto de dos rondas de revisiones realizadas por los mismos jueces expertos que participaron en la examinación de la guía de entrevista. En la primera, se presentaron ocho preguntas, las cuales fueron ampliadas a 10, a sugerencia de los expertos. Además, los evaluadores propusieron algunas precisiones en las preguntas relacionadas al eje temático de vivencias. Estas fueron tomadas en cuenta para optimizar la redacción de las preguntas, buscar la amplitud de las respuestas y evitar ambigüedades. Por último, se presentó la versión definitiva del instrumento que fue validado por los jueces por unanimidad, lo que equivalió a obtener el valor de 1, como coeficiente V de Aiken; es decir, el mayor grado de validez de contenido de los ítems (Escurra, 1988).

4.5.3 Grupo focal

La entrevista al grupo focal tuvo por objetivo recolectar información de las muestras conformadas por los docentes, mediante la guía de entrevista del grupo focal docentes (ver Apéndice E) y la guía de entrevista del grupo focal padres de familia (ver Apéndice F) de la institución educativa privada.

En la Tabla 7, se detallan las especificaciones, en las cuales se pueden observar los objetivos específicos, ejes temáticos, sub ejes temáticos y preguntas que se realizaron al grupo focal de la submuestra docentes, que sirvieron para iniciar la discusión de los

temas que posteriormente fueron ampliados, conforme a las declaraciones de los entrevistados.

Tabla 7

Tabla de especificaciones con preguntas para el grupo focal de docentes

Tabla de especificaciones			
Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Preguntas
Comprender las expectativas de eficacia frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Expectativas	Expectativas de eficacia	1. ¿Qué expectativas tenían antes acerca de la implementación del DAIP en la escuela? Expliquen.
Describir las expectativas de resultado frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.			2. ¿Consideraban antes que había diferencias entre la Tutoría grupal y la Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno escolar	3. ¿Consideraban antes que la Preceptoría DAIP podría ser un programa efectivo para el acompañamiento de sus estudiantes? ¿Por qué?
			4. ¿Consideran ahora que la Preceptoría DAIP es un programa que favorece el Plan Personal de Mejora y el Proyecto Educativo familiar? ¿Por qué?
			5. ¿Qué fortalezas han identificado en el Programa de Preceptoría DAIP en la escuela? Comenten.
			6. ¿Qué dificultades han identificado luego de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP en la escuela? Comenten.
			7. ¿Qué nuevas experiencias han vivido en la escuela durante la implementación del Programa DAIP? Coméntenlas.
			8. ¿Sus experiencias en la preceptoría han sido gratificantes o no? ¿Por qué?

Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.	Vivencias en el entorno familiar	<p>9. ¿Se han dado cambios favorables en el entorno familiar de sus preceptuados durante o después de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?</p> <p>10. ¿Se han presentado dificultades en el entorno familiar de sus preceptuados durante o después de la implementación del Programa de Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?</p>
--	----------------------------------	--

La guía de preguntas semi estructuradas para grupo focal de docentes se presentó a los jueces expertos con posterioridad a la aprobación de la guía de entrevista semi estructurada individual. Esta fue aprobada de forma unánime en la primera revisión lo que significa que obtuvo el valor de 1, como coeficiente *V* de Aiken (Escurra, 1988).

En la Tabla 8 se pueden observar los objetivos específicos, ejes temáticos, sub ejes temáticos y la guía de preguntas que se realizaron al grupo focal de la submuestra padres de familia.

Tabla 8

Tabla de especificaciones con preguntas para el grupo focal de padres de familia

Tabla de especificaciones			
Objetivos específicos	Ejes temáticos	Sub ejes temáticos	Preguntas
Comprender las expectativas de eficacia frente al <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en docentes de una institución educativa privada.	Expectativas	Expectativas de eficacia	<p>1. ¿Qué expectativas tenían antes acerca de la propuesta del DAIP para la formación de sus hijos? Expliquen.</p> <p>2. ¿Consideraban antes que había diferencias entre la Tutoría grupal y la Preceptoría DAIP? ¿Cuáles?</p> <p>3. ¿Consideraban antes que la Preceptoría DAIP podría ser un programa efectivo para</p>

			mejorar la atención a sus familias? Expliquen.
Describir las expectativas de resultado frente al <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en padres de familia de una institución educativa privada. Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en docentes de una institución educativa privada.		Expectativas de resultado	4. ¿Qué fortalezas han identificado en el <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en la escuela? Comenten. 5. ¿Qué dificultades han identificado en el <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en la escuela? Comenten.
		Vivencias en el entorno escolar	6. ¿Qué nuevas experiencias han vivido en la escuela durante la implementación del Programa DAIP? Coméntenlas. 7. ¿Sus experiencias en la preceptoría han sido gratificantes o no? ¿Por qué?
Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en padres de familia de una institución educativa privada.	Vivencias	Vivencias en el entorno familiar	8. ¿Se han dado cambios favorables en su entorno familiar después de la implementación del <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> ? ¿Cuáles? 9. ¿Se han presentado dificultades en su entorno familiar después de la implementación del <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> ? ¿Cuáles?

Con referencia a la validación de la guía del grupo focal, esta fue aceptada por unanimidad por parte de los jueces expertos, dando el valor de 1 a cada pregunta al aplicar el coeficiente V de Aiken (Escrura, 1988). Por lo tanto, todas fueron declaradas como válidas por los mismos jueces expertos que participaron en la revisión de la guía de entrevista.

4.6 Procedimientos

4.6.1 Coordinaciones previas

Las acciones previas que se tomaron en cuenta fueron, en primer lugar, solicitar a la Escuela de Posgrado de la Universidad Marcelino Champagnat una carta de presentación de la investigadora (ver Apéndice G) para pedir el permiso de acceso a la institución educativa donde se realizó la investigación. Una vez que se contó con la carta de autorización de la institución educativa privada (ver Apéndice H), se coordinó una entrevista con la dirección general y el consejo directivo, con el fin de presentar el estudio, los objetivos que se buscaban alcanzar, la metodología que se siguió y los instrumentos. Este primer encuentro permitió tener la certeza de su viabilidad para continuar con el proceso de aplicación de la investigación.

Posteriormente, se entregó una carta de presentación, otorgada por la Escuela de Posgrado de la Universidad Marcelino Champagnat, a otra institución educativa con características de contexto muy similares a la población de estudio para solicitar la aplicación del estudio piloto y realizar entrevistas semi estructuradas individuales y *focus group* a los subgrupos conformados por docentes y padres de familia (ver Apéndice I).

4.6.2 Inmersión al campo

La inmersión en el campo tuvo por objetivo tomar contacto con los docentes preceptores y las familias de la institución educativa. Esto ayudó a crear un vínculo con la investigadora para generar confianza y desarrollar el estudio.

Para cumplir con el proceso de inmersión al campo se entabló una conversación previa con la directora del área de formación y la coordinadora de tutoría y preceptoría, así como con los docentes y padres de familia de la institución educativa privada

seleccionada para el estudio, con el fin de identificar a los informantes que aporten datos y conozcan los ambientes y la dinámica de la escuela, con el fin de generar mayor confianza y crear un clima favorable para llevar a cabo la investigación; para adentrarse y compenetrarse con los objetivos y, con ello, verificar la factibilidad del estudio (Hernández et al., 2014).

4.6.3 Elaboración de instrumentos

Se elaboraron los instrumentos de recolección de información como las fichas sociodemográficas, las guías de entrevista semiestructurada individual y las guías de entrevista para el grupo focal de las sub muestras elegidas: docentes y padres de familia. Para la elaboración de los instrumentos se tomaron en cuenta los objetivos específicos de la investigación y su relación con los ejes temáticos, así como las bases teóricas incluidas en el estudio. De ese modo, se elaboraron preguntas no estructuradas, semi estructuradas y estructuradas y una tabla de especificaciones.

4.6.4 Aplicación de la prueba piloto

La aplicación de la prueba piloto se realizó usando la plataforma de *Google Meet* (videollamada) a seis personas con características muy similares a las de los participantes de la investigación de ambos subgrupos muestrales. La finalidad de este procedimiento fue evaluar la idoneidad de las preguntas, el orden y el tiempo de duración que demandará cada entrevista. Como resultado de estas pruebas piloto se efectuaron los últimos ajustes a la propuesta de guías de preguntas semi estructuradas para docentes y padres de familia, que se sometieron a la evaluación de los jueces expertos.

Se utilizó la aplicación de un formato de consentimiento informado para el estudio piloto: docentes (ver Apéndice J), acta de consentimiento informado para el

estudio piloto: docentes (ver Apéndice K), formato de consentimiento informado para el estudio piloto: padres de familia (ver Apéndice L) y acta de consentimiento informado para el estudio piloto: padres de familia (ver Apéndice M), con la intención de cumplir con los principios éticos de toda investigación.

4.6.5 Consulta con expertos

Seguidamente, se recurrió a realizar la consulta con expertos en el tema elegido en la investigación, los cuales poseen un conocimiento profundo de la tarea o actividad que fue objeto de análisis y valoración, con el propósito de validar las guías de preguntas,

De acuerdo con De Arquer (1995), el número de expertos necesarios para conseguir el juicio que se busca no es fijo, sino que oscila desde tres o cuatro expertos, hasta seis. Dadas estas condiciones, para cumplir con la idoneidad metodológica de la presente investigación, se consultó a cinco jueces expertos, a quienes se les dirigió una carta y formato de validación para juicio de expertos (ver Apéndice N), los cuales sometieron a revisión los instrumentos y aportaron sus calificaciones, observaciones y comentarios que garantizaron su construcción adecuada y consistente. Como resultado de ello, se realizaron las adecuaciones para la mejora de los instrumentos.

Uno de ellos fue el creador y teórico del Sistema DAIP, autor de varias publicaciones, Doctor en Educación, Master en Educación con especialidad en educación personalizada, fundador de Identitas Asesores en Educación de España, consultor educativo con más de 40 años de experiencia docente, autor de diversas publicaciones, docente universitario, asesor internacional de educación personalizada y el Plan de Formación DAIP.

Otro de los jueces fue una Doctora en Ciencias de la Educación, catedrática de la Universidad Internacional La Rioja de España, con especialidad en Teoría de la Educación y amplísima experiencia en educación personalizada y orientación familiar (más de 34 años), autora de publicaciones académicas, conferencias y estudios sobre esta línea de investigación.

También, se recurrió a la experticia de una Máster en Neuropsicología y Educación, Asesora educativa, directora del Programa Experto en Educación Familiar DAIP en España, consultora internacional y formadora de docentes, con más de 17 años de experiencia.

Asimismo, se acudió a dos especialistas más en Preceptoría DAIP. Ambas son peruanas, doctoras en Ciencias de la Educación, consultoras y formadoras de Identitas Asesores de Educación en el Perú docentes universitarias, directoras de instituciones educativas privadas, asesoras familiares y educativas de escuelas peruanas y extranjeras con más de 30 años de experiencia, y asesoras del Ministerio de Educación del Perú.

Los expertos revisaron y sometieron a juicio los instrumentos elaborados para el presente estudio. Seguidamente, realizaron aportes, calificaciones, observaciones y comentarios que permitieron realizar los ajustes necesarios y garantizar la construcción coherente y consistente de los instrumentos. Posteriormente, aplicaron el coeficiente V de Aiken (Escrura, 1988) para evaluar las preguntas de las guías de entrevistas individuales y focales, y todas recibieron el valor de 1. Finalmente, elaboraron el informe de validación del instrumento (ver Apéndice Ñ), requerido para su aplicación.

4.6.6 Aplicación de los instrumentos

Antes de la aplicación de los instrumentos de investigación, se entregó a los participantes de los grupos muestrales los siguientes documentos: formato de consentimiento informado: docentes (ver Apéndice O), acta de consentimiento informado: docentes (ver Apéndice P). Y para a los participantes del grupo muestral padres de familia: formato de consentimiento informado: padres de familia (ver Apéndice Q) y acta de consentimiento informado: padres de familia (ver Apéndice R).

Es así que antes de iniciar la entrevista, la investigadora se identificó, presentó y saludó de manera formal a cada entrevistado, brindó un breve resumen de su experiencia profesional e indicó el nombre de la investigación a realizar, así como sus objetivos y la importancia de su participación en ese momento.

Se comunicó que, mediante el consentimiento informado, cada participante podía expresar libremente, sin presiones de ninguna índole, su consentimiento y voluntad de colaborar con el estudio. Además, la investigadora realizó las preguntas, las cuales fueron respondidas de manera libre, como acto de colaboración con el objetivo del estudio en curso (Salgado-Lévano, 2007) y rigor metodológico.

Los instrumentos mencionados anteriormente se aplicaron en total a 26 docentes y 23 padres de familia que conformaron los grupos muestrales para luego proceder a la recopilación de la información para la investigación.

La secuencia de la presentación de los instrumentos consideró, primero, la aplicación de la ficha de datos sociodemográficos para docentes y padres de familia; después, la entrevista individual y, por último, se realizó la entrevista al grupo focal.

Para la entrevista individual se destinó un tiempo aproximado de 60 a 90 minutos y para el grupo focal, de 90 a 120 minutos. Todo el registro de la información se realizó mediante grabaciones digitales para su posterior transcripción.

En la entrevista individual participaron 16 docentes y 14 padres de familia. Durante su aplicación se buscó crear un clima de confianza. Se inició con preguntas sencillas y se empleó un léxico cercano, apropiado, amable y empático con cada participante, cuidando proteger su privacidad y las condiciones ambientales de iluminación, audio, video y conexión a Internet que aseguraran el normal desarrollo de la entrevista.

Además, se formularon las preguntas de acuerdo a las guías de entrevista para cada grupo muestral. Se procuró plantear y adecuar las preguntas de los instrumentos para propiciar mayor participación de cada entrevistado y recuperar la información que resulte de utilidad para analizar y discutir los objetivos específicos de la investigación. Asimismo, se realizaron repreguntas, con el fin de ampliar aspectos de interés, para aclarar algunas ideas o para focalizar las respuestas de cada entrevistado, las cuales se realizaron con mucho cuidado y, se respetaron sus percepciones, creencias y posturas, así como su registro lingüístico, sus formas de comunicación verbal y no verbal, sin trasgredir su singularidad y privacidad. Se procuró crear un clima de confianza y seguridad de manera natural.

Posteriormente a las entrevistas individuales virtuales, se realizaron dos entrevistas grupales en la modalidad presencial y en diferentes momentos: una para el grupo focal de 10 docentes y otra para el grupo focal de nueve padres de familia, bajo similares condiciones a las descritas en las entrevistas individuales, excepto las específicas que implicaron acceso y conectividad a Internet y uso de la Plataforma

Google Meet, con el propósito de identificar respuestas o posturas que resultasen similares o para propiciar las participaciones ante situaciones o vivencias similares, sin que ello signifique la búsqueda de un consenso o una opinión sesgada o concertada.

El criterio que se tomó en cuenta para el término de las entrevistas individuales y grupales fue el de saturación de la muestra. Ambos se aplicaron en ambientes idóneos, seleccionados previamente, que permitieron la participación y el diálogo, estos estuvieron aislados de ruidos distractores e interrupciones y contaron con buena iluminación y conectividad a Internet en las entrevistas individuales; y, en el caso de las entrevistas grupales presenciales, se consideraron y respetaron los protocolos de seguridad sanitaria establecidos por la institución educativa.

Dada la coyuntura de la pandemia del COVID-19, el registro de la información de las entrevistas individuales a los docentes y padres de familia se efectuó mediante videollamadas, usando la plataforma *Google Meet* y registrando las participaciones en grabaciones de audio y video, luego de contar con el consentimiento de los participantes y la debida protección de su confidencialidad. Las entrevistas grupales (*focus group*) a los docentes y padres de familia se realizaron posteriormente bajo la modalidad presencial, respetando estrictamente las disposiciones de bioseguridad emitidas por el Ministerio de Salud, cuidando en todo momento la integridad de los participantes y el adecuado procedimiento ético y técnico de recolección de la información, lo que permitió una mayor transparencia en el proceso de recopilación de datos.

4.6.7 Triangulación

Según Aguilar y Barroso (2015), el proceso de triangulación es propio de los estudios en las ciencias sociales y consiste en un procedimiento que ayudará a conseguir un mayor control de calidad en el proceso de investigación, a su vez, permite encontrar

concordancias, discrepancias y contrastar los hallazgos para otorgar garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados.

Para cumplir el objetivo de la presente investigación se realizó una triangulación metodológica, a partir del análisis de la información brindada por los participantes de los subgrupos muestrales y la contrastación de los datos obtenidos, luego de la aplicación de las entrevistas individuales semiestructuradas y las entrevistas a los grupos focales (Hernández et al., 2014; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), lo que permitió comparar los hallazgos obtenidos, a través de los instrumentos aplicados tanto a los docentes como a los padres de familia de la institución educativa privada, y obtener resultados similares con conclusiones convergentes y coherentes que le conceden fiabilidad, validez y rigor a la presente investigación.

Toda la información que se recabó fue sometida a un análisis temático mediante la categorización, además de la codificación de datos. Y, como lo proponen Braun y Clarke (2006), el análisis temático es un método que permite identificar, organizar, analizar en detalle y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida y así inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio. Este tipo de análisis se realizó empleando el software ATLAS.ti versión 9, el cual es un conjunto de herramientas recomendadas para el análisis cualitativo que permitió organizar, reagrupar y gestionar la información brindada por los participantes.

4.6.8 Criterios éticos

Se aplicaron los criterios éticos de acuerdo al código de conducta de la American Psychological Association (2010), la cual sostiene que los textos de carácter científico deben perseguir tres objetivos: (a) garantizar la precisión del conocimiento científico, (b)

proteger los derechos y las garantías de los participantes en la investigación, y (c) respetar la propiedad intelectual.

En concordancia con el primer objetivo, se han presentado los resultados que han resultado del procesamiento de la información, sin alteraciones. Asimismo, se han incluido algunas frases o ideas que no resultaron coincidentes con los resultados, con el fin de evitar los sesgos personales de la investigadora y garantizar la precisión de las respuestas.

Respecto al segundo objetivo, en la presente investigación se siguieron los criterios éticos relacionados al cuidado en la administración de la información, se garantizó el anonimato y la confidencialidad, mediante la protección de los datos de los participantes. No se dieron a conocer los nombres de las instituciones educativas que participaron en el estudio, tanto para la prueba piloto como para la aplicación de la investigación. Asimismo, a fin de salvaguardar la identidad individual de los participantes, se optó por no consignar sus nombres, sino usar una codificación arbitraria en la que se incluyó el tipo de grupo muestral —docente o padres de familia— y un número asignado, sin ninguna jerarquía. Igualmente, los datos presentan conclusiones generales y están disponibles para ser contrastados por auditores académicos o editores que lo requieran, respetando los protocolos y las vías adecuadas. Adicionalmente, uno de los principales criterios éticos que se tomaron en cuenta en la investigación fue el consentimiento informado, dado que su firma implica la información, explicación, aprobación y consentimiento en la participación de la investigación. En este se informó que los datos que se recopilaron tendrían un tratamiento estrictamente confidencial.

Todos los participantes seleccionados fueron informados oportunamente que, si no aceptaban las condiciones descritas en el consentimiento informado, tenían la libertad

de no participar de la investigación o abandonarla en el proceso de la entrevista. Cabe resaltar que también se veló por la integridad de los participantes como personas dignas de respeto y en ningún momento como objetos de estudio. Se cumplió con el compromiso del cuidado y resguardo del bienestar de los participantes; y se advirtió que, si se presentara cualquier incomodidad o dificultad durante el proceso de investigación, esta sería atendida y solucionada. A su vez, se evitó que cualquier tipo de prejuicio o sesgo personal de la investigadora influyera en el análisis de los datos. Además, se omitieron los juicios de valor durante el proceso de recolección de los datos por respeto al principio ético fundamental que es el respeto por las personas.

Durante el proceso de análisis de la información se buscó evitar o minimizar los sesgos, cuales determinaron algunos tipos de estos, relacionados con los ejes de la investigación como las categorías emergentes, el observador y el instrumento, y la etapa en los que estos surgen (Manterola & Otzen, 2015).

En respuesta al tercer objetivo, se citaron y referenciaron todas las fuentes consultadas, de acuerdo a las Normas APA 7ma edición en español. En todo el trabajo de investigación se ha respetado el pensamiento original y la propiedad intelectual de sus autores.

Por último, también se consideraron los criterios éticos establecidos por la Universidad Marcelino Champagnat. Estos fueron fundamentales para el desarrollo adecuado y cuidadoso del presente estudio.

V. Resultados y discusión

5.1 Análisis de la información

El presente estudio fenomenológico ha logrado comprender los aspectos esenciales de las expectativas y vivencias de los docentes y padres de familia de una institución educativa privada frente a la aplicación del *Programa de Preceptoría DAIP*, a través de la reflexión y el análisis de los resultados obtenidos, en concordancia con los objetivos de la investigación.

La información obtenida de las entrevistas individuales y grupos focales fue procesada con el software ATLAS.ti, versión 9, para el sistema operativo Windows, el cual permitió el análisis cualitativo de la información, con el objetivo de sistematizar la clasificación, categorización y elaboración de las redes semánticas apropiadas y necesarias para la discusión (Hernández et al., 2014).

Posteriormente, se realizó el análisis temático de la información obtenida, el cual, según Mieles et al. (2012), tiene por objetivo estructurar eficazmente los datos obtenidos como producto del estudio, orientar el entendimiento, la interpretación y posterior divulgación de los resultados. Además, este tipo de análisis facilita la ordenación y el escrutinio de la información para familiarizarse con los datos, generar códigos y temas comunes y definiciones, con el fin de proporcionar una comprensión e interpretación acuciosa del fenómeno estudiado, tras una cuidadosa lectura y relectura de las transcripciones de las entrevistas realizadas (Braun & Clarke, 2006).

De acuerdo a ello, se estableció como criterio, seleccionar citas específicas, tomadas de los testimonios expresados por los docentes y padres de familia que

participaron en la investigación, basadas en las fundamentaciones teórico-científicas de la Preceptoría DAIP y expresadas mediante los ejes temáticos.

Para prevenir o eliminar los sesgos, se tomaron las siguientes medidas: (a) los hallazgos del estudio no fueron influenciados por intereses o instituciones específicas, lo que la convierte en una investigación netamente académica; (b) la investigadora recibió capacitación específica para comprender el marco teórico que sustenta la investigación, con el fin de prevenir y evitar tergiversar o confundir la información y prevenir prejuicios; (c) se realizó una rigurosa selección de los entrevistados, considerando cuidadosamente los criterios de inclusión y exclusión de cada una de las muestras, para que las conclusiones puedan ser inferidas a otros estudios; (d) se hicieron repreguntas con el propósito de que los entrevistados dieran ejemplos que permitieran contextualizar sus respuestas y sean válidas para la investigación, así como para eliminar la posibilidad de que orientaran sus respuestas hacia lo que creyeran que la entrevistadora quisiera escuchar; (e) para evitar desconfianza, obtener respuestas que reflejen el verdadero pensamiento de cada entrevistado o evitar deserción o abandono de la entrevista se buscó generar previamente un clima de confianza; (f) se proporcionó contexto a las preguntas para ubicar a los entrevistados, provocar la evocación de sus experiencias y prevenir olvidos y confusiones; y, por último, (g) se realizó una transcripción rigurosa y fidedigna para evitar sesgos que decanten en conclusiones confusas o erróneas.

5.2 Resultados y discusión del objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es comprender las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia de una institución educativa privada.

Estas expectativas y vivencias, desde la experiencia personal de los docentes, se pueden explicar a partir de las siguientes citas:

...Cuando me informaron que iba a seguir un diplomado para ser preceptor sentí mucha alegría, pero también una gran responsabilidad. No es ser solo un tutor de aula, es como ser un psicólogo, sacerdote, padre o amigo de cada chico [...]. La preceptoría me ha hecho descubrir nuevas formas de trascender en la vida de mis alumnos, en su historia personal... (Docente 8, entrevista)

...por eso creo que soy mejor profesora ahora porque soy una mejor persona. El DAIP no solo aplica para mis alumnos, también para mí [...]. Ahora valoro más el tiempo que dedico a mis entrevistas, puedo conversar con mis niños, citar a las familias y ayudarles a conseguir sus metas. Todos los colegios deberían llevar el DAIP y aplicarlo... (Docente 4, entrevista)

Al inicio tenía pocas expectativas en la preceptoría, pensé que no iba a funcionar porque hemos llevado varios cursos en el colegio y siempre nos hemos entusiasmado al inicio y luego lo hemos dejado [...]. Parecía que iba a ser un cursito más de tutoría... Siento que el DAIP me ha dado muchas herramientas para ser un buen tutor y preceptor. (Docente 21, grupo focal)

Desde otra perspectiva, los padres de familia también han expresado sus expectativas y vivencias, con respecto al *Programa de Preceptoría DAIP*, como se presentan en las siguientes verbalizaciones:

Tengo dos hijos que ya son exalumnos y aún me quedan dos en el colegio y estoy muy contenta con el nuevo giro que le han dado a la Tutoría y Preceptoría. Si antes ya había una preocupación por acompañar a los chicos, ahora es mejor. ¿No? Ya no solo están más atentos a los casos de chicos con bajo rendimiento o con mala conducta, ahora se preocupan por todos, para que brillen y sean mejores personas... (Padres 5, entrevista)

...Mis hijos han cambiado. En el otro colegio no teníamos esa cercanía ni ese seguimiento. Mi hijo de secundaria estaba abandonado, solo de vez en cuando el psicólogo se acercaba a conversar con alguien de su salón. Generalmente, solo veían a los casos difíciles, pero la preceptoría en este colegio es diferente. Todos son importantes y siempre están atentos a lo que pasa. Se preocupan porque mis hijos sean buenos alumnos, buenas personas... (Padres 11, entrevista)

...la preceptoría nos ha ayudado a frenar nuestras emociones y a ser más empáticos en casa. Nos ha ayudado a descubrir que podemos ser mejores padres escuchando, acompañando, trazando metas para los hijos y para todos los miembros de la familia [...]. Grandes y chicos tenemos la oportunidad de crecer y vivir en armonía, amando a Dios y a la familia. Estamos muy agradecidos con el trabajo de los tutores y preceptores... (Padres 18, grupo focal)

Como se puede deducir, los fragmentos de las entrevistas citadas de los docentes y padres de familia sobre sus expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* parecen vincularse e interpretarse de acuerdo a sus propias experiencias.

Lo expresado por los docentes pareciera tratarse de una percepción basada en la experiencia propia, tal como lo explican Giraldo et al. (2016), en tanto que se asuma que

la percepción no es un acto meramente sensorial, sino que permite una interpretación, por lo que debe ser vista como una actividad compleja y conectada a un cuadro particular de referencias elaborado a partir de la propia experiencia personal y social. Es decir, las expectativas de eficacia y resultado, así como las vivencias que han experimentado en el entorno escolar y familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* como preceptores les permiten interpretar y calificar el tipo de experiencia.

Por otro lado, Seoane y Rodríguez (1989) definen la percepción como “una actividad que se estructura alrededor de los sentimientos, intenciones, motivaciones, valores, inserciones sociales y normativas que caracterizan al perceptor y al objeto percibido” (p. 90). En el discurso de los docentes parecieran expresarse sus motivaciones para asumir la labor de preceptores y orientadores familiares, como parte de sus expectativas, así como sus sentimientos y valores, como parte de sus vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* y, por ende, al plan de formación de la escuela.

En lo que respecta a los padres de familia, sus expectativas se centran en la atención personalizada, las competencias profesionales del preceptor, el acompañamiento y la oportunidad de crecimiento personal y familiar que el *Programa de Preceptoría DAIP* les ofrece. Además, en lo concerniente a sus vivencias en el entorno escolar y familiar, estas parecieran expresar su nivel de satisfacción, a partir de la percepción de su experiencia, lo cual coincidiría con el estudio realizado por Gomariz et al. (2017) en el que se menciona que existe un consenso generalizado acerca de los beneficios de la adecuada relación familia-escuela que repercuten tanto en los docentes, como en los estudiantes y sus familias.

Una postura similar presenta Mateos (2008), al sostener que el autoconcepto, las expectativas y las experiencias en la escuela son elementos cruciales en la formación de las percepciones sobre el entorno escolar; y que, además de la personalidad del individuo,

de la educación familiar y de las experiencias vividas, el marco social y cultural en el que desarrolla su vida diaria van a tener un papel clave los docentes, los otros estudiantes y sus familias. Esto último se condice con los aportes de Bandura (2009) y Vygotsky (2014), que sustentan el marco teórico de la presente investigación, y que fundamentan el análisis temático de los ejes que se presentarán en el análisis de los resultados y la discusión de los objetivos específicos del estudio.

5.3 Resultados y discusión de los objetivos específicos

En esta sección se presentan los resultados del análisis de datos obtenidos de cada objetivo específico, luego de la aplicación de los instrumentos correspondientes a los grupos muestrales. Estos arrojaron 17 categorías emergentes, las cuales permitieron comprender las expectativas de eficacia y resultado y las vivencias en el entorno escolar y familiar de los docentes y padres de familia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en una institución educativa privada.

Se plantearon ocho objetivos específicos para su desarrollo, con sus respectivos ejes temáticos, categorías y subcategorías, que se presentarán más adelante en las tablas.

El primer objetivo específico del estudio busca comprender las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada. El marco teórico, sustentado en los aportes de Bandura (2009), brinda el eje temático y, producto del análisis temático realizado, emergieron dos categorías: plan de formación y asesoría familiar, las cuales se presentan consolidadas en la Tabla 9.

Tabla 9

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 1

<i>Objetivo específico</i>	<i>Eje temático</i>	<i>Categorías emergentes</i>
1.Comprender las expectativas de eficacia frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Expectativas de eficacia en docentes	1.1.Plan de formación 1.2.Asesoría familiar

La primera categoría emergente, plan de formación, se define como un conjunto de medios, materiales y recursos para el profesor, el alumno y los padres de familia, que busca formación integral de la persona por la interacción de los constituyentes: singularidad, apertura y originación; y dimensiones: física, afectiva, intelectual y volitiva (Alcázar & Javaloyes, 2015), que se concretan en dieciséis áreas educativas que componen la Matriz DAIP, presentadas anteriormente en la Figura 4.

A través de las verbalizaciones que se reseñan a continuación, se interpreta que los docentes preceptores entrevistados para el presente estudio tienen altas expectativas de eficacia respecto al plan de formación de su escuela, ya que mediante este conjunto de medios, objetivos y recursos se podrían alcanzar los propósitos académicos y formativos de los estudiantes y, por ende, su desarrollo armónico e integral, tal como se muestra en los siguientes comentarios:

...el plan de formación de nuestro colegio es una gran fortaleza [...]; sin embargo, es necesario que todos los docentes lo conozcamos y entendamos muy bien para que así se logren los objetivos formativos que esperamos. (Docente 5, entrevista)

...las familias que recién ingresan a la escuela deben saber que el plan de formación es fundamental en la mediación entre profesores y alumnos, pues ayudará en gran manera a la educación de sus hijos [...], al desarrollo armónico de todas sus dimensiones y constituyentes. (Docente 1, entrevista)

...los niños, adolescentes y sus familias, hoy más que antes, requieren un plan muy bien trazado en el que se involucren fundamentalmente los padres y no solo los docentes, por eso consideramos que el plan de formación es la columna vertebral de nuestra propuesta educativa. (Docente 18, grupo focal)

Según lo expresado por los docentes, se destaca la importancia del plan de formación en la propuesta educativa del colegio, y se le considera como un aspecto esencial de las expectativas de eficacia, ya que este permitirá fortalecer los planes de acción y desarrollo, contribuir con la actualización de políticas educativas que trasciendan el PEI el PCI, los proyectos de cada área curricular y las estrategias didácticas, como también lo afirman Martínez y Yerson (2022), al determinar que dichos planes o proyectos permiten trazar lineamientos necesarios para mejorar y planificar los procesos alrededor de la capacitación continua del docente en el uso y apropiación de diversos programas innovadores, como el Plan de Formación DAIP que se concretiza en el Programa de Preceptoría DAIP.

Asimismo, los docentes subrayan la importancia de contar con un plan de formación en la mediación e interacción con los estudiantes y sus familias, ya que este tiene por objetivo lograr el desarrollo armónico de todas sus dimensiones y constituyentes desde la preceptoría, con el fin de atender sus necesidades físicas, afectivas, cognitivas y volitivas para superar las problemáticas educativas, familiares y sociales, que inciden de

manera negativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también lo recomiendan Espinosa-Ríos (2016) y Castro-Durán et al. (2022).

Otro aspecto a discutir, de acuerdo a los hallazgos obtenidos en la investigación, es la importancia de que el plan de formación sea muy bien diseñado y organizado no solo por los directivos y docentes, sino también por las familias y los estudiantes, ya que la educación actual requiere de modelos educativos que refuercen el vínculo hogar-escuela, es decir, que la familia no solo visite el colegio, ni participe pasivamente en los procesos educativos, sino que también comprenda y se involucre con la consecución de los objetivos, las metas y expectativas de los docentes, y sea parte de las decisiones educativas. Esto se condice con lo que enfatizan Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala (2020).

De las declaraciones citadas, se puede concluir que los docentes entrevistados manifestaron expectativas de eficacia favorables respecto al Plan de Formación DAIP de su escuela, ya que lo consideran importante para fortalecer la mediación e interacción con los estudiantes y sus familias; y, para enriquecer el PEI, PCI, entre otros, puesto que, mediante este plan se podrían alcanzar los propósitos académicos y formativos, atendiendo las necesidades físicas, afectivas, cognitivas y volitivas de los estudiantes. De este modo, se beneficiarían los docentes, estudiantes, sus familias y toda la comunidad educativa.

Con respecto a la segunda categoría emergente, asesoría familiar, esta se define como la ayuda y orientación que se brinda a las familias en el ámbito educativo y tiene como objetivo apoyar a los padres y cuidadores en la crianza y educación de sus hijos, proporcionándoles estrategias y recursos para promover un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante; además, puede abordar diferentes aspectos como el desarrollo de

habilidades de estudio, la gestión del tiempo, la comunicación entre padres e hijos, la resolución de conflictos en el entorno escolar, entre otros, como aluden Martínez et al. (2009).

Mediante el análisis del corpus discursivo, obtenido a partir de la conversación con los docentes, se interpreta que parte de sus expectativas de eficacia está enfocada en la preparación adquirida para asumir la asesoría familiar y sus beneficios, lo cual se muestra en las transcripciones de los comentarios recuperados de las entrevistas personales y el grupo focal:

...la asesoría familiar permitirá atender la singularidad de nuestros alumnos y sus necesidades especiales [...]. Ellos merecen un acompañamiento permanente, para que cada día tengan la posibilidad de obtener logros y mejoras en su proyecto de mejora personal. (Docente 4, entrevista)

...gracias a la asesoría familiar, los padres podrán ver a sus hijos desde diferentes miradas y apoyarlos a superar sus debilidades y, sobre todo, reconocer sus fortalezas. Este acompañamiento es distinto a una tutoría grupal como lo establece el Ministerio de Educación [...], es una labor de acompañamiento cercano y permanente en el marco de la educación personalizada. (Docente 13, entrevista)

Todos los preceptores recibimos una intensiva preparación de más de un año para brindar asesoría familiar en el colegio. Nos convertimos en expertos con el diplomado, por eso estábamos convencidos de que asumiríamos este gran reto y

que la Preceptoría DAIP funcionaría [...]. Nuestro colegio cuenta con un equipo multidisciplinario de especialistas en orientación familiar. (Docente 23, grupo focal)

En los testimonios citados, se percibe la confianza que poseen los docentes frente a la responsabilidad de asumir la asesoría familiar, como parte del *Programa de Preceptoría DAIP*, implementado en la institución educativa. Ellos mencionan como expectativas de eficacia que la asesoría familiar les permitirá asumir esta nueva función, ya que el diplomado les ha brindado herramientas valiosas para asumir esta nueva labor. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Romero-Cobeña (2021), quien analiza la influencia positiva de la asesoría familiar en la escuela y, destaca el acompañamiento que deben recibir todos los estudiantes, especialmente los que presentan necesidades especiales o alguna condición de neurodiversidad. Sobre este último aspecto, se pueden identificar coincidencias con el contexto de investigación estudiado, dado que la institución educativa privada también cuenta con estudiantes de inclusión y neurodiversos que requieren más atención de docentes expertos en asesoría familiar.

Por otro lado, también las declaraciones de los docentes permiten entender que sus expectativas de eficacia rompen los paradigmas respecto al acompañamiento del tradicional tutor encargado de toda la clase o sección, con las del preceptor, que brinda asesoría familiar a un grupo menor de estudiantes y sus familias, es decir, que trasciende al compromiso usual que ofrece a los estudiantes y entrega un servicio de apoyo y orientación a los padres, lo cual también es destacado por Redondo y Moreau (2017) en su estudio sobre las características y la formación del orientador familiar. Estos nuevos retos responden a los nuevos paradigmas de la educación actual y coinciden también con las conclusiones de Espíndola y Granillo (2021), respecto a los cambios y transformaciones que requieren los actores de la escuela contemporánea.

Asimismo, en los hallazgos recogidos de las expresiones de los docentes se enfatizan las bondades de la asesoría familiar, porque resaltan que esta permite a los padres de familia identificar las fortalezas y debilidades de sus hijos, así como las oportunidades de mejora en su formación personal: académica y formativa, como también lo recomienda González-García (2020). A su vez, Osnayo (2013) menciona que los docentes requieren una formación permanente y práctica para que la tutoría personalizada sea eficiente. En virtud de ello, se puede interpretar que para los docentes entrevistados es importante reconocer que no es suficiente contar con un Programa de Tutoría y Orientación Educativa, como se establece en Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2016), sino que se debe formar a todos los docentes en asesoría familiar y, de ese modo, atender a las necesidades específicas de cada familia y ayudarles a trazar un Plan Personal de Mejora DAIP para el estudiante y un Proyecto Educativo Familiar DAIP para todos los miembros de la familia.

Otro aspecto a considerar, de los testimonios citados, es que la asesoría familiar es asumida por un equipo de profesionales de diversas disciplinas, quienes implementan diferentes tipos de estrategias, herramientas y prácticas para acompañar el proceso formativo de todos los actores educativos, esto con el propósito de integrar a todos los estamentos de la comunidad educativa, como también lo señalan los aportes de Ruíz y Gómez-Becerra (2021). Por su parte, Vélez-Miranda et al. (2022) recomiendan además la necesidad de que la orientación familiar debe acompañarse y fortalecerse con el apoyo de la psicología y psicoeducación o psicopedagogía.

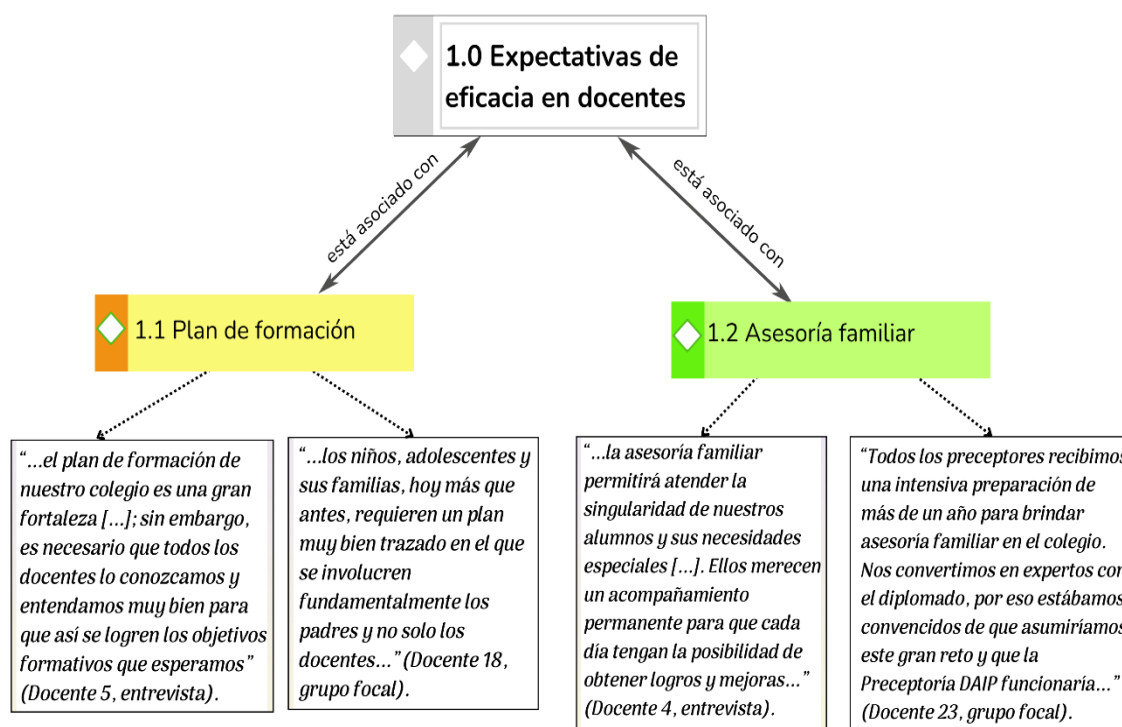
En definitiva, se puede concluir que los docentes entrevistados entienden y valoran la importancia de la asesoría familiar y revelan sus expectativas de eficacia favorables frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, expresando que dicha asesoría brindaría un acompañamiento profesional, personalizado y constante, acorde con la

matriz axiológica y los sellos de identidad de la escuela, ya que su propuesta formativa es diferente al programa del área de TOE del Currículo Nacional de la Educación Básica, pues rompe los paradigmas respecto al acompañamiento del tradicional tutor y ofrece un servicio de apoyo y orientación constante a las familias, especialmente de aquellas cuyos hijos presentan necesidades especiales o neurodivergencias.

De este modo, se han analizado y discutido las categorías que han emergido como producto del análisis del eje temático expectativas de eficacia en docentes, que configuran una red semántica que se muestra en la Figura 5 y presenta con algunas verbalizaciones citadas en este apartado.

Figura 5

Red semántica correspondiente al objetivo específico 1



El segundo objetivo específico del estudio busca comprender las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada. El marco teórico que sustenta la investigación basada en Bandura

(2009) brinda el eje temático y, producto del análisis realizado, emergieron dos categorías: orientación personalizada y acompañamiento permanente, las cuales se presentan consolidadas en la Tabla 10.

Tabla 10

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 2

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
2. Comprender las expectativas de eficacia frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.	Expectativas de eficacia en padres de familia	2.1.Orientación personalizada 2.2.Tutoría grupal

Las expectativas de eficacia en padres de familia, que constituyen el eje temático del presente objetivo específico, están relacionadas con la orientación personalizada y la tutoría grupal. De acuerdo a lo definido por Molina-Contreras (2004), la orientación es un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender y formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje y se configura como un proceso destinado a atender a los alumnos en todos los aspectos que conciernen a su personalidad, en todos los niveles educativos. En ese sentido, al analizar las entrevistas aplicadas a los padres de familia, emergen las siguientes categorías para configurar sus expectativas de eficacia: orientación personalizada y tutoría grupal.

Mediante las verbalizaciones que se reseñan a continuación, se interpreta que los padres de familia entrevistados tienen altas expectativas de eficacia sobre la orientación personalizada que se brindará en el colegio, como parte del *Programa de Preceptoría DAIP*, tal como se muestra en los siguientes comentarios:

...nos presentaron a los preceptores que brindarán orientación personalizada a nuestros hijos. Sabemos que ellos han sido capacitados para brindarles buenos consejos y trazarles metas importantes en su proyecto de mejora personal, aunque también somos conscientes de que los padres somos los primeros orientadores en el hogar. (Padres 3, entrevista)

Estoy de acuerdo con que se brinde una orientación personalizada a los chicos y a las familias. Esa es una de las razones por las que elegimos este colegio. Las demás escuelas son muy buenas [...], pero carecen de un programa en valores y que se preocupe tanto del desarrollo completo de la persona, que siga un modelo humanista y forme la espiritualidad de los niños y las familias. (Padres 6, entrevista)

...como padres estamos convencidos de que la orientación personalizada traerá muchos cambios positivos en el colegio, porque se reducirán los riesgos de problemas de conducta y tendremos una conversación más fluida y cercana con los maestros [...]. Todas las familias estaremos más atentas a lo que el colegio nos recomiende para continuar la labor formadora en casa. (Padres 15, grupo focal)

Según los testimonios de los padres de familia entrevistados, se interpreta la relevancia que atribuyen a la orientación personalizada como un factor de calidad de la educación, en vista de que ellos esperan que los docentes expertos en asesoría familiar sean buenos mentores y consejeros, que les ayuden a conseguir las metas trazadas en el Plan Personal de Mejora DAIP y el Proyecto Educativo Familiar DAIP, que cumplan con la responsabilidad confiada para la formación integral de sus hijos, que les brinden medios y estrategias para resolver problemas y propiciar la reflexión familiar para que

sean los protagonistas educativos, encuentren las soluciones adecuadas y tomen las decisiones oportunas, de acuerdo a las virtudes y valores que promueve la escuela. Estos hallazgos coinciden con las publicaciones de Pérez-González (2010) y Martínez-Otero (2021), quienes enfatizan en las bondades de la orientación personalizada.

No obstante, los padres también advierten en las verbalizaciones citadas que se presentarían limitaciones y dificultades en la orientación personalizada si la familia no asumiera cabalmente el protagonismo que les compete en la educación de sus hijos y solo delegaran la responsabilidad formativa y correctiva a la escuela, como también lo indica T. García (2015), puesto que los padres son los principales autores para inculcar y practicar los valores en casa, ya que la familia es el primer contexto de aprendizaje de reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren todos sus miembros, en coincidencia con los aportes de M. García (2000). Del mismo modo, Razeto (2016) señala que el protagonismo de los padres de familia es imprescindible en el propósito de fortalecer el desempeño de los niños en su escolaridad; lo cual se condice con lo expresado por los padres entrevistados.

Otro aspecto a discutir, a partir de las entrevistas realizadas, es que la orientación personalizada se ofrece e imparte en la escuela como valor agregado y que ha sido determinante en la elección de los padres de familia, ya que, a decir de Ruíz y Gómez-Becerra (2021), la orientación está encaminada al fortalecimiento de la dimensión espiritual del sujeto, al empoderamiento del rol de padres de familia y cuidadores en su tarea formativa; es decir, esta debe estar en sintonía al modelo educativo humanista para la transformación de la sociedad. Sin embargo, la Preceptoría DAIP podría carecer de éxito si las familias no se implicaran en su labor formadora y dejaran sola a la escuela con esta gran responsabilidad; en consonancia con las investigaciones de Moreno-Acero

et al. (2018). Los padres de familia entrevistados asumen que la orientación personalizada que brindarían los preceptores contribuiría al bienestar de sus hijos dentro y fuera de la escuela.

En otro sentido, los padres dan cuenta de las expectativas de eficacia que podrían obtenerse gracias a la orientación personalizada, ya que esta repercutiría positivamente en la convivencia escolar, pues contribuiría a la conformación de una escuela como un espacio seguro para sus hijos y un ambiente agradable y propicio para su Plan Personal de Mejora DAIP y Proyecto Educativo Familiar DAIP. Desde esta perspectiva, los hallazgos refuerzan la idea de que los padres son responsables de generar en sus hijos actitudes óptimas para una correcta convivencia, no solo en el entorno familiar, sino también en el escolar y social; y que es importante que la orientación personalizada ayude a fomentar los valores y virtudes humanas que propicien la empatía, solidaridad y apertura para escuchar y atender las diversas opiniones, llegar a consensos y mediar conflictos, como también lo indican los aportes de Ossa y Domich (2023) y Hernández et al. (2021).

A manera de cierre, se puede interpretar que los padres de familia entrevistados consideran que la orientación personalizada en el *Programa de Preceptoría DAIP*, como parte de sus expectativas de eficacia es favorable para mejorar la calidad de la escuela, en vista de que ellos manifiestan que esperan que los docentes expertos en asesoría familiar sean buenos mentores y consejeros para el Plan Personal de Mejora DAIP y el Proyecto Educativo Familiar DAIP, es decir, que cumplan con la responsabilidad confiada. Además, advierten la importancia del compromiso y protagonismo que debe asumir la familia en la educación de los hijos y la coherencia que debe haber entre la orientación brindada en el colegio y el hogar. Por otro lado, también manifiestan que la

orientación personalizada es un valor agregado y que ha sido determinante en la elección de la escuela para sus hijos, de ahí que esperan que esta no solo brinde excelencia académica, sino también una excelente orientación para asegurar una buena formación y grata convivencia escolar con la práctica de los valores y virtudes humanas, pues esta repercutiría positivamente en el entorno escolar y familiar.

Por último, los padres de familia entrevistados comprenden las implicancias y valoran los aportes de la orientación personalizada, además, expresan las expectativas de eficacia que esperan alcanzar mediante el *Programa de Preceptoría DAIP* en el entorno escolar, familiar y social.

La segunda categoría que emerge como parte del eje temático expectativas de eficacia de los padres de familia es la tutoría grupal. Esta define como la forma de orientación que se realiza en los espacios educativos o en otros espacios de aprendizaje con todo el grupo de estudiantes, y que promueve estrategias de interacción en las que los estudiantes expresan con libertad sus ideas y sentimientos, exploran sus dudas, examinan sus valores, aprenden a relacionarse, toman conciencia de sus metas comunes y de su proyecto de vida, lo cual supone que los estudiantes reconozcan que sus compañeros y compañeras comparten experiencias similares, como se describe en la Guía de tutoría para docente (Ministerio de Educación del Perú, 2022).

El estudio evidencia la diferencia que establecen los padres de familia, como parte de sus expectativas de eficacia, entre la tutoría grupal y la orientación personalizada. Los comentarios demuestran comprensión y claridad respecto a las funciones del tutor del aula, así como las limitaciones del área de Tutoría y Orientación del Currículo Nacional, a través de frases como las que a continuación se presentan:

...pienso que la Preceptoría DAIP superará largamente lo trabajado hasta el momento en la tutoría grupal [...]. Mi experiencia ha sido buena con la Tutoría de mis hijos mayores en este colegio, sin embargo, creo que con este nuevo programa atenderá de manera más personalizada a los chicos y a la familia.
(Padres 1, entrevista)

...la tutoría grupal también es importante, porque atiende las necesidades del salón y las resuelve [...]. El tutor se responsabiliza de conocer y acompañar el avance de su grupo de alumnos, aunque su labor es más administrativa. El tutor también integra, acompaña y se preocupa por todos. Las sesiones de tutoría son más completas y la atención también. Supera a los programas del ministerio.
(Padres 10, entrevista)

Muchas veces, en la tutoría grupal, no hemos contado con un acompañamiento tan personalizado [...]. El tutor ha tenido que ocuparse de todos los alumnos de su sección. No le ha alcanzado el tiempo para dedicarlo a cada familia ni a cada niño [...]. Solo se ha enfocado en los que necesitaban más apoyo y seguimiento...
(Padres 20, grupo focal)

Las verbalizaciones presentadas permiten señalar que los padres de familia reconocen las limitaciones que ha tenido la tutoría grupal, antes de la implementación del *Programa de Preceptoría DAIP*, a pesar de que su experiencia ha sido buena en los años anteriores, dado que el colegio es de educación personalizada, como se expresa en su misión, integra una alta exigencia académica a una sólida formación en valores humanos y cristianos. A su vez, se puede interpretar que tienen altas expectativas de eficacia en la nueva configuración de la tutoría grupal, pues esta será enriquecida por los

aportes del Plan de Acción Tutorial Grupal DAIP. Esta modalidad de tutoría se enfocaría en brindar apoyo y orientación a todo el grupo estudiantes, abordando aspectos académicos, emocionales y sociales, como se indica en el Plan de Formación DAIP de Identitas (2017).

Por otro lado, los padres de familia mencionaron que la tutoría grupal también es importante, porque se debe atender a las necesidades de todo el grupo y eso implica la planificación y evaluación curricular, el acompañamiento y la gestión del grupo escolar asignado; es decir, propiciar reuniones periódicas, promover el buen trato, la integración e inclusión de todos los estudiantes, la sana convivencia, la prevención de situaciones de violencia, en coincidencia con los aportes de Canales (2023). De este modo, las expectativas de eficacia también se reforzarían, debido a que esta nueva modalidad de tutoría grupal permitiría que todos los estudiantes cuenten con el seguimiento y orientación permanente, ya que como precisan Bernardo et al. (2022), estas expectativas no son exclusivas de los estudiantes y sus familias, sino que también son compartidas con los docentes.

Un aspecto importante que expresan los padres de familia entrevistados es que los docentes que han asumido la tutoría grupal no han contado con el tiempo suficiente para acompañar a todos los estudiantes y las familias de una sección, como se ha dado en la escuela antes de la implementación del *Programa de Preceptoría DAIP*, dado a sus múltiples funciones pedagógicas. En cambio, ahora manifiestan, como expectativas de eficacia, que todos sus hijos serán atendidos, y que ya no solo los tutores se enfocarán en los que presentan mayores dificultades académicas y/o conductuales, sino que ahora, como la Tutoría grupal DAIP se fortalecerá con la Preceptoría DAIP, porque el acompañamiento será más frecuente y cercano y dispondrán de tiempo para entrevistar y

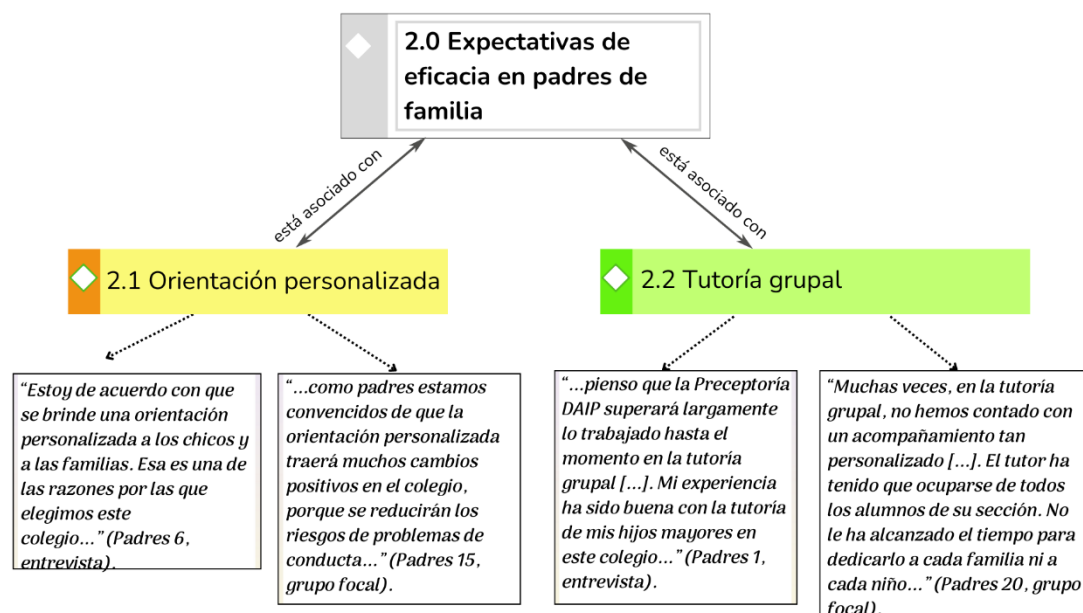
hacer el seguimiento de sus preceptuados, y, por consiguiente, brindarán un buen servicio de asesoría familiar y diversos talleres de formación en la Escuela para Padres; al respecto, Alcántara-Coronel et al. (2023) refuerzan estas ideas al concluir que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición de aprendizaje, merecen ser atendidos y guiados con la misma dedicación.

A fin de cuentas, se puede colegir que los padres de familia demuestran comprensión y claridad respecto a las funciones del tutor del aula, así como las limitaciones del área de TOE del Currículo Nacional de Educación Básica, y por ello, manifiestan expectativas de eficacia positivas frente a la tutoría grupal, pues consideran que esta sería enriquecida con el enfoque del DAIP. Además, valoran la importancia del tutor del aula para diseñar el Plan de Acción Grupal DAIP, atender las necesidades comunes del grupo, plantear diversas estrategias para integrar a todas las familias y propiciar reuniones periódicas; promover el buen trato, la integración e inclusión de todos sus hijos, la sana convivencia, la prevención de situaciones de violencia; así como brindar talleres formativos en la Escuela para padres, pero desde el enfoque del Desarrollo Armónico de la Identidad Personal DAIP.

En suma, se han analizado y discutido las categorías que han emergido como producto del análisis del eje temático: “Expectativas de eficacia en padres de familia”, que configuran una red semántica que se presenta en la Figura 6, la cual incluye algunas de las citas presentadas en este apartado.

Figura 6

Red semántica correspondiente al objetivo específico 2



El tercer objetivo específico busca describir las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada. El marco teórico que sustenta la investigación aporta el eje temático y, producto del análisis realizado, emergieron dos categorías: logros de la Preceptoría DAIP y dificultades de la Preceptoría DAIP, las cuales se presentan consolidadas en la Tabla 11.

Tabla 11

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 3

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
3. Describir las expectativas de resultado frente al <i>Programa de Preceptoría DAIP</i> en docentes de una institución educativa privada	Expectativas de resultado en docentes	3.1. Logros de la Preceptoría DAIP 3.2. Dificultades de la Preceptoría DAIP

Las expectativas de resultado en docentes, que constituyen el eje temático del presente objetivo específico, están basadas en el marco teórico de Bandura (2009) y relacionadas con las categorías: logros de la Preceptoría DAIP y dificultades de la Preceptoría DAIP. De acuerdo con Callupe (2022), los logros de un programa educativo como la “Preceptoría DAIP” se definen como las metas y los resultados alcanzados al término de su aplicación, los cuales pueden variar dependiendo del contexto. De este modo, como precisan Saquicuya et al. (2019), un programa educativo exitoso es capaz de alcanzar el progreso y el crecimiento de los estudiantes en una escuela de calidad que se distingue por la formación y actualización docente, infraestructura adecuada, liderazgo directivo y el respaldo de las familias que confían en ella para educar a sus hijos.

Es así como los docentes entrevistados destacaron varios aspectos significativos como logros de la Preceptoría DAIP, tal como lo evidencian las verbalizaciones que a continuación se refieren:

La mayor fortaleza del Programa de Preceptoría DAIP es que hemos podido trazar un buen Plan de Formación y un Proyecto de Mejora Personal [...] para acompañar y orientar a nuestros niños, adolescentes y sus respectivas familias.
(Docente 2, entrevista)

...el Programa de Preceptoría DAIP me ha proporcionado diversas estrategias que han favorecido mi desempeño como tutora y preceptora. Siento que he logrado un trabajo más completo y dedicado y que he atendido a todas las familias que me asignaron [...]. Estoy muy contenta. (Docente 6, entrevista)

...creo que la Preceptoría sí ha tenido muy buenos logros, porque ha hecho posible la interacción más personalizada entre los padres de familia y el colegio. Se ha logrado una mejor convivencia entre los estudiantes y un mejor clima escolar. (Docente 11, entrevista)

Las declaraciones presentadas permiten describir los logros de la Preceptoría DAIP, después de su aplicación y desde la perspectiva de los docentes, quienes señalan como fortaleza el Plan de Formación DAIP. Posiblemente, la importancia de este logro radica en la eficacia de las acciones y estrategias diseñadas y aplicadas en una escuela con certificación internacional, como lo remarca Hernández (2020), que busca la mejora continua en los diferentes procesos realizados en la Tutoría grupal DAIP y Preceptoría DAIP.

Asimismo, en función de los hallazgos recogidos de los docentes, se puede inferir que otro gran logro obtenido con la aplicación del *Programa de Preceptoría DAIP* es el Plan Personal de Mejora DAIP, el cual les ha servido para ofrecer bienestar y orientación eficaz a los estudiantes y sus familias, como también lo señalan Rodríguez y Gallardo (2020) en su investigación, resaltando la importancia de garantizar el bienestar estudiantil dentro y fuera de la escuela. Además, este ha sido revisado periódicamente y se ha enfocado en el desarrollo armónico de todas las dimensiones y constituyentes de la persona, bajo el Sistema DAIP.

Por otro lado, los hallazgos que se refieren a los logros de la Preceptoría DAIP, subrayan la importancia de la comunicación cercana entre los docentes, directivos y padres de familia para lograr la fluidez y eficacia de la comunicación institucional, lo cual se condice con los aportes de Escobar y Yangali (2021). Este aspecto es muy importante, dado que uno de los factores de eficacia entre la tutoría grupal y la preceptoría

ha sido la comunicación cercana, oportuna y pertinente entre todos los miembros del colegio y la convivencia armónica entre los estudiantes, tal como lo indican Barrios et al. (2019). Además, es importante resaltar que, a decir de los entrevistados, estos logros han hecho posible que la gestión directiva de la escuela optimice el clima escolar, aspecto que analiza Morales (2020) y, por ende, se den mejores condiciones para el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

De este modo, en relación a la categoría emergente logros de la Preceptoría DAIP, se puede concluir que los docentes entrevistados, después de la aplicación del programa, consideran, como expectativas de resultado favorables, que el Plan de Formación DAIP y el *Programa de Preceptoría DAIP* han sido una fortaleza para la escuela, ya que les ha permitido elaborar un Plan Personal de Mejora DAIP para sus estudiantes preceptuados y, por consiguiente, el desarrollo armónico e integral de todas sus dimensiones y constituyentes. Asimismo, destacan como un logro fundamental de la Preceptoría DAIP la comunicación cercana entre los docentes, directivos y padres de familia, lo cual se interpreta como uno de los factores de resultado positivos, puesto que han hecho posible que la gestión directiva de la escuela optimice el clima escolar.

En resumen, los docentes valoran los logros de la Preceptoría DAIP y, de ese modo, se puede conocer y entender las expectativas de resultado, a partir de la aplicación de este programa en la gestión curricular en la institución educativa privada.

En contraste con los hallazgos anteriores, emergió la categoría dificultades de la Preceptoría DAIP, como parte del eje temático expectativas de resultado expresado por los docentes. Al respecto, a decir de García-Raga et al. (2016), las dificultades de un programa formativo, centrado en la mediación escolar, se refieren a un conjunto de

debilidades, limitaciones o condiciones adversas dadas en el contexto educativo que impiden la consecución de las metas y objetivos establecidos en un plan.

De esta manera, los docentes entrevistados enfatizaron algunos aspectos que pueden interpretarse como dificultades de la Preceptoría DAIP, como la falta de tiempo para las entrevistas con los padres de familia, la documentación excesiva que deben preparar, la desidia o desinterés de algunos padres y la incoherencia en la práctica de los valores y virtudes en algunas familias, tal y como se consignan en las siguientes citas:

...la mayor dificultad que he tenido es la falta de tiempo para atender y acompañar a mis preceptuados y sus familias. La mayoría de los tutores y preceptores tenemos mucha carga laboral, además, en el camino nos han asignado más responsabilidades que limitan la posibilidad de entrevistarme más con mis alumnos y sus padres. (Docente 15, entrevista)

Me gusta ser preceptor [...], pero lo que no me gusta es el papeleo, el llenado de fichas a mano y virtuales, bitácoras, etc. [...], porque no solo se trata de orientar a los chicos y conversar con los padres, sino que tengo que llenar varios archivos y documentos para presentar con fechas imposibles. ¡No me da la vida para tanto! Eso me desanima... (Docente 9, entrevista)

...lo más difícil es luchar contra el desinterés de algunas familias, principalmente de los niños con mayores dificultades académicas y conductuales que no acuden a las entrevistas ni responden los correos [...]. Es complicado. Y más todavía

cuando no siguen las recomendaciones ni viven los valores y virtudes que incentivamos en el colegio. (Docente 25, grupo focal)

Los hallazgos presentados ayudan a describir las dificultades de la Preceptoría DAIP después de la aplicación del programa en la escuela y como parte de las expectativas de resultado, desde la perspectiva de los docentes. Como mencionaron algunos entrevistados, una de las grandes dificultades reside en la disponibilidad de tiempo que poseen y requieren para dedicarse a la preceptoría y el asesoramiento familiar, debido a la sobrecarga laboral, sobre todo en la educación virtual durante la pandemia, como lo corroboran Minaya-Herrera et al. (2022). Referente a ello, es oportuno mencionar que esta problemática suele afectar física y psicológicamente a los docentes, debido a múltiples responsabilidades emanadas en las instituciones educativas, lo que genera falta de tiempo para la vida personal, riesgos psicosociales relacionados con estrés, como concluyen Castilla-Gutiérrez et al. (2021) en su investigación; además de cuadros de fatiga, ansiedad, síndrome de *burnout*, procrastinación, entre otros, que han sido estudiados por Fernández-Arata et al. (2020) en docentes de colegios peruanos y coinciden con los aportes de Charria-Ortiz et al. (2022), respecto a la sobrecarga y el estrés laboral de los docentes y sus consecuencias en el bienestar laboral y las condiciones de trabajo.

No obstante, vale mencionar que esta dificultad, según lo referido por los docentes entrevistados, se ha dado, porque después de haber iniciado el *Programa de Preceptoría DAIP* y haber asumido el rol de preceptores, se les ha asignado nuevas tareas y funciones; lo cual, tomando en cuenta las declaraciones de los otros entrevistados en el grupo focal, permite esclarecer que la sobrecarga laboral no se debe en sí a la preceptoría, sino a funciones, tareas o encargos temporales, que han ocasionado que el tiempo destinado a las entrevistas personales y a la orientación familiar se haya reducido.

Otro aspecto a discutir acerca de la categoría emergente dificultades de la Preceptoría DAIP del eje temático expectativas de resultado frente al Programa de Preceptoría en docentes es la documentación excesiva, la cual se expresa de diversas maneras en el discurso de los entrevistados: papeleo, el llenado de fichas a mano y virtuales, bitácoras, etc.

En otras palabras, la preceptoría no solo se realiza de manera oral, como parte de la consejería o intervención tutorial individual, sino que también exige el registro escrito de cada encuentro o reunión con los estudiantes y padres de familia. Además, de acuerdo con lo mencionado en el grupo focal, en la institución educativa se determinan cantidades mínimas de atención a cada estudiante y familia y un cronograma con fechas establecidas para la presentación de la documentación, lo cual, unido a la dificultad señalada en el apartado anterior: falta de tiempo debido a la sobrecarga laboral de los preceptores y tutores, se presenta como un problema que afectaría la puesta en marcha del *Programa de Preceptoría DAIP*. No obstante, los docentes declaran gustar de su labor como preceptores para fortalecer las relaciones familia-escuela, lo cual coincide con Cueli-Naranjo y López-Larrosa (2022), aunque sí los desanima llenar documentaciones excesivas y afectar su calidad de vida, según Castilla-Gutiérrez et al. (2021), y que se podría resolver con un liderazgo directivo transformador que module el estrés laboral y motive a los trabajadores hacia la eficacia y un desempeño saludable, en concordancia con Echerri et al. (2019).

Entre las dificultades expresadas por los docentes en las entrevistas subrayaron el desinterés de algunos padres y la incoherencia en la práctica de los valores y virtudes en su participación social, como lo señalan también los estudios de Gonzaga (2020). Esta situación podría considerarse como una amenaza para el *Programa de Preceptoría DAIP*,

puesto que el objetivo primordial es fortalecer el desarrollo armónico de cada estudiante, desde el enfoque de la educación personalizada.

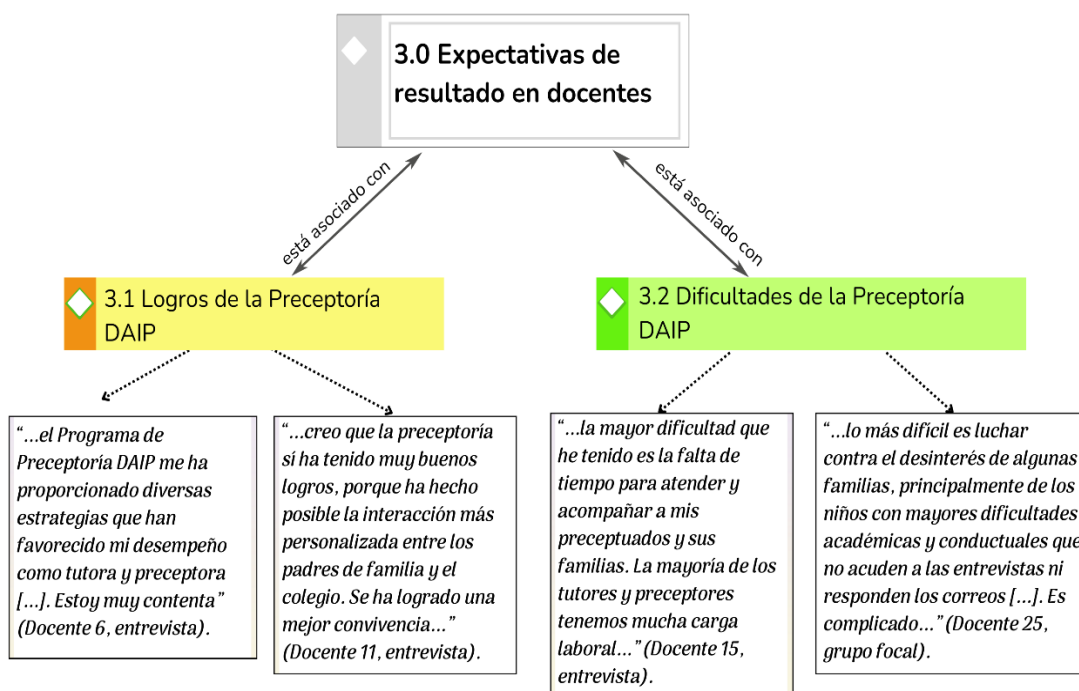
La desidia, falta de compromiso y las inconsistencias de las familias ocasionan que el Plan de Formación no alcance los logros deseados e impida la mejora continua de toda la escuela, tal como lo indican Ibáñez et al. (2022). Esta dificultad podría considerarse preocupante, porque la esencia del *Programa de Preceptoría DAIP* es lograr que los padres asuman una parentalidad positiva, como también lo señalan Sánchez-Suárez y Fariña (2022) al afirmar que esta es el eje fundamental para la mejora de la calidad familiar y social; en otras palabras, los padres tienen el protagonismo en la educación de sus hijos y se espera que se involucren y responsabilicen en el desarrollo integral de todas sus dimensiones personales: física, afectiva, intelectual, y volitiva, y principios constituyentes: singularidad, apertura y originación.

De este modo, en la segunda categoría emergente, dificultades de la Preceptoría DAIP —en contraste con la categoría anterior—, se puede inferir que las expectativas de resultado de los docentes entrevistados serían desfavorables si el tiempo que requieren para dedicarse a la preceptoría y el asesoramiento familiar disminuyera, debido a la sobrecarga laboral por funciones o tareas adicionales asignadas durante la implementación del *Programa de Preceptoría DAIP*; aunque, al mismo tiempo, declaran gustar de su labor como preceptores para fortalecer las relaciones familia-escuela. Otro aspecto que se puede interpretar como expectativas de resultado desfavorable es el desinterés de algunos padres y la incoherencia en la práctica de los valores y virtudes en su participación social, los cuales podrían considerarse como amenazas para el *Programa de Preceptoría DAIP* en el futuro.

Finalmente, se han analizado y discutido las categorías que han emergido como producto del análisis del eje temático expectativas de resultado en docentes, que configuran una red semántica que se presenta en la Figura 7 e incluye algunas verbalizaciones citadas en esta sección.

Figura 7

Red semántica correspondiente al objetivo específico 3



El cuarto objetivo específico de la investigación se propone describir las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada. El marco teórico que sustenta la investigación aporta el eje temático y, producto del análisis realizado, emergieron dos categorías: logros de la Preceptoría DAIP y dificultades de la Preceptoría DAIP, las cuales se presentan consolidadas en la Tabla 12.

Tabla 12

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 4

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
4. Describir las expectativas de resultado frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.	Expectativas de resultado en padres de familia	4.1. Logros de la Preceptoría DAIP 4.2. Dificultades de la Preceptoría DAIP

Las expectativas de resultado, que constituyen el eje temático del presente objetivo específico, buscan comprender los logros y dificultades de la Preceptoría DAIP, desde la perspectiva de los padres de familia.

En el análisis del objetivo específico 4, se estudiaron estas dos categorías emergentes, como se realizó en el análisis del objetivo específico 3. Ambas adquieren relevancia para comprender sus expectativas de resultado. Algunos hallazgos coincidieron y otros revelaron nuevos alcances para el presente estudio.

Con respecto a la categoría logros de la Preceptoría DAIP, que emergió al procesar la información obtenida, se visibilizan: las reuniones frecuentes y el trabajo en equipo, el cumplimiento del proyecto personal de mejora y el acompañamiento personalizado, los cuales se evidencian a través de verbalizaciones de los padres de familia, como las que se presentan enseguida:

...lo que más me ha gustado de la preceptoría o de cómo lo han llevado los preceptores de mis hijos han sido las reuniones frecuentes que hemos tenido de manera virtual y presencial, y el trabajo en equipo entre padres, psicólogos y

preceptores [...]. Ha sido un éxito. Me he sentido muy acompañada y aliviada.

(Padres 2, entrevista)

...uno de los logros que consideramos más importantes ha sido el cumplimiento del proyecto personal de mejora [...]. Hemos aterrizado todo lo que queríamos lograr como padres. Hasta nos ha servido para mejorar mucho como familia. Todos hemos cambiado para bien (risas). (Padres 9, entrevista)

...la preceptoría ha sido como una tabla de salvación. Confieso que al inicio no estaba tan enchufado con esta propuesta, pero ahora me parece genial. Ha superado nuestras expectativas [...]. No todos los colegios ofrecen la posibilidad de contar con un 'coach' familiar, con alguien que se preocupe tanto por tus hijos y toda la familia... (Padres 22, grupo focal)

Estos hallazgos permiten describir los logros de la Preceptoría DAIP, después de la aplicación del programa y como parte de las expectativas de resultado, desde la mirada de los padres de familia.

Como mencionaron algunos padres, uno de los logros más importantes han sido las entrevistas sistemáticas y frecuentes que se han dado en la preceptoría, tanto de manera virtual en la pandemia como de manera presencial en la pospandemia, para conocer más a los estudiantes y sus familias, y darles el soporte emocional necesario, lo cual también ha sido estudiado por Fajardo-Campoverde y Castro-Salazar (2021) y Salinas (2022).

Además, los hallazgos corroboran que se ha logrado incluir en dichas reuniones a otros especialistas como psicólogos, acompañantes pedagógicos, psiquiatras, especialistas en audición y lenguaje, TDAH, TEA, etc. que también han intervenido en los casos que fueron considerados necesarios y que, de acuerdo con Bonfim et al. (2023) y Ramos-Ramírez (2015) no solo debería realizarse por tratarse de un derecho y deber en el marco de la atención a la diversidad, en coincidencia con lo referido por Carrillo y Villavicencio (2020); sino, sobre todo, por el genuino respeto a la singularidad y dignidad de cada niño y adolescente, tal y como lo indican los fundamentos de la educación personalizada, expresados por Pérez y Ahedo (2020) y los principios constituyentes del DAIP. En síntesis, se puede deducir que este trabajo en equipos multidisciplinarios ha permitido que la preceptoría alcance las metas deseadas en la formación integral y el desarrollo personal de cada estudiante y su familia; y, por lo tanto, sea considerado como un gran logro en las expectativas de resultado de los padres de familia.

Otro logro significativo mencionado por los padres entrevistados ha sido el cumplimiento del Plan Personal de Mejora DAIP, donde cada estudiante y su familia establecen objetivos, metas y medios a conseguir a corto, mediano y largo plazo, como parte de un enfoque efectivo para el aprendizaje, conforme lo señalado por Suárez et al. (2023). Vale precisar que de la interacción de los principios constituyentes y las dimensiones de la Matriz DAIP, tomada en cuenta para elaborar el plan personal de mejora, surgen dieciséis campos educativos que, trabajados sistemática e intencionalmente, constituyen el objeto de este *Programa de Preceptoría DAIP* que tiene por finalidad el Desarrollo Armónico de la Identidad Personal, tal y como concluyen Tapia (2019) y Vélez-Miranda et al. (2022), en coherencia con lo mencionado por los padres y en relación con el eje temático eficacia de resultado.

De manera complementaria, los hallazgos evidencian, como uno de los logros trascendentales de la Preceptoría DAIP, el acompañamiento cercano del preceptor, quien es percibido como un *coach* motivador o mentor que acompaña permanentemente a los estudiantes y sus familias (Baratoa et al., 2021), a través de diversos medios como entrevistas o conversaciones estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, con el fin de ayudar a los niños y adolescentes —y a los adultos de su entorno familiar— a definir y conseguir las metas establecidas en el Plan de Mejora Personal DAIP. Los padres entrevistados en el grupo focal también valoraron el rol del preceptor en la formación de sus hijos y de las familias, por su dedicación y esfuerzo, y por animarlos a ser mejores personas y ciudadanos.

De este modo, se puede entender que los padres de familia consideran como expectativas de resultado favorables las entrevistas sistemáticas y frecuentes que se han dado en la Preceptoría DAIP, tanto de manera virtual en la pandemia como de manera presencial en la pospandemia, para conocer más a los estudiantes y sus familias, y darles el soporte emocional necesario. Además, se podría indicar como un aporte importante la participación de otros especialistas como psicólogos, acompañantes pedagógicos, psiquiatras, especialistas en audición y lenguaje, TDAH, TEA y la conformación de equipos multidisciplinarios en el acompañamiento de la Preceptoría DAIP para fortalecer el Plan Personal de Mejora DAIP; y por último, el desempeño, la dedicación y el esfuerzo del preceptor en la formación de sus hijos y la orientación familiar.

A partir de los comentarios de los padres de familia entrevistados, se puede concluir que la Preceptoría DAIP ha conseguido logros significativos y ha superado las expectativas que tenían antes de la aplicación del programa en la escuela.

Seguidamente, se analizará la segunda categoría emergente denominada dificultades de la Preceptoría DAIP, la cual se desprende del eje temático expectativas de resultado en padres de familia de una institución educativa privada. Las dificultades se presentan como un campo problemático en la preceptoría y orientación educativa. A decir de Barletta (2021), las dificultades se asemejan a un campo de fenómenos que contienen diversas modalidades de concreción, dado que los distintos procesos que la conforman se articulan según sus características espacio-temporales y dinamismos estructurales y coyunturales; lo cual constituyen un asunto complejo.

Los hallazgos referidos a esta categoría revelaron tres problemáticas: cantidad insuficiente de psicólogos, disponibilidad de los preceptores, escaso interés de algunas familias y poca asistencia a la escuela para padres. A continuación, se muestran algunos de los testimonios que corroboran este análisis:

...estamos satisfechos con la preceptoría, sin embargo, nos preocupa que haya pocos psicólogos para la atención de todo el alumnado [...]. Es necesario que el colegio vea esta situación, porque no se les está atendiendo bien a los chicos. Los preceptores no son psicólogos [...]. (Padres 7, entrevista)

...Nos hemos entrevistado varias veces al año, solo que los tiempos han sido breves, de 15 minutos por familia y no ha sido suficiente [...]. Los preceptores tienen muchas clases y otras ocupaciones. Algunas veces han sido solo conversaciones de pasillo. (Padres 12, entrevista)

...los temas que se proponen en la escuela para padres son valiosos, pero son repetitivos y no atienden la problemática real del día a día. Deberían incluir temas más actuales, y motivar y hasta exigir a las familias de los niños que causan problemas en el aula que asistan [...]. Siempre estamos los mismos y no los que lo necesitan con urgencia. (Padres 17, grupo focal)

De acuerdo con lo manifestado por los entrevistados, una dificultad relevante es la insuficiente cantidad de psicólogos en una escuela de educación personalizada, en la que, como han comentado los padres, se busca atender de manera cercana a los estudiantes y sus familias; ya que la actuación de los psicólogos es crucial para la atención de las demandas y necesidades emergentes de la escuela, como concluye Barraza (2015).

De forma preliminar, a decir de los otros entrevistados, podría asumirse que esta dificultad se resolvería contratando más psicólogos especialistas en orientación familiar DAIP, más aún si se trata de una institución educativa privada, prestigiosa y con más de 900 estudiantes en sus tres niveles, dado que la presencia de psicólogos especialistas contribuiría significativamente a obtener mejores expectativas de resultado y optimizar la calidad del servicio educativo en una institución de educación personalizada, como los aportes de Prudêncio et al. (2015) lo recomiendan. No obstante, vale también destacar que, a pesar de esta dificultad, un hallazgo importante es conocer que los padres están satisfechos con la preceptoría, porque —a decir de sus verbalizaciones— se puede inferir que valoran las bondades del programa.

Otra evidencia interesante que se puede recuperar de las citas extraídas como dificultad, es la disponibilidad de los docentes preceptores, ya que este factor es muy importante para fortalecer el vínculo con su preceptuados, definiéndolo como beneficioso, productivo, cercano y portador de afecto, en concordancia con lo expresado

por Del Risco (2021). Sumado a ello, los padres mencionan que el tiempo dedicado a la atención de los niños y las familias ha sido insuficiente. Esto constituiría una amenaza para el *Programa de Preceptoría DAIP* y, por consiguiente, para la institución educativa, dado que los docentes entrevistados también aludieron a este factor como una dificultad para lograr las metas de atención a los estudiantes y padres en la preceptoría. Esta alta carga laboral, asociada a múltiples responsabilidades podría provocar un riesgo en la salud de los docentes, como también lo advierten Castilla-Gutiérrez et al. (2021).

De acuerdo a los hallazgos presentados, es conveniente analizar otra dificultad mencionada por los padres de familia: el escaso interés y la poca asistencia a las escuelas para padres que, en general, evidencia una crisis en la participación de familias en la escuela, sobre todo de aquellos grupos con alta vulnerabilidad social, como lo refieren Cuadra-Martínez et al. (2021). Según los entrevistados en el grupo focal, los temas tratados en las sesiones de la escuela para padres deberían actualizarse, ser más significativos o llevarse a cabo con especialistas externos que propongan casuísticas tomadas de sus vivencias o adopten otras estrategias que motiven a todas las familias a participar en las sesiones preparadas por el colegio, como lo recomiendan Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021).

Los entrevistados también mencionan que se debería exigir la participación de las familias de los niños y adolescentes con mayores dificultades conductuales, ya que es importante, a través de las sesiones de la escuela para padres, conocer e intervenir en las dinámicas familiares para orientar, acompañar y prevenir las conductas inadecuadas de los hijos en el entorno escolar, familiar y social —como el *cyberbullying*, por ejemplo— así, como también, lo recomiendan Gabarda-Méndez et al. (2022). Además, los

entrevistados expresan su descontento por ser siempre los mismos quienes asisten a estas reuniones formativas, como parte del *Programa de Preceptoría DAIP*.

Otro aspecto a destacar de los hallazgos es que, a pesar de las dificultades mencionadas, los padres valoran los aportes de los temas tratados en las charlas, solo sugieren que podrían ser más atractivos e interesantes y elegidos por las familias; asimismo, agradecen la disponibilidad, el rol y resaltan la importancia del liderazgo de los docentes y directivos para trabajar con ellos, con el fin de fortalecer la formación y los aprendizajes de los niños, como también destacan estas actitudes Guevara et al. (2022) en su estudio.

A manera de cierre, conforme a la segunda categoría emergente, dificultades en la Preceptoría DAIP, se puede comprender que los padres de familia, consideran tres relevantes problemáticas: cantidad insuficiente de psicólogos y especialistas, poca disponibilidad de tiempo de los preceptores para atenderlos en las entrevistas personales programadas y emergentes; y, por último, el escaso interés de algunas familias y la poca asistencia a las escuelas para padres. A pesar de lo mencionado, vale anotar que los padres se sienten satisfechos por la Preceptoría DAIP y agradecidos por la labor de los docentes y directivos de la escuela.

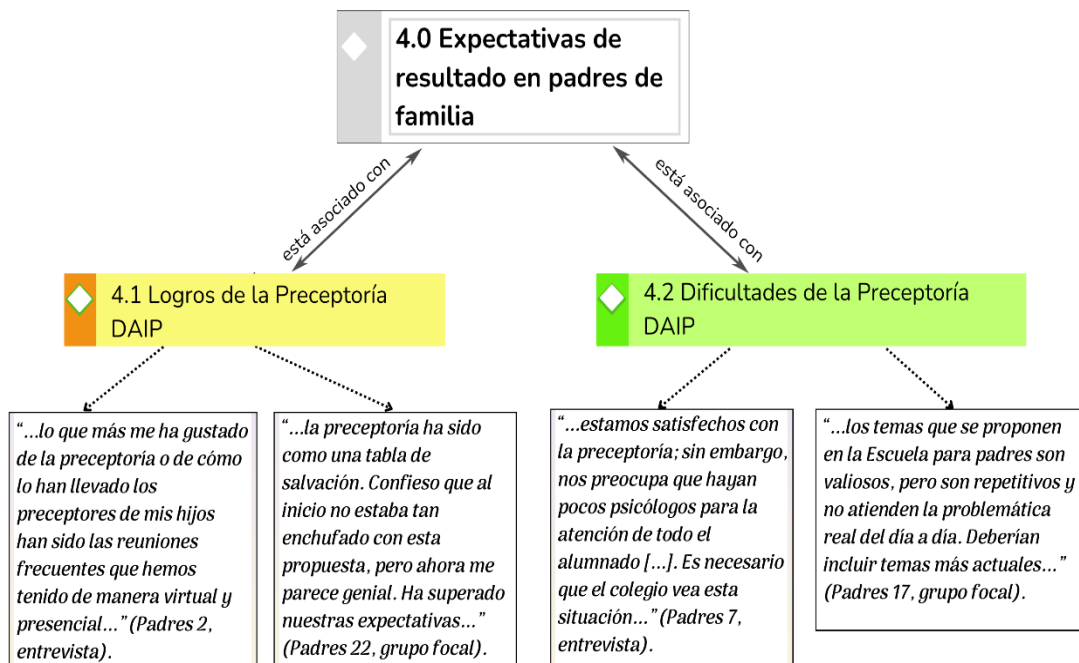
Las dificultades halladas y discutidas en el eje temático expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada permitirán revisar y optimizar el servicio de la preceptoría en la escuela, tomando en cuenta los alcances y sugerencias que estimen pertinentes.

Es así que se han analizado y discutido las categorías que han emergido como producto del análisis del eje temático: “Expectativas de resultado en padres de familia”,

que configuran una red semántica como se presenta en la Figura 8, e incluye algunas de las citas presentadas en este apartado.

Figura 8

Red semántica correspondiente al objetivo específico 4



El quinto objetivo específico del estudio busca explorar las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada. El marco teórico reseñado por Vygotsky (2012) en el que el presente estudio se basa, ofrece el eje temático y, producto del análisis realizado, emergen las categorías que se presentan consolidadas en la Tabla 13.

Tabla 13

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 5

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
5. Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias en el entorno escolar en docentes	5.1.Experiencias gratificantes 5.2.Experiencias desafiantes

Vygotsky (2014) enfatiza la importancia de la interacción social y el entorno en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes; por ello, según su teoría sociocultural, el entorno escolar proporciona oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades a través de la interacción con compañeros y maestros. Estas vivencias en el entorno escolar pueden influir en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades sociales y, fundamentalmente, la formación de actitudes y valores (Vygotsky, 2012). Sobre la base de esta teoría, el eje temático que se ha considerado en la presente investigación es vivencias en el entorno escolar, y para explorar cómo estas se manifiestan en los docentes de una institución educativa privada, emergieron las siguientes categorías: experiencias gratificantes y experiencias desafiantes.

Los hallazgos referidos a la primera categoría revelaron experiencias gratificantes relacionadas con su labor y vocación docente, especialización, apoyo a los estudiantes y sus familias. A continuación, se presentan algunas citas que permiten evidenciar este análisis y propiciar su discusión.

...la Preceptoría DAIP me ha ayudado a comprender mejor a mis niños y sus padres. Siento que mi vocación docente se ha fortalecido [...]. Realmente me ha llenado mucho. Me gustaría seguirme especializando en orientación familiar, porque hoy más que nunca es lo que hace falta en la educación de estos tiempos...
(Docente 7, entrevista)

Ser preceptora de los más pequeñitos ha sido una alegría enorme. Me he sentido muy satisfecha por los logros de mis niños, sobre todo los que tienen más dificultades emocionales y de aprendizaje, respetando su singularidad [...]. El DAIP me ha permitido también orientar a los niños con altas capacidades, talentos y superdotación... (Docente 3, entrevista)

...¡Uf! Mi experiencia como preceptor ha sido lo más lindo que he vivido en mi carrera. Siento que ha sido trascendente [...]. No solo he sido profesor de Inglés; sino, preceptor de adolescentes con muchos problemas afectivos, académicos [...]. Me consideraba un tutor experimentado, pero con el DAIP me he dado cuenta que recién estoy aprendiendo (risas). (Docente 24, grupo focal)

Los docentes entrevistados se mostraron satisfechos con las vivencias que el *Programa de Preceptoría DAIP* les había proporcionado. Estas experiencias gratificantes se centraron especialmente en el rol que desempeñan diariamente en las aulas y fuera de ellas, así como el valor que adquieren para fortalecer su vocación docente, mostrando motivación, satisfacción, interés y dedicación por el aprendizaje y la autorrealización de sus estudiantes, en concordancia con los estudios de Soto (2022). García-Domingo y Quintanal (2022) y Williams y Gómez (2021). Dichas experiencias gratificantes, de

acuerdo con Rolón y Campa-Álvarez (2022), expresan pasión por la enseñanza y realización profesional trascendente, que les impulsará a aprender nuevas estrategias y metodologías que podrán emplear o adaptar a su quehacer pedagógico como docentes especialistas y, especialmente, preceptores y orientadores familiares.

Otro aspecto a discutir, como experiencia gratificante en los docentes, está vinculado con la satisfacción, felicidad y actitudes positivas que sienten por sus vivencias en el entorno escolar brindando acompañamiento y orientación personalizada de manera permanente en la Preceptoría DAIP, esto con el fin de conseguir logros significativos en el Desarrollo Armónico de la Identidad Personal DAIP de los estudiantes y, como se evidencia en los hallazgos, en los niños con necesidades educativas específicas y neurodivergentes: tanto para estudiantes que requieren reforzar sus aprendizajes, como para aquellos que poseen altas capacidades, acorde con lo desarrollado por Jaramillo y Jaramillo (2023) y García y Resino (2022). Como la institución educativa es de educación personalizada y uno de sus principios constituyentes es la singularidad (Alcázar & Javaloyes, 2015), establece objetivos individuales de refuerzo y de ampliación para cada niño y adolescente, de modo que no se deja de brindar acompañamiento en la Preceptoría DAIP a los estudiantes para que consigan las metas que se trazaron en su Plan Personal de Mejora DAIP. Probablemente, estos sean los logros que fundamenten estas experiencias gratificantes señaladas por los docentes, como parte de sus vivencias en el entorno escolar.

Otro aspecto a destacar, como experiencia gratificante, es la trascendencia de la experiencia que deja la Preceptoría DAIP en los docentes. Los hallazgos permiten analizar que este nuevo rol ha demandado preparación, disposición y empatía, sobre todo durante y después de la pandemia, como lo anotan también Rojas y Cachay (2021) y

Garcés (2022), en relación a los esfuerzos y retos de los docentes durante y después de la pandemia del COVID-19. Asimismo, conllevan a reflexionar sobre la práctica exitosa de los preceptores como resultado de sus vivencias en el programa, donde la reflexión, comunicación, equidad, el trabajo colaborativo, acompañamiento permanente y la gestión escolar, conforme con lo mencionado por Boroel et al. (2018), han permitido alcanzar logros trascendentes en toda la comunidad educativa.

Definitivamente, de acuerdo a la primera categoría emergente, experiencias gratificantes, se interpreta que los docentes consideran como vivencias favorables en el entorno escolar su vocación pedagógica, mostrando motivación, satisfacción, interés y dedicación por el aprendizaje y felicidad por la autorrealización de sus estudiantes, a través del Plan Personal de Mejora DAIP; así también desde otros roles como especialistas, preceptores y orientadores familiares. Igualmente, expresaron satisfacción y otras actitudes positivas, debido a la trascendencia de su labor, sobre todo durante y después de la pandemia.

En suma, los hallazgos analizados y discutidos en este apartado han permitido explorar la categoría emergente denominada experiencias gratificantes como parte de las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada, las mismas que pueden interpretarse como referentes para valorar los aportes de dicho programa.

La siguiente categoría emergente se refiere a las experiencias desafiantes de los docentes, la cual también permite explorar las vivencias en el entorno escolar y que, según Esquivel et al. (2020), dichas experiencias se refieren a situaciones y actividades que presentan desafíos significativos para los docentes en su práctica educativa como el manejo de comportamientos desafiantes en el aula, la implementación de estrategias de

enseñanza innovadoras, la adaptación a entornos educativos diversos, el desarrollo de habilidades pedagógicas específicas y el involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa. Estas buscan promover el crecimiento profesional, las habilidades pedagógicas y la reflexión sobre la enseñanza, tal como lo evidencian los fragmentos de entrevista que a continuación se reseñan:

La preceptoría me ha planteado muchos retos como maestra, más aún durante la pandemia. Hacer el seguimiento de cada alumno preceptuado en la virtualidad y comprometerlo a seguir su proyecto de mejora no ha sido fácil. ¡Pero lo hemos logrado! Hemos estado permanentemente conectados, sin que [esto] sea una molestia. (Docente 12, entrevista)

En mi caso, los desafíos más grandes que he vivido en la preceptoría han sido con los padres. No ha sido fácil comprometerlos a asistir a las reuniones virtuales y presenciales, a asumir el protagonismo de la educación de sus hijos [...]. La mayoría delega su responsabilidad al colegio. Han tenido que aprender a tomar las riendas de su proyecto de vida. (Docente 16, entrevista)

...otro gran reto que tenemos todos los preceptores es lograr que los padres se alineen con los valores que promueve el colegio. La preceptoría exige dedicación y esfuerzo del estudiante, del docente, pero también de la familia [...]. Si la familia no cumple ni vive en casa las normas y los valores de la escuela, no hemos ganado nada. Los padres tienen que ser coherentes con el proyecto educativo de sus hijos. (Docente 20, grupo focal)

Las verbalizaciones precedentes de los docentes reflejan las experiencias desafiantes que les ha tocado enfrentar en la Preceptoría DAIP, así como las que podrían emerger en el futuro en el entorno escolar. Los entrevistados, en su mayoría, señalan como desafío empoderar a los padres para fortalecer su compromiso con el Plan de Formación DAIP de la escuela. Además, mencionan que existen algunas incoherencias entre la práctica y las vivencias de los valores y virtudes que se fomentan en el entorno escolar y las que se refuerzan en casa.

Los hallazgos obtenidos en las entrevistas reiteran, como parte de las experiencias desafiantes de la preceptoría, mantener la comunicación constante entre docentes y padres de familia para promover la corresponsabilidad, y así dar continuidad a las metas formativas y académicas de los estudiantes, sobre todo en la modalidad virtual, como se dio durante la pandemia, tal como lo indican las investigaciones de Sánchez y Dávila (2022), Uuh-Chuc y Riveroll (2022), y Semra (2021), este último agrega que dicho vínculo conlleva al aprendizaje exitoso.

Otro aspecto a analizar es que, a pesar de las limitaciones y los retos que trajo la pandemia del COVID-19 durante el 2020 y 2022, los docentes cumplieron con otorgar atención y acompañamiento permanente a los estudiantes y sus familias (Monterroso-Vargas et al., 2023), valiéndose de medios virtuales como llamadas telefónicas, videollamadas, correos electrónicos, mensajes por *WhatsApp* y otros, como lo anotan Salazar-Dominguez y Abancin-Ospina (2022). Según lo manifestado por los docentes en las entrevistas individuales y grupales, estas vivencias fueron muy desafiantes para ellos (Morales-Carrero, 2020), pues debían garantizar la continuidad de la Preceptoría DAIP, sobre todo en el 2022, cuando se optó por retornar a la escuela y brindar educación

remota, híbrida y presencial, al mismo tiempo, de acuerdo a lo dispuesto por el Ministerio de Educación del Perú, como lo describen en su estudio Ramos y Quiroz (2023).

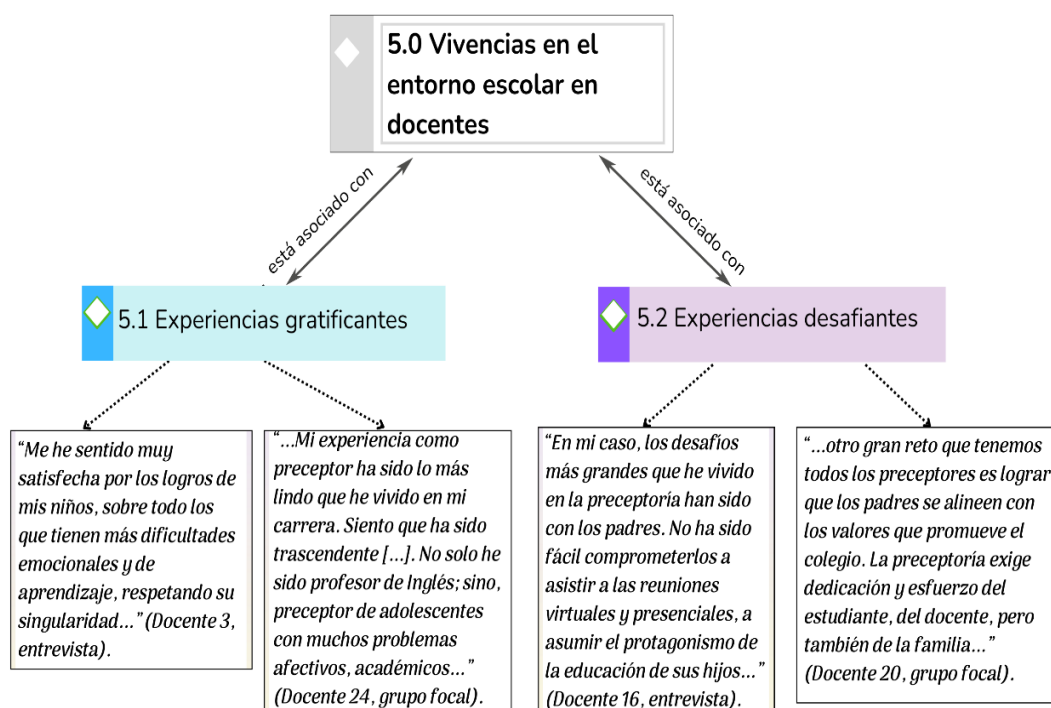
Un elemento más a discutir de la categoría emergente experiencias desafiantes de los docentes en el entorno escolar es el empoderamiento de los padres de familia en la formación de sus hijos, el cual les proporcionaría herramientas, conocimientos y recursos necesarios para que puedan participar activamente en el Plan Personal de Mejora DAIP. Esto implica fortalecer su capacidad para tomar decisiones informadas, involucrarse en el proceso educativo, colaborar con los docentes y abogar por las necesidades de sus hijos, en coincidencia con la investigación de Cárcamo y Jarpa-Arriagada (2021). Además, de acuerdo a las vivencias de los docentes y, en concordancia con Fajardo-Campoverde y Castro-Salazar (2021), se considera como un reto o desafío permanente garantizar que los padres reciban también formación y responsabilidades para convertirse en aliados en la educación de sus hijos, en los primeros educadores.

A manera de cierre y de acuerdo a la segunda categoría emergente, experiencias desafiantes, se puede inferir que los docentes consideran necesario empoderar a los padres para fortalecer su compromiso con el Plan de Formación DAIP, ya que percibieron algunas incoherencias entre la práctica y las vivencias de los valores y virtudes que se fomentaban en el entorno escolar y las que se reforzaban en casa. Por otro lado, estas vivencias fueron desafiantes, en tanto que los docentes debían garantizar la continuidad de la Preceptoría DAIP, especialmente en la pospandemia para promover la corresponsabilidad y así dar continuidad al Plan Personal de Mejora DAIP y al Proyecto Educativo Familiar DAIP, puesto que, a pesar de las limitaciones que trajo la pandemia del COVID-19 durante el 2020 y 2022, los docentes cumplieron con otorgar atención y acompañamiento permanente a los estudiantes y sus familias.

De este modo, se han analizado y discutido las categorías que han emergido como producto del análisis del eje temático: vivencias en el entorno escolar en docentes, que conforman una red semántica que se presenta en la Figura 9 con algunas citas referidas en este apartado.

Figura 9

Red semántica correspondiente al objetivo específico 5



El sexto objetivo específico de la presente investigación busca explorar las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada.

El marco teórico reseñado por Vygotsky (2012) sostiene que el entorno escolar desempeña un papel fundamental en el aprendizaje y desarrollo de los niños, dado que promueve la interacción social en el aprendizaje y en él los maestros pueden identificar la Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes y brindarles el apoyo necesario para

que alcancen su máximo potencial; asimismo, en este se da la mediación para alcanzar el aprendizaje, donde las prácticas y valores culturales se reflejan en las interacciones y actividades educativas. Dichos aportes teóricos que sustentan el presente estudio, definen el eje temático y, como resultado del análisis realizado, emergen las categorías que se presentan consolidadas en la Tabla 14.

Tabla 14

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 6

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
6. Explorar las vivencias en el entorno escolar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.	Vivencias en el entorno escolar en padres de familia	6.1. Perfil del preceptor 6.2. Convivencia escolar

Los hallazgos correspondientes a la primera categoría: perfil del preceptor, exploran las características y atributos del docente, los cuales han permitido que las vivencias de los padres de familia en el entorno escolar hayan sido favorables, según sus declaraciones. Enseguida, se presentan algunas frases que permiten realizar este análisis y propiciar su discusión.

...consideramos que un factor muy importante para el éxito de la preceptoría ha sido, definitivamente, las cualidades profesionales y humanas del preceptor [...]. De todas, valoro más su capacidad para escuchar y dialogar, su actitud resolutiva y su auténtica preocupación por el bienestar de mi hija y de todos nosotros. (Padres 4, entrevista)

Hemos experimentado situaciones muy complicadas, pero con finales felices, gracias a las preceptoras de mis hijas. Han sido empáticas, amables, muy preocupadas por el bienestar de toda la familia. Nos han escuchado, orientado, contenido emocionalmente cuando perdimos a mis suegros por el COVID [...]. Han estado 24/7 para nosotros. Solo tenemos palabras de agradecimiento para ellas. (Padres 13, entrevista)

...los preceptores han sido estupendos. Sus consejos, el seguimiento que han dado a los chicos les ha ayudado a alcanzar sus metas. Son muy amables, discretos, correctos, cercanos [...]. Se nota la diferencia entre la tutoría de antes y la de ahora. (Padres 21, grupo focal)

Los hallazgos recogidos de las entrevistas a los padres de familia demuestran las percepciones y las valoraciones que realizan de las cualidades o atributos de los docentes preceptores; y el análisis de las verbalizaciones acerca de los rasgos del perfil del preceptor en el entorno escolar permite explorar sus vivencias en el *Programa de Preceptoría DAIP*. Entre las cualidades que más destacaron en las entrevistas individuales y grupales fueron la capacidad para escuchar y dialogar, actitud resolutiva, preocupación permanente, empatía, contención emocional, preparación profesional, amabilidad, discreción, cercanía, entre otras; estas cualidades se condicen con las analizadas en las investigaciones de Morales (2020) e Insfrán (2021), relacionadas al perfil del docente orientador durante la pandemia y pospandemia.

La capacidad de escucha, así como la discreción, la preocupación permanente y la cercanía son cualidades que, según Pérez y Ahedo (2020), distinguen a los docentes de educación personalizada, ya que estas hacen posible el encuentro personal entre los estudiantes, padres y docentes. Además, la capacidad de escuchar y dialogar son atributos

muy valiosos para la preceptoría ya que, a decir de las conclusiones de Morales (2020), estas prácticas educativas privilegian la autonomía, integración y participación sinérgica de los padres, estudiantes y docentes para fomentar el sentido de corresponsabilidad.

De otro modo, la empatía también es una característica del perfil del preceptor muy apreciada por los entrevistados, de acuerdo a sus vivencias en el entorno escolar y el *Programa de Preceptoría DAIP*. Este rasgo permite explorar cuán favorecedora es la relación entre los docentes, padres de familia y estudiantes. Según las aportaciones descritas, se podría considerar la empatía como necesaria y trascendente en la formación de los estudiantes y sus familias, ya que fortalece la comprensión, comunicación asertiva, el liderazgo, y, con ello, se podría establecer un clima escolar seguro y positivo; como también lo anotan los estudios realizados por Valdés (2020), De la Lama y Daturi (2021) y Juraz y Campa (2022).

Con respecto a la amabilidad o afabilidad, vale mencionar que esta es una virtud del buen trato, considerada como el sello de identidad de la institución educativa estudiada. La afabilidad es una virtud que inclina a las personas a tratar a los demás con amabilidad, cortesía y respeto, para buscar el bienestar y la armonía en las relaciones sociales (Azcarate, 2016), como la vivencian los padres de familia en la escuela y la interpretan como un rasgo del perfil del preceptor.

Además de los atributos del preceptor analizados, la actitud resolutiva y la contención emocional son cualidades que valoran los padres entrevistados, porque gracias a estas han logrado incorporar estrategias para enfrentar las dificultades que se han presentado en la dinámica familiar, generar soluciones y asumir una actitud resiliente frente a los fracasos, frustraciones y pérdidas que se han dado durante y después de la pandemia, como resultado de sus vivencias en el entorno escolar; tal y como también

concluyen en sus estudios Aliaga-Correa (2022) y López et al. (2019). Conforme a los hallazgos recogidos de los padres de familia, ambos rasgos del perfil del preceptor son importantes para asumir el encargo de acompañar y orientar a sus hijos y, por ende, a toda la familia.

En síntesis, de acuerdo a la primera categoría emergente, perfil del preceptor, se puede deducir que los padres de familia valoran las habilidades y cualidades de los docentes preceptores, tales como comunicación cercana y eficaz, capacidad de escucha y diálogo, actitud resolutiva, preocupación permanente, empatía, contención emocional, amabilidad, discreción, cercanía, así como el dominio y la preparación profesional que consideran necesarias para asumir la Preceptoría DAIP de sus hijos y acompañarlos en su formación. Además, se puede inferir que estos rasgos del perfil del preceptor son favorables, porque permiten fortalecer las relaciones de las familias, docentes y sus hijos en la escuela.

Finalmente, se puede concluir que el perfil del preceptor en el entorno escolar, de acuerdo a las vivencias que han experimentado los padres de familia, ha adquirido una sustancial relevancia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* y, por consiguiente, en el Plan de Formación DAIP.

La segunda categoría, que emerge como parte de las vivencias en el entorno escolar en padres de familia es la convivencia escolar. En base a los aportes de Leyton-Leyton (2020), esta se entiende como la construcción de relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa, dentro del contexto y el marco de derechos y deberes establecidos en la normativa de convivencia escolar.

Los hallazgos obtenidos de las entrevistas efectuadas evidencian que los padres de familia perciben logros importantes en la convivencia escolar, gracias al *Programa de*

Preceptoría DAIP. Mencionan que los niños y adolescentes de la escuela —en su mayoría— cumplen las normas de convivencia, respetan a sus compañeros, no permiten burlas ni comentarios inapropiados, no toleran ni permiten el *bullying*, hostigamiento o acoso; además, reiteran que la escuela fomenta la práctica de valores y virtudes humanas y eso la convierte en un espacio seguro; en otras palabras, se refuerzan las relaciones interpersonales positivas, como señalan Agurto y Arroyo (2022) y se refuerza la eficacia de la tutoría, en coincidencia con los aportes de Carrascosa y Díaz (2019), lo cual es expresado a través de ejemplos como los que se citan a continuación:

Un gran acierto que hemos notado es que casi no se han reportado casos de bullying en la escuela [...]. Los chicos se autorregulan y cuando alguien quiere molestar a un compañero, el grupo lo corrige y avisa a los profesores y preceptores [...]. Los preceptores, tutores trabajan con las familias y los niños involucrados. (Padres 5, entrevista)

Algo que nos ha gustado mucho de la preceptoría es cómo se fomenta la práctica de los valores y las virtudes [...]. Cada quince días trabajan consignas que nuestros hijos las asumen como buenas prácticas que mejoran su conducta y fortalecen la sana convivencia.... (Padres 11, entrevista)

...la preceptoría ha ayudado a que el colegio se convierta en un espacio seguro para los chicos. Los problemas de conducta son pocos y lo bueno es que se resuelven en el momento [...]. Nos informan inmediatamente, nos citan y se resuelve [...]. Todos cooperamos. (Padres 23, grupo focal)

A decir de los padres de familia, la convivencia escolar es uno de los factores que valoran de su experiencia en el *Programa de Preceptoría DAIP*, ya que este se enfoca en el desarrollo armónico de la identidad personal de los estudiantes y promueve la práctica de valores y virtudes humanas como el respeto, la tolerancia, empatía y comunicación efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa; además, busca crear un ambiente de confianza y colaboración, donde los estudiantes se sientan seguros y valorados, y puedan desarrollar todo su potencial académico y personal, en coincidencia con los aportes de Buitrago y Sandoval-Estupiñán (2022) y Carrasco y Barraza (2020).

En otro orden de aspectos a discutir, las vivencias de los padres de familia serían satisfactorias en el entorno escolar, de acuerdo a sus declaraciones, en vista de que mencionan la autorregulación, prevención y el abordaje oportuno y eficaz en casos de *bullying*. Dichos hallazgos son muy significativos, ya que la educación personalizada que se brinda en la escuela también puede contribuir a prevenir y abordar situaciones de conflicto o *bullying*, puesto que se promueve el conocimiento y la comprensión de las emociones, así como el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de conflictos, como también lo recomiendan en sus investigaciones Salazar et al. (2020) y Peraza (2022). Y, en lo que respecta a la autorregulación, los estudios de Jurado et al. (2022) destacan la importancia de identificar creencias, pensamientos, ideas y percepciones frente a experiencias personales vividas en los diferentes contextos familiares, escolares y sociales para mejorar la convivencia escolar.

Por otro lado, el uso de las consignas quincenales, que responden a las obras incidentales o actividades complementarias que se realizan para promover el aprendizaje en el *Programa de Preceptoría DAIP*, ofrecerían la posibilidad de que las familias fortalezcan en casa la repetición de actos que ayuden a la vivencia de valores y virtudes

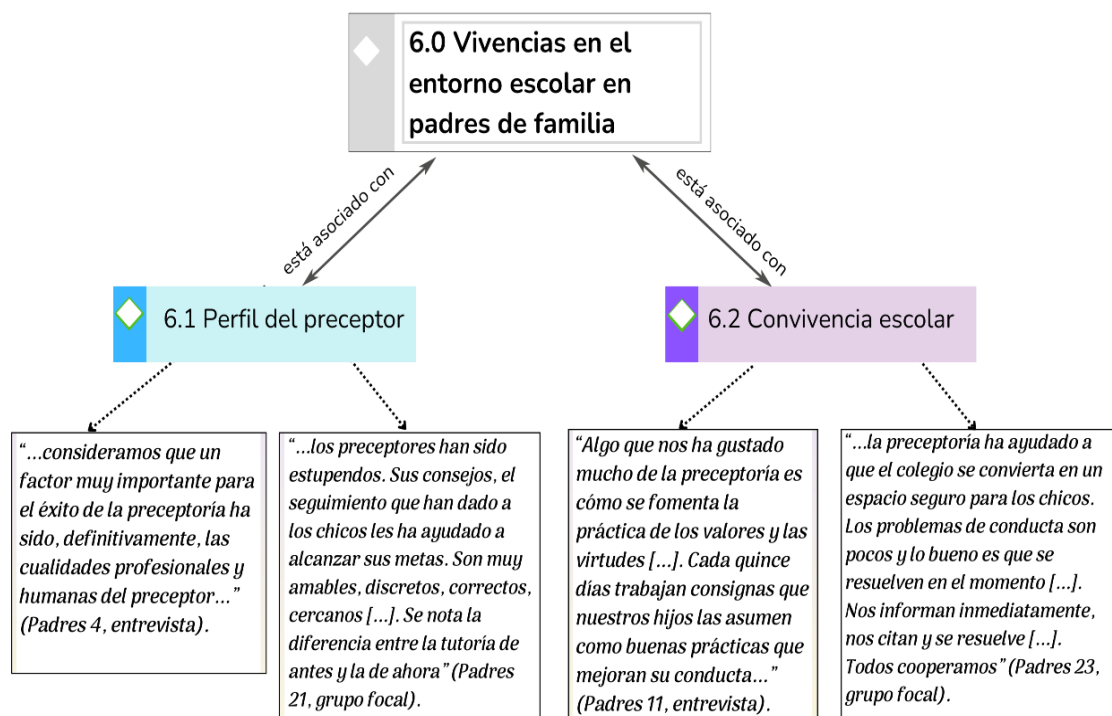
que beneficien la convivencia escolar. Estas consignas deben ser acordes con los periodos sensitivos de los alumnos y, tener en cuenta los constituyentes y dimensiones de la Matriz DAIP para fortalecer el trabajo de la tutoría y facilitar la adquisición de virtudes, como lo recomienda Muñoz-Cho (2019).

De acuerdo a la segunda categoría emergente, convivencia escolar, se puede concluir que los padres de familia perciben a la escuela como un entorno favorable, gracias al *Programa de Preceptoría DAIP*, pues este fortalece el cumplimiento de las normas de convivencia, la autorregulación, prevención y el abordaje oportuno y eficaz en casos de *bullying* o violencia escolar; y que las vivencias de sus hijos en la escuela son, en su mayoría, gratificantes, porque en ella se fomenta la práctica de valores y virtudes humanas y, gracias al Plan de Formación DAIP, esta se convierte en un espacio seguro. El empleo de las consignas quincenales que responden a las obras incidentales o actividades complementarias que se proponen en el *Programa de Preceptoría DAIP*, también ofrecen la posibilidad de que se optimice la vivencia de valores y virtudes que beneficien la convivencia escolar.

De este modo, se han explorado y discutido el eje temático vivencias en el entorno escolar en padres de familia, y las categorías perfil del preceptor y convivencia escolar que han emergido como producto del análisis temático, que configuran una red semántica que se presenta en la Figura 10, la cual incluye algunas de las citas presentadas en este apartado.

Figura 10

Red semántica correspondiente al objetivo específico 6



El siguiente objetivo específico de la investigación busca explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada y hace referencia al marco teórico descrito por Vygotsky (2012), quien precisa que el entorno familiar es el primer ambiente del niño, donde se dan las interacciones sociales que permiten, en primer momento, su desarrollo natural y biológico en el que puede desarrollar funciones tales como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, como formas primarias y, posteriormente, su desarrollo cultural con formas superiores de actividad mental.

Como resultado del análisis realizado, emergen las categorías que se presentan consolidadas en la Tabla 15.

Tabla 15

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 7

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
7. Explorar las vivencias en el entorno familiar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en docentes de una institución educativa privada.	Vivencias en el entorno familiar, en docentes	7.1. Estilos de crianza 7.2. Otros educadores

Sobre la base teórica de Vygotsky (2012), el entorno familiar y las interacciones con los miembros de la familia influyen en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y sociales, ya que la actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, a través de variadas formas de colaboración y comunicación, y, por tanto, posee un carácter social. Es así que, para el eje temático vivencias en el entorno familiar desde la perspectiva del docente, se han considerado las categorías emergentes estilos de crianza y otros educadores.

La primera categoría que emerge, como parte del eje temático vivencias en el entorno familiar en docentes, es estilo de crianza. Conforme con Capano y Ubach (2013), el estilo de crianza comprende las estrategias y enfoques que utilizan los padres y las madres para educar y criar a sus hijos e hijas; ellos proponen cuatro estilos parentales: democrático, autoritario, permisivo y negligente, los cuales tienen un impacto significativo en el desarrollo de la personalidad y el comportamiento de los niños y adolescentes.

Los hallazgos obtenidos, a partir de las entrevistas realizadas a los docentes, darían cuenta de algunos cambios significativos que se han dado en la dinámica familiar

de los estudiantes preceptuados, relacionados con los estilos de crianza, como se recogen en los siguientes testimonios:

Sí se han dado varios cambios. Ahora ya no tengo familias 'extremas'. Antes había muchos padres permisivos y autoritarios. Unos nos pedían ser más estrictos y otros, más laxos y permisivos [...]. Venían casi siempre al colegio a quejarse, ahora ya no son tantos y comprenden mejor la preceptoría [...]. Se nota el cambio también en los alumnos. (Docente 8, entrevista)

La preceptoría y la orientación familiar están dando sus frutos, porque tenemos menos padres despreocupados y ausentes [...] y más chicos autónomos y reflexivos. Hay más compromiso y asistencia a las entrevistas para el seguimiento del Proyecto de Mejora Personal [...]. Aún se debe trabajar más en la preceptoría y en la Escuela para padres. (Docente 10, entrevista)

Sí, he visto cambios positivos en los chicos y sus familias, en el trato y las respuestas. Los padres están más dispuestos a usar estrategias adecuadas en casa para corregir con firmeza y cariño [...]. Saben que ser drásticos o muy consentidores no ayudará en la formación de sus hijos. (Docente 21, grupo focal)

Las respuestas de los docentes evidencian que sí se han dado cambios importantes en el entorno familiar, luego de la aplicación del *Programa de Preceptoría DAIP* y, por ello, en las verbalizaciones recogidas mencionan el cambio de actitud y conducta de sus preceptuados y sus padres, vinculados a los diversos estilos de crianza que se establecen en casa. Es importante analizar las vivencias que cada uno de ellos expresa, las cuales

coinciden con los aportes de Meza y Candela (2021), al concluir que la prevalencia del estilo democrático en la familia es el más adecuado, porque es participativo y reflexivo, y fomenta la práctica de virtudes en el hogar y la sana convivencia. Y esto, según los docentes entrevistados, se puede apreciar en el cambio de conducta de sus preceptuados y en la respuesta positiva hacia la labor formativa de los docentes.

Los docentes mencionan que también se han dado cambios positivos en las familias que optaban por estilos de crianza radicales, como el autoritario, permisivo y negligente. Dichos estilos parentales son calificados como inadecuados, ya que de acuerdo con los entrevistados son incoherentes con la formación en valores y virtudes humanas del *Programa de Preceptoría DAIP*, y podrían generar conductas violentas en el entorno familiar y, por ende, en la escuela, como el acoso escolar, entre otras, tal como lo advierten las conclusiones de Torre-Cruz et al. (2017) y Zegarra-Chapoñán et al. (2022) en el contexto peruano.

Asimismo, los hallazgos revelan que, según las respuestas de los entrevistados, las vivencias en el entorno familiar, gracias a la Preceptoría DAIP, han sido positivas, en vista de que los padres han adoptado por un estilo de crianza democrático que logre el equilibrio entre responder las necesidades de sus hijos y establecer límites claros, la creación de vínculos afectivos basados en el amor y la confianza, la participación activa de sus hijos en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, como lo anota Cornejo-Briceño (21 de julio de 2023). Además, los docentes expresan que los padres se muestran más preocupados e implicados en la formación de sus hijos para que alcancen las metas trazadas en su Plan Personal de Mejora DAIP.

No obstante, las declaraciones de los docentes también son autocríticas, pues mencionan que aún tienen que fortalecer la Escuela para Padres y la Preceptoría DAIP,

sobre todo, quienes presentan mayores dificultades en su dinámica familiar y requieren orientación y acompañamiento personalizado.

En síntesis, de acuerdo a la categoría emergente, estilos de crianza, se puede inferir que los docentes perciben cambios favorables en el entorno familiar de sus preceptuados, luego de la aplicación del *Programa de Preceptoría DAIP*, debido a que observan una prevalencia del estilo democrático participativo y reflexivo, que fomenta la práctica de virtudes en el hogar y la sana convivencia. Esto ha permitido cambios positivos en las familias que optaban por estilos de crianza incoherentes con la formación en valores y virtudes impartidas por la escuela. Además, los docentes sugieren fortalecer la Escuela para Padres y la Preceptoría DAIP, sobre todo, para los padres que presentan mayores dificultades en su dinámica familiar y requieren orientación y acompañamiento personalizado.

A manera de cierre, cabe destacar que los hallazgos revisados y discutidos sobre la categoría emergente denominada estilos de crianza han permitido explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, desde la perspectiva de los docentes de una institución educativa privada.

La segunda categoría emergente del eje temático vivencias en el entorno familiar, desde la perspectiva de los docentes, se refiere a los otros educadores, es decir, a los diversos agentes que intervienen en la formación de los niños y adolescentes y que no son precisamente sus padres, profesores ni orientadores. Alcázar y Javaloyes (2016) los definen como todas las influencias educativas no regladas, las que escapan al control de los padres y a la acción de los profesores —los profesionales de la educación a quienes los padres delegan y confían la formación de sus hijos—; en otras palabras, se refieren a las redes sociales como *TikTok*, *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Discord*, etc., páginas

de Internet, cine, publicidad, televisión, música, a los *influencers* y las tendencias e ideas dominantes, que en la actualidad adquieren un protagonismo especial en las vivencias de los niños y adolescentes.

Estos otros educadores, de acuerdo a los aportes de Peris-Sirvent (2020), influyen poderosamente en el entorno familiar, vital para la personalización, porque es en él donde los niños aprenden a abrirse a los demás en un ámbito de confianza, como también lo refieren los docentes en los siguientes testimonios que, a continuación, se recogen de las entrevistas:

El DAIP ha traído muchos cambios positivos en las familias. Los padres son más conscientes de que no somos los únicos que educamos [...]. Hay otros que también 'educan' (en tono irónico), pero sin respetar la dignidad de la persona. Las redes sociales, las ideologías extremas como el machismo, feminismo, permisivismo, etc. y otras tendencias mal-educan, mal-forman (enfaticando la separación de las palabras) ... (Docente 14, entrevista)

...De hecho que vemos cambios importantes en las familias, hay una preocupación por mejorar, en la mayoría de casos. Pero también aún hay otras que deben colaborar más con la labor del preceptor. ¿No? El primer paso es que identifiquen cuáles son los otros educadores que no están ayudando al desarrollo armónico de sus hijos [...] para que tomen acciones inmediatas, como sí se dan en el colegio... (Docente 5, entrevista)

...la mayoría de los padres sienten que la preceptoría ha ayudado a mejorar sus relaciones familiares; sin embargo, hay algunos que todavía no asumen su rol, no se implican y dejan a los niños expuestos libremente a contenidos que van en contra de la formación que les damos en el colegio. No regulan el acceso a Internet y exponen a sus hijos a imágenes y mensajes inadecuados, violentos y ajenos a nuestro programa... (Docente 26, grupo focal)

...Sin duda hay mucho por lograr aún en la familia. Principalmente el acceso a Internet, YouTube y otras plataformas. Les deben dar mucha orientación en casa. Es necesario que mamá y papá sepan qué consumen sus hijos en Internet para orientarlos y para que sean buenos ciudadanos digitales... (Docente 17, grupo focal)

De las verbalizaciones de los docentes se puede interpretar que estas revelan preocupación por la presencia de estos otros educadores en la formación de los niños y adolescentes, ya que podrían afectar su desarrollo armónico, entorpecer los objetivos de la Preceptoría DAIP y, fundamentalmente, sus vivencias en el entorno familiar.

Si bien en las últimas décadas la presencia de las redes sociales ha adquirido importancia en los nuevos modos de socialización, la sobreexposición y dependencia a ellas son consideradas factores de riesgo para la salud emocional y mental de los niños y adolescentes, debido a las consecuencias negativas que causan en su desarrollo personal, tal como lo advierten en sus estudios Gracia et al. (2020) y Luna (2022). Por otro lado, las plataformas donde se alojan estas redes sociales son percibidas por los docentes como entornos inseguros y, muchas veces violentos, ya que a través de ellos los niños y adolescentes fácilmente pueden ser presas del *cyberbullyng*, *grooming*, entre otras

formas de acoso, como concluyen en sus investigaciones Méndez (2022) y Santos y Romera (2023), quienes, además, subrayan la importancia de la observación de dichas conductas y actitudes en la casa.

Al respecto, los entrevistados también mencionaron que la escuela instala filtros y establece protocolos para evitar el acceso a las redes sociales y a las páginas de Internet de contenido inapropiado o malicioso y protege los datos y las imágenes de los estudiantes. Recomendaron que estas medidas podrían ser tomadas en cuenta también por los padres de familia para prevenir y abordar adecuadamente la intromisión de estos “otros educadores” en la formación de sus hijos en el entorno familiar.

Los hallazgos recuperados también se refieren a algunas tendencias, modas e ideologías dominantes que se propagan a través de diversos medios digitales, cuyo consumo se da masivamente fuera del contexto escolar y no tienen un propósito formativo ni educativo. Los *challenges*, *trends*, *podcasts* y otros contenidos en *streaming* —transmisiones que se dan desde Internet u otra red sin tener que descargar previamente los datos al dispositivo— son de consumo frecuente en el entorno familiar, porque son parte de sus vivencias, como así lo refiere Lafaurie-Molin et al. (2021). Por ello, los docentes comentaron en sus participaciones que una mediación parental, orientada hacia el bienestar de los menores es lo más adecuado para así fortalecer su responsabilidad en los diversos ecosistemas digitales y ejercer de manera responsable su ciudadanía digital, lo cual coincide con los aportes de López de Ayala et al. (2021) y Chávez et al. (2021).

Mención aparte merecen algunos *influencers*, *youtubers* e *instagramers*, como parte de esos otros educadores que influyen peligrosamente en el estilo de vida de los niños y adolescentes usuarios de las redes sociales, como lo sostienen los estudios de

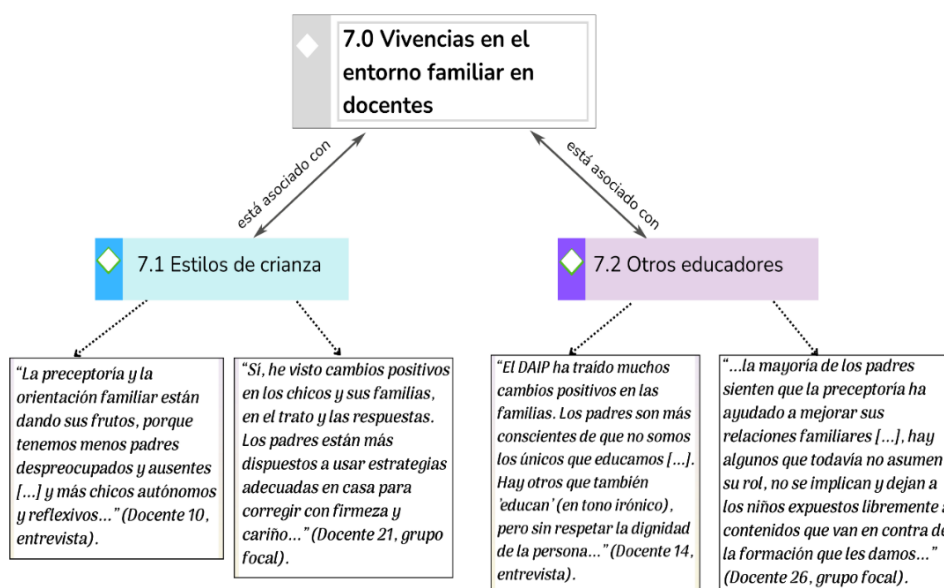
Pinto et al. (2023) y Lozano-Blasco et al. (2023), cuyos mensajes y prácticas, de diversos modos, se oponen al Plan de Formación DAIP y a los objetivos de la Preceptoría DAIP.

De acuerdo a la segunda categoría emergente, otros educadores, se concluye que los docentes muestran vivencias desfavorables por la presencia de agentes nocivos en el entorno familiar que influyen negativamente en la formación de sus preceptuados, tales como el acceso a contenidos inapropiados difundidos por las redes sociales como *TikTok*, *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Discord*, páginas de Internet, cine, publicidad, televisión, música, *influencers* y, la exposición a las tendencias e ideas dominantes, dado que afectan su desarrollo armónico, entorpecen el Plan de Formación DAIP y el Programa de Preceptoría DAIP.

En resumen, las categorías emergentes estilos de crianza y otros educadores —como resultado del análisis temático, exploran las vivencias en el entorno familiar— desde la perspectiva de los docentes, y configuran una red semántica, la cual se presenta en la Figura 11 con algunas verbalizaciones citadas en esta sección.

Figura 11

Red semántica correspondiente al objetivo específico 7



El octavo y último objetivo específico del presente estudio busca explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada.

Los aportes de Vygotsky (2012), sobre el eje temático presentado, sustentan la relevancia que adquieren los padres y la familia como agentes importantes en el desarrollo y aprendizaje de los niños, ya que proporcionan interacción social y comunicación, lo que les permite construir conocimiento y desarrollar habilidades; apoyo, como mediadores del aprendizaje; y contexto cultural, ya que las prácticas y los valores culturales que son transmitidos por los padres y la familia tienen un impacto en la forma en que los niños perciben el mundo y se relacionan con él.

Dichas contribuciones teóricas definen el eje temático y, como resultado del análisis realizado, emergen las categorías que se presentan consolidadas en la Tabla 16.

Tabla 16

Organización del eje temático y las categorías emergentes del objetivo específico 8

Objetivo específico	Eje temático	Categorías emergentes
8. Explorar las vivencias en el entorno familiar frente al “Programa de Preceptoría DAIP” en padres de familia de una institución educativa privada.	Vivencias en el entorno familiar, en padres de familia	8.1. Relaciones parentales 8.2. Calidad de vida 8.3. Sentido de trascendencia

Con respecto a la primera categoría emergente, relaciones parentales, los hallazgos obtenidos de las entrevistas a las familias relatan la experiencia favorable de los padres de familia en la Preceptoría DAIP en los cambios positivos que se han dado

entre padres e hijos, tales como la comunicación eficaz, la vivencia de las virtudes en la familia, la disponibilidad, el acompañamiento atento y cercano a los hijos, como se puede leer en las siguientes transcripciones que fundamentan este análisis:

La preceptoría nos ha servido mucho para mejorar el diálogo, la comunicación abierta en la familia. También nos hemos esforzado en la práctica de las virtudes del orden, trabajo, esfuerzo y otras más... (Padres 8, entrevista)

¡Ay! La preceptoría ha sido una revolución. Me siento bien, satisfecha con lo que he logrado en mi familia. Para empezar, asumí que debía escuchar más a mis hijos y tener más tiempo para aconsejarlos, para estar más disponible para ellos [...]. El proyecto de mejora personal no solo ha sido para [nombres de sus hijos], sino también para toda la familia... (Padres 14, entrevista)

Sí han mejorado mucho las relaciones entre todos. Después de la pandemia quedamos devastados por las cuatro pérdidas en la familia [...]. Fue difícil el luto, el dolor, emprender algo nuevo, estar más cerca a mis hijos y acompañarlos en su crecimiento. Todos estamos trabajando mucho en eso. Estoy contenta... (Padres 16, grupo focal)

La interpretación de la categoría emergente denominada relaciones parentales permite explorar las vivencias de los padres en el entorno familiar. De acuerdo con Gómez y Muñoz (2015), estas hacen referencia a los vínculos positivos dados por los padres y madres para cuidar y educar a sus hijos, con el fin de promover su socialización, y se expresa en las actitudes y la forma de interactuar entre padres e hijos.

Es así que los hallazgos confirmarían los aportes y la influencia de la preceptoría en la comunicación eficaz en el entorno familiar, mediante el diálogo abierto, cercano y frecuente. Para el DAIP, la apertura-comunicación es uno de los principios constituyentes, ya que amplía las posibilidades que tiene cada persona para relacionarse con los demás, estableciendo vínculos positivos (Alcázar & Javaloyes, 2015), como los que se dan en el entorno familiar, entre padres e hijos, para escucharse, aconsejarse, recoger ideas, opiniones o sugerencias, plantear y enfrentar problemas, hallar soluciones, asumir desafíos, estrechar lazos, demostrarse afecto y disfrutar de la presencia de todos.

Por otro lado, la práctica de las virtudes sería otro aporte fundamental de la preceptoría DAIP, según los entrevistados, dado que desde que los niños y las familias son parte de la escuela conocen y aceptan los valores y virtudes que en ella se ejercen, y se extienden al entorno familiar. La preceptoría busca la práctica coherente de la Matriz DAIP en la escuela, la familia y, por consiguiente, en la sociedad. Por ello, como afirma Alcázar (1996), la principal tarea de los preceptores será ayudar a los padres y al propio estudiante a diseñar su plan, procurando que haya unidad de criterios y de acción educativa entre la familia y el colegio. Conforme a esto último, no solo los estudiantes diseñan su Plan Personal de Mejora DAIP, sino también la familia traza su propio Proyecto Educativo Familiar DAIP y busca conseguir metas para el resto de sus miembros, como lo confirman los padres entrevistados.

Otro aspecto a analizar es el acompañamiento cercano que los padres brindan a sus hijos, como consecuencia de los vínculos parentales que la preceptoría habría logrado fortalecer a través de la asesoría familiar y la Escuela para padres. Esta mediación es fundamental, como refieren Moreno-Acero et al. (2018) y Rodríguez-Herrera (2020) para conseguir que los niños y adolescentes alcancen sus objetivos de mejora personal en

todas sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y volitiva; y constituyentes: singularidad, trabajo-apertura, comunicación-apertura y originación, como también coinciden con lo manifestado por los entrevistados. La frecuencia, pertinencia, oportunidad y otras condiciones que la familia disponga en su entorno permitirá que este acompañamiento perdure y no solo se limite a determinados momentos de crisis o de felicidad, sino que se asuma como parte de un estilo familiar que busque permanentemente el desarrollo armónico de todos sus miembros.

A modo de cierre y de acuerdo a la primera categoría emergente: relaciones parentales, se puede comprender que los padres perciben cambios favorables en el entorno familiar gracias a la Preceptoría DAIP, tales como la comunicación eficaz, mediante el diálogo abierto, cercano y frecuente, dado que en la Matriz DAIP la apertura-comunicación es uno de los principios constituyentes que amplía las posibilidades de cada persona de relacionarse con los demás, estableciendo vínculos positivos como los que se dan entre padres e hijos en el entorno familiar. Además, los padres entrevistados asumen que la práctica de las virtudes humanas es otro aporte fundamental del *Programa de Preceptoría DAIP*, dado que la Matriz DAIP de la escuela se extiende al entorno familiar y social. Por ello, concluyen expresando que sus vivencias en la Preceptoría DAIP han sido positivas, porque han logrado fortalecer los vínculos parentales.

Es así como los hallazgos analizados y discutidos sobre la categoría emergente denominada relaciones parentales han permitido explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, desde la perspectiva de los padres de familia de una institución educativa privada.

La segunda categoría emergente del eje temático vivencias en el entorno familiar, desde la perspectiva de los padres de familia, se denomina calidad de vida. En ella

interactúan necesidades individuales y familiares que contemplan aspectos físicos, emocionales y sociales, según los estudios de Arita (2015); no obstante, su satisfacción depende de los recursos potenciales de cada persona y del contexto en el cual se desarrolla, en este caso, en el entorno familiar.

Los padres entrevistados mencionaron los cambios que el *Programa de Preceptoría DAIP* había generado en el entorno familiar y en la calidad de vida de sus integrantes. Destacaron el valor de pasar el tiempo en familia, de disfrutar de los viajes, paseos, juegos, lecturas y otras vivencias, como se puede leer en las siguientes transcripciones que fundamentan el presente estudio:

De todas maneras, sí veo muchos cambios. Antes estaba muy preocupado por trabajar más para reunir dinero, tener más comodidades, comprar ropa, comprar equipos, pero [nombra a su esposa] y yo ahora estamos enfocados en pasar más tiempo con los chicos, viajar, planear el futuro y disfrutar de nuestra familia. Queremos darles una mejor calidad de vida, sin duda... (Padres 6, entrevista)

...la preceptoría nos ha entrenado para analizar nuestros problemas familiares y plantearnos metas para que nuestros hijos y nosotros como familia mejoremos cada día y logremos disfrutar de cada momento juntos y con un propósito claro. (Padres 10, entrevista)

Hemos aprendido a organizarnos, a dedicar un tiempo especial por la noche para hacer la sobremesa, libres de celulares y conversar, reír, jugar, leer, cantar [...]. Los fines de semana son los más lindos porque podemos disfrutar de la vida en

familia. A veces nos vamos de paseo, otras veces nos quedamos en casa, pero la consigna es compartir mucho tiempo de calidad juntos... (Padres 18, grupo focal)

Los comentarios de los padres entrevistados revelan el valor que le atribuyen al tiempo que pasan en familia. Este ha sido uno de los cambios importantes que ha suscitado el *Programa de Preceptoría DAIP* en el entorno familiar como, por ejemplo, centrar sus intereses y preocupaciones en los miembros de su familia; es decir, considerarlas como su prioridad y desplazar otras ocupaciones o actividades importantes en su agenda. No obstante, vale anotar que este tiempo de calidad se valora más cuando los hijos son pequeños, porque los adolescentes prefieren pasar más tiempo con los amigos que con la familia, pues el autoconcepto social aumenta, como lo exponen Ibarra-Aguirre (2020) y Rodríguez-Herrera (2021).

De otro modo, los entrevistados también mencionan que la preceptoría les ha permitido reflexionar y plantearse objetivos de mejora en familia para alcanzar metas comunes que mejoren la calidad de sus relaciones interpersonales y, por ende, generen un impacto significativo en sus vivencias y la calidad de vida de cada miembro de su familia, en coincidencia con la investigación de González et al. (2019).

Asimismo, se podría interpretar de los hallazgos obtenidos que el *Programa de Preceptoría DAIP* les ha permitido priorizar sus objetivos familiares y planificar diversas actividades recreativas para optimizar sus relaciones parentales y mejorar su calidad de vida, mediante viajes, paseos, visitas culturales, lecturas, juegos, actividades deportivas y otras vivencias que los una y haga felices.

El juego en familia adquiere un significado mayor cuando los adultos están dispuestos a participar e implicarse en él. Conforme con Gálvez y Molina (2023), el juego siempre es terapéutico y está lleno de significados, además, contribuye a la

autorregulación, a la contención de los impulsos la gestión de las emociones y a elevar su posibilidad transformadora como herramienta para el fortalecimiento de los vínculos afectivos familiares, como también lo sostiene Lopez Quiroz (2019).

Otros hallazgos extraídos de las entrevistas citadas permiten explorar las vivencias en el entorno familiar como la práctica de diversas actividades de ocio: viajes, paseos, juegos, lecturas y juegos deportivos, entre otras. Según los padres entrevistados, gracias a las orientaciones y el acompañamiento recibidos en la Preceptoría DAIP, estas prácticas se han retomado e impulsado en el *Proyecto Educativo Familiar DAIP* en vista de que ellos perciben que ha mejorado la calidad de vida de los integrantes de la familia, porque les ha ayudado a interactuar con más libertad y confianza en contextos felices, como también concluyen en sus investigaciones Álvarez-Muñoz et al. (2023).

En síntesis, de acuerdo a la segunda categoría emergente, calidad de vida, se puede concluir que los padres consideraron favorables los cambios que el *Programa de Preceptoría DAIP* ha generado en el entorno familiar y en la calidad de vida de sus integrantes, tales como el valor que le atribuyen al tiempo que pasan en familia, al punto de que muchos padres han desplazado otras ocupaciones o actividades importantes de su agenda para estar más implicados en el Proyecto Educativo familiar DAIP y planificar diversas actividades recreativas o de ocio para mejorar su calidad de vida como viajes, paseos, visitas culturales, lecturas, juegos, actividades deportivas y otras vivencias que los una y haga felices en el entorno familiar.

De este modo, los hallazgos presentados y discutidos sobre la categoría emergente denominada calidad de vida han logrado explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, desde la perspectiva de los padres de familia de una institución educativa privada.

La tercera y última categoría emergente del eje temático vivencias en el entorno familiar es el sentido de trascendencia, desde la perspectiva de los padres de familia. Los hallazgos muestran que la preceptoría habría ayudado a fortalecer la vivencia de la fe y la práctica de los sacramentos y virtudes cristianas, la filiación divina en la familia, el servicio de voluntariado, entre otras vivencias propias de la espiritualidad, como se presentan en las siguientes transcripciones que fundamentan este análisis:

La preceptoría también ha ayudado a vivir más la fe en familia. Antes no íbamos a misa, ni le dábamos importancia a la oración diaria [...]. Solo rezábamos cuando estábamos en dificultades, pero parte de los objetivos de mejora ha sido repensar en nuestra vida de fe... (Padres 3, entrevista)

...en nuestro proyecto de mejora familiar está la práctica de fe y los sacramentos; el amor al prójimo, la caridad, la oración, la devoción a la Virgen y los santos. Eso también nos ha unido como familia y acercado más a Dios. (Padres 11, entrevista)

...El colegio nos ha permitido contar con asesoría espiritual con el padre [menciona el nombre del capellán de la escuela] y las religiosas. Como familia nos sentimos muy felices porque hemos conseguido muchos logros en nuestra vida espiritual [...]. Ahora vamos a misa con alegría, participamos en la pastoral familiar, todos hacemos obras sociales, asistimos a los más pobres, ponemos nuestra vida en manos de Dios. (Padres 19, grupo focal)

El cambio más importante que se ha dado en nuestra familia ha sido la oportunidad de ayudar al prójimo, de vivir con intensidad la verdadera caridad: no donando lo que nos sobra, sino compartiendo con amor lo que tenemos para darle una mejor calidad de vida a los que tienen poco [...] Toda mi familia está comprometida en este fin. No sabes lo felices que somos [...]. No hay nada más lindo que dar amor. (Padres 22, grupo focal)

Los hallazgos evidencian que las familias valoran el sentido de trascendencia en su proyecto de vida personal y, sobre todo, en su proyecto familiar. De acuerdo con Polo (2003), el sentido de trascendencia se refiere a la capacidad del ser humano de ir más allá de sí mismo y de su realidad inmediata; a la capacidad de buscar y encontrar un significado más profundo en la vida.

En esa misma línea, en la Matriz DAIP, el sentido de trascendencia se relaciona íntimamente con el principio constituyente de originación, el cual explica que la raíz de la existencia y la finalidad de la vida es nuestra filiación con Dios; y que desarrollar y fortalecer la relación de cada persona con Dios es también una tarea educativa que los padres han de realizar, en primer lugar, en la familia, porque a ellos corresponde ese derecho (Alcázar & Javaloyes, 2015).

En los hallazgos presentados, el sentido de trascendencia se vincularía con las vivencias de las prácticas de la fe, la vivencia de los sacramentos y las virtudes cristianas, promovidas por el *Programa de Preceptoría DAIP*, en el entorno familiar; y expresaría la finalidad de la formación en virtudes que se desea alcanzar: educar a los niños y orientar a cada familia para descubrir y vivir su misión en esta vida, para trascender en los pequeños actos, en la vida diaria.

Los entrevistados mencionan que el acompañamiento y la orientación familiar también ha estado a cargo de un sacerdote o capellán y de las religiosas de la escuela, quienes serían referentes cercanos e importantes para la vivencia de la fe y de la espiritualidad, pues lo que busca el DAIP es que, tanto los niños, adolescentes y todos los integrantes de la familia, fortalezcan su filiación divina, que los encaminen a ser mejores personas y mejores seres humanos, y alcancen la trascendencia, como también lo subraya Correa (2011) en su estudio.

La virtud de la caridad es una característica importante en la formación espiritual de los estudiantes, ya que estos experimentan cambios de actitud religiosa influenciados por las tendencias e ideologías contrarios a su vivencia espiritual, tal y como indica Peña (2021). La práctica de la caridad es también parte del sello de identidad de la escuela y una oportunidad constante que tienen las familias para darle el sentido de trascendencia a sus vidas, como también lo expresan los padres, al narrar sus vivencias en el voluntariado, la pastoral y las obras de caridad que promueve la escuela y se realiza en familia.

Estas experiencias serían muy valiosas para afianzar la formación ética de los niños y adolescentes, fortalecer el desarrollo armónico de la identidad personal; impactar positivamente en el entorno social y promover la comunicación y el pluralismo en la escuela, como Guzmán (2021) y Andrade (2020) analizan, respectivamente, en sus investigaciones.

Como cierre, se puede concluir que de acuerdo a la tercera y última categoría emergente: sentido de trascendencia, los padres consideraron favorables sus vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, ya este que les ha permitido fortalecer su fe, la práctica de los sacramentos y virtudes cristianas, la filiación divina, el servicio de voluntariado y la caridad, entre otras experiencias propias de la espiritualidad

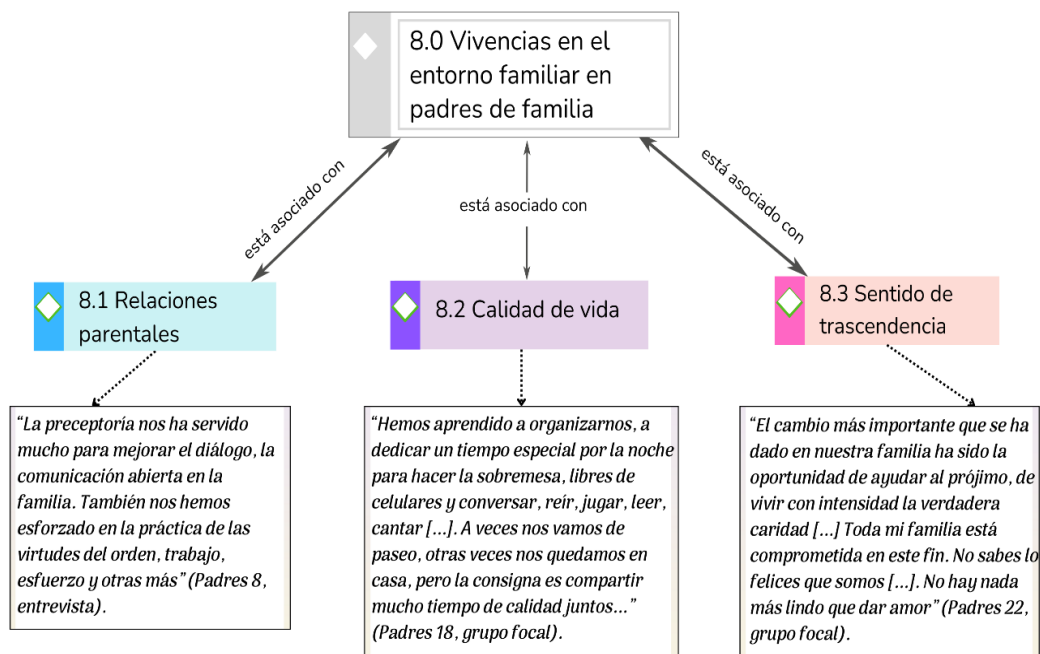
y el principio constituyente de originación, en concordancia con la Matriz DAIP. Estas vivencias constituyen un gran impacto en su proyecto de vida y, sobre todo, en su proyecto familiar. Los padres también valoraron el acompañamiento y la orientación familiar que brindan el sacerdote o capellán y las religiosas de la escuela, quienes serían referentes cercanos e importantes para la vivencia de la fe y espiritualidad en el entorno familiar, para ser mejores padres e hijos, mejores personas y ciudadanos que alcancen la trascendencia.

Así pues, el análisis realizado sobre la categoría emergente denominada sentido de trascendencia ha logrado explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, desde la perspectiva de los padres de familia de una institución educativa privada.

Finalmente, se han revisado el eje temático vivencias en el entorno familiar en padres de familia y las categorías que han emergido como producto del análisis temático: relaciones parentales, calidad de vida y sentido de trascendencia, que configuran una red semántica, la cual se presenta en la Figura 12 e incluye algunas de las citas presentadas en esta sección.

Figura 12

Red semántica correspondiente al objetivo específico 8



5.4 Evaluación del rigor metodológico

Seguidamente, se explican los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad para evaluar el rigor metodológico del presente estudio cualitativo que aseguran la rigurosidad de los resultados y la calidad de la información (Cornejo & Salas, 2011).

Con respecto a la credibilidad, entendida como la recolección de información que permite obtener resultados que son reconocidos por los informantes (Lincoln & Guba, 1981), el presente estudio ha recurrido a rigurosas transcripciones textuales de las entrevistas semi estructuradas y grupos focales con exactitud, sin interpretaciones ni modificaciones, realizadas a docentes y padres de familia. Asimismo, cuando ha sido necesario, posteriormente se ha llamado a algunos participantes para esclarecer alguna idea, palabra o frase referida en la entrevista o grupo focal.

Además, se ha cuidado que los entrevistados no tuvieran algún tipo de filiación, dependencia o subordinación con la investigadora, a fin de evitar el sesgo en alguna de

sus respuestas. Igualmente, se han aplicado técnicas de triangulación para contrastar los resultados de las entrevistas con los grupos focales. Por último, se han contrastado los hallazgos con anteriores investigaciones que los ratifican, lo que dio como resultado una discusión coherente y académica. Por lo tanto, se cumplió con el criterio de credibilidad.

En relación al criterio de transferibilidad, es decir, a la oportunidad de aplicar los resultados de la investigación a otros contextos (Salgado-Lévano, 2021), se ha logrado describir detalladamente el contexto de investigación, por lo que el estudio permite la posibilidad de desarrollarse en otras instituciones educativas y, por otro lado, es importante mencionar que el presente estudio ha cimentado su marco teórico en Bandura (2009) y Vygotsky (2014) para elaborar dos guías de preguntas para entrevistas individuales semi estructuradas y otras dos para grupos focales, dirigidas a docentes y padres de familia, las cuales sin modificaciones, podrían aplicarse en otras instituciones educativas que hayan implementado el *Programa de Preceptoría DAIP* en otras regiones del país o del extranjero y cumplan con los criterios de selección de la muestra; o que podrían adaptarse para ser aplicadas en otros contextos. De este modo, vale indicar que la presente investigación cumplió con el criterio de transferencia.

En lo que respecta al criterio de confirmabilidad, en otras palabras, al compromiso ético que debe tener el investigador y su rol durante la aplicación de los instrumentos e interacción con los participantes en el trabajo de campo (Salgado-Lévano, 2021), se han descrito las características de la población y muestra de docentes y padres de familia, así como los criterios de inclusión y exclusión de estas últimas. Igualmente, las entrevistas individuales y la de los grupos focales han sido registradas en audios y vídeos; las transcripciones han sido realizadas por la propia investigadora de manera rigurosa; se ha realizado una descripción detallada del contexto en el cual se han realizado las entrevistas

y grupos focales y, por último, se ha representado de manera gráfica y descriptiva la formación de las categorías emergentes.

En conclusión, se puede afirmar que el presente estudio cumplió con los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

5.5 Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, estas fueron las que se presentaron:

Con respecto a la muestra, cabe mencionar que el grupo de docentes estuvo conformado mayoritariamente por mujeres, debido a que en la población de los niveles de inicial y primaria de la institución educativa predominan las mujeres; en cambio, en secundaria hay un porcentaje mayor de hombres. Un caso similar se dio en la composición de la muestra de padres de familia. Pese a que se trató en lo posible de equilibrar la selección de los participantes de ambos sexos y con hijos en diferentes niveles educativos, esto no se logró, dada la disponibilidad de tiempo de los entrevistados. Las madres fueron las que más participaron, sobre todo en el grupo focal. No obstante, vale precisar que en las numerosas fuentes consultadas no se encontraron estudios que determinen las conformaciones de los grupos muestrales de docentes y padres de familia, según sexo, en los diversos niveles educativos.

Sobre la aplicación de las entrevistas individuales y grupales, las mayores limitaciones se presentaron en las entrevistas individuales, en razón de que en los primeros intentos se presentaron dificultades de acceso a la conectividad de la plataforma virtual, lo cual ocasionó la reprogramación de las primeras entrevistas individuales a docentes y padres de familia, debido a la señal inestable y al servicio de internet. En el caso de las entrevistas al grupo focal, se decidió controlar las dificultades anteriormente descritas, llevándolas al ámbito presencial, dado que a partir de febrero de 2022 las

condiciones sanitarias fueron mejores y se volvió a la presencialidad al 100% en las escuelas, conforme a las disposiciones del Ministerio de Salud en coordinación con el Ministerio de Educación del Perú.

Otra limitación que se dio por la pandemia de la COVID-19 fue el uso de las mascarillas o protectores faciales, dado que estos limitaron la observación e interpretación del lenguaje no verbal de los participantes en el grupo focal, por ello se decidió realizar las entrevistas grupales en el 2022, con el fin de asegurar la correcta aplicación de la técnica de recolección de información y el procedimiento adecuado. Vale mencionar que esta dificultad del uso de las mascarillas no se tuvo en la entrevista individual, dado que se realizó a través de la plataforma *Google Meet* y los participantes estaban en casa, con buena iluminación, frente a la cámara de su laptop o pc de escritorio, con buen sonido, por eso se pudo observar bien los gestos y las reacciones, así como se les pudo escuchar sin interferencias, durante las entrevistas.

Finalmente, vale mencionar, como una limitación importante, los escasos estudios vinculados al problema, enfoque, tipo de investigación y las categorías estudiadas, por ello, no se han podido realizar mayores contrastaciones con trabajos similares.

5.6 Aportes de la investigación

La presente investigación cualitativa ofrece aportes a la comunidad científica y enriquece la línea de investigación de la Tutoría y Orientación Educativa. Dado que, a partir de los resultados obtenidos, de manera general, se podrían proponer objetivos y estrategias de mejora que serían de utilidad para el contexto escolar estudiado; y, de manera específica, para los docentes y padres de familia. Asimismo, se enriquecería la comprensión de las expectativas (Bandura, 2009) y vivencias (Vygotsky, 2014) frente al *Programa de*

Preceptoría DAIP (Alcázar & Javaloyes, 2015) en instituciones de Educación Básica Regular, como también en las de Educación Básica Alternativa, las escuelas de formación pedagógica, facultades de educación, escuelas de posgrado, privadas y públicas, nacionales e internacionales; ya que el presente estudio sienta las bases para el desarrollo de investigaciones científicas futuras en diversos contextos, lo cual beneficiaría al sistema educativo, la familia y, por consiguiente, a la sociedad.

Desde otra perspectiva, el presente estudio cualitativo brinda recomendaciones que podrían incorporarse en el Currículo Nacional de Educación Básica, específicamente al área de Tutoría y Orientación Educativa, el cual considera tres dimensiones: personal, social y de los aprendizajes para el desarrollo de las competencias, y dos modalidades: tutoría grupal e individual (Ministerio de Educación del Perú, 2021). Así se podría implementar la preceptoría o un programa análogo, basado en la educación de la persona que tiene por finalidad el Desarrollo Armónico de la Identidad Personal y que atienda a sus tres principios constituyentes: singularidad, apertura y originación, y sus cuatro dimensiones: física, afectiva, intelectual y volitiva (Alcázar & Javaloyes, 2015) para comprender las expectativas (Bandura, 2009) y vivencias (Vygotsky, 2014) de los actores educativos en los diversos contextos para formar personas y ciudadanos comprometidos con la sociedad y a su servicio (Latorre-Ariño, 2022).

VI. Conclusiones

De acuerdo a los datos presentados y los resultados obtenidos en la presente investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones.

6.1. Conclusiones del objetivo general

Conforme al objetivo general, comprender las expectativas y vivencias en los docentes y padres de familia de una institución educativa privada frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, se logró entender y explorar que estas fueron favorables; aunque es importante señalar que cada participante de la entrevista y grupo muestral presentó sus propias particularidades, dada su experiencia personal en la preparación e implementación del *Programa de Preceptoría DAIP*, cuyo fin es el desarrollo armónico de la identidad personal de los estudiantes, considerando sus principios constituyentes y sus dimensiones personales. En consecuencia, dichas expectativas y vivencias podrían favorecer la implementación de programas de formación personal y familiar similares en otros contextos educativos y niveles de estudio, como en educación superior, en favor de los estudiantes, los docentes, las familias y la sociedad en general.

El estudio de la categoría expectativas y los ejes temáticos de expectativas de eficacia y expectativas de resultado en docentes y padres de familia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* permitieron que emergieran categorías de análisis que se interpretaron como experiencias favorables en la mayoría de los participantes, con relación al plan de formación, la asesoría familiar, la orientación personalizada, el acompañamiento permanente, los logros y las dificultades de la Preceptoría DAIP.

Por otro lado, el estudio de la categoría vivencias y los ejes temáticos entorno escolar y entorno familiar en docentes y padres de familia frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, ayudaron a analizar las categorías emergentes que se vincularon con

sus experiencias gratificantes y desafiantes, el perfil de preceptor, la convivencia escolar, los estilos de crianza, los otros educadores, las relaciones parentales, la calidad de vida y el sentido de trascendencia.

6.2. Conclusiones de los objetivos específicos

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se arribaron, con respecto a los ocho objetivos específicos planteados en esta investigación.

Conclusiones del objetivo específico 1

Los resultados del primer objetivo específico referido a comprender las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada fueron favorables. Estos se analizaron en base a dos categorías emergentes: plan de formación y asesoría familiar.

- a) En la primera categoría emergente, plan de formación, se concluye que los docentes entrevistados manifestaron expectativas de eficacia favorables respecto al Plan de Formación DAIP de su escuela, ya que lo consideran importante para fortalecer la mediación e interacción con los estudiantes y sus familias; y, para enriquecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), entre otros; puesto que, mediante este plan, se podrían alcanzar los propósitos académicos y formativos, atendiendo las necesidades físicas, afectivas, cognitivas y volitivas de los estudiantes. De este modo, se beneficiarían los docentes, estudiantes, sus familias y toda la comunidad educativa.
- b) En la segunda categoría emergente, asesoría familiar, se concluye que los docentes entrevistados entienden y valoran la importancia de la asesoría familiar

y revelan sus expectativas de eficacia favorables frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, expresando que la asesoría brindaría un acompañamiento profesional personalizado y constante, acorde con la matriz axiológica y los sellos de identidad de la escuela, ya que su propuesta formativa es diferente al programa de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) que propone el Ministerio de Educación del Perú, pues rompe los paradigmas respecto al acompañamiento del tradicional tutor con las del preceptor, quien trasciende a su compromiso con el estudiante y entrega un servicio de apoyo y orientación a las familias, especialmente de aquellas cuyos hijos presentan necesidades especiales o neurodivergencias.

Conclusiones del objetivo específico 2

Los resultados del segundo objetivo específico referido a comprender las expectativas de eficacia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada fueron favorables. Estos se analizaron en base a dos categorías emergentes: orientación personalizada y tutoría grupal.

- a) En la primera categoría emergente, orientación personalizada, se concluye que los padres de familia entrevistados consideran que la orientación personalizada en el *Programa de Preceptoría DAIP*, como parte de sus expectativas de eficacia, es favorable para mejorar la calidad de la escuela, en vista de que ellos esperan que los docentes expertos en Asesoría familiar sean buenos mentores y consejeros para el Plan Personal de Mejora DAIP y el Proyecto Educativo Familiar DAIP, es decir, que cumplan con la responsabilidad confiada. Además, advierten la importancia del compromiso y protagonismo que debe asumir la familia en la educación de los

hijos y la coherencia que debe haber entre la orientación brindada en el colegio y el hogar. Por otro lado, también concluyen que la orientación personalizada es un valor agregado y que ha sido determinante en la elección de la escuela para sus hijos, de ahí que esperan que esta no solo brinde excelencia académica, sino también una excelente orientación para asegurar una buena formación y grata convivencia escolar con la práctica de los valores y virtudes humanas, pues esta repercutiría positivamente en el entorno escolar y familiar.

- b)** En la segunda categoría emergente, tutoría grupal, se concluye que los padres de familia demuestran comprensión y claridad respecto a las funciones del tutor del aula, así como las limitaciones del área de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) del Ministerio de Educación, y por ello, manifiestan expectativas de eficacia positivas de la tutoría grupal, pues consideran que esta sería enriquecida con el enfoque del DAIP. Además, valoran la importancia del tutor del aula para diseñar el Plan de Acción Grupal DAIP, atender las necesidades comunes del grupo, plantear diversas estrategias para integrar a todas las familias y propiciar reuniones periódicas; promover el buen trato, la integración e inclusión de todos sus hijos, la sana convivencia, la prevención de situaciones de violencia; así como brindar talleres formativos en la Escuela para padres, pero desde el enfoque del Desarrollo Armónico de la Identidad Personal.

Conclusiones del objetivo específico 3

Los resultados del tercer objetivo específico referido a describir las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución

educativa privada fueron favorables. Estos se analizaron en base a dos categorías emergentes: logros de la Preceptoría DAIP y dificultades de la Preceptoría DAIP.

- a) En la primera categoría emergente, logros de la Preceptoría DAIP, se concluye que los docentes entrevistados, después de la aplicación del programa, consideran como expectativas de resultado favorables que el Plan de Formación DAIP como el *Programa de Preceptoría DAIP* han sido una fortaleza para la escuela, ya que este último les ha permitido elaborar un Plan Personal de Mejora DAIP para sus estudiantes preceptuados, y, por consiguiente, el desarrollo armónico e integral de todas sus dimensiones y constituyentes. Asimismo, subrayan como un logro fundamental de la Preceptoría DAIP la comunicación cercana entre los docentes, directivos y padres de familia, lo cual se interpreta como uno de los factores de resultado positivos, porque han hecho posible que la gestión directiva de la escuela optimice el clima escolar.

- b) En la segunda categoría emergente: dificultades de la Preceptoría DAIP, en contraste con la categoría anterior, se concluye que para los docentes entrevistados sus expectativas de resultado serían desfavorables si el tiempo que requieren para dedicarse a la preceptoría y el asesoramiento familiar disminuyera, debido a la sobrecarga laboral por funciones o tareas adicionales asignadas durante la implementación del *Programa de Preceptoría DAIP* como la elaboración de documentación excesiva impresa y virtual, tareas o encargos ajenos a la preceptoría que han ocasionado que el tiempo destinado a las entrevistas personales y a la orientación familiar se haya reducido. No obstante, los docentes declaran gustar de su labor como preceptores para fortalecer las relaciones familia-escuela. Además, concluyeron que, como expectativas de resultado desfavorable, es el desinterés de

algunos padres y la incoherencia en la práctica de los valores y virtudes en su participación social. De acuerdo a su experiencia, mencionan que las dificultades descritas podrían considerarse como amenazas para el *Programa de Preceptoría DAIP* en el futuro. Finalmente, se concluye que es importante realizar evaluaciones permanentes de la preceptoría para realizar los reajustes y la retroalimentación correspondiente durante y después de su aplicación.

Conclusiones del objetivo específico 4

Los resultados del cuarto objetivo específico referido a describir las expectativas de resultado frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada fueron favorables. Estos se analizaron en base a dos categorías emergentes: logros de la Preceptoría DAIP y dificultades de la Preceptoría DAIP.

- a) En relación a la primera categoría emergente: logros de la Preceptoría DAIP, se concluye que los padres de familia consideran como expectativas de resultado favorables las entrevistas sistemáticas y frecuentes que se han dado en la Preceptoría DAIP, tanto de manera virtual en la pandemia como de manera presencial en la pospandemia, para conocer más a los estudiantes y sus familias, y darles el soporte emocional necesario. Además, señalan como un aporte importante la inclusión otros especialistas como psicólogos, acompañantes pedagógicos, psiquiatras, especialistas en audición y lenguaje, TDAH, TEA y la conformación de equipos multidisciplinarios en el acompañamiento de la Preceptoría DAIP; así también los logros obtenidos en el Plan Personal de Mejora DAIP; y por último, desempeño, la dedicación y el esfuerzo del preceptor en la

formación de sus hijos y la orientación familiar. En suma, a partir de los comentarios de los padres de familia entrevistados, se puede concluir que la Preceptoría DAIP ha conseguido logros significativos y ha superado las expectativas que tenían antes de la aplicación del programa en la escuela.

- b)** En relación a la segunda categoría emergente, dificultades en la Preceptoría DAIP, se concluye que los padres de familia consideran como expectativas de resultado tres relevantes problemáticas: la primera, referida a la cantidad insuficiente de psicólogos, en vista de que la población de estudiantes del colegio en sus tres niveles educativos supera los 900 alumnos y requiere más psicólogos especialistas. Los padres expresaron que esto contribuiría significativamente a mejorar la calidad del servicio educativo, en una institución de educación personalizada. La segunda dificultad presentada es la poca disponibilidad de tiempo de los preceptores para atender las entrevistas personales eventuales, o sea las que no están programadas en el calendario. Y la tercera dificultad, centrada en el descontento por el escaso interés de algunas familias y la poca asistencia a las Escuelas para Padres, ya sea por la temática que a veces no es atractiva para las familias o por la desidia de algunos padres, especialmente de aquellas familias cuyos hijos presentan más dificultades de convivencia escolar. A pesar de lo mencionado, vale agregar, a manera de conclusión que los padres se sienten satisfechos por la Preceptoría DAIP y muy agradecidos por la labor de los docentes y directivos de la escuela.

Conclusiones del objetivo específico 5

Los resultados del quinto objetivo específico referido a explorar las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución

educativa privada fueron favorables. Estos se analizaron considerando dos categorías emergentes: experiencias gratificantes y experiencias desafiantes.

- a)** De acuerdo a la primera categoría emergente: experiencias gratificantes, se concluye que los docentes consideran como vivencias en el entorno escolar favorables su vocación docente, mostrando motivación, satisfacción, interés y dedicación por el aprendizaje y la autorrealización de sus estudiantes a través del Plan Personal de Mejora DAIP, como docentes especialistas y, fundamentalmente, preceptores y orientadores familiares. Asimismo, expresaron satisfacción, felicidad y otras actitudes positivas por el acompañamiento y la orientación personalizada brindada de manera permanente en la Preceptoría DAIP. Por último, mencionaron que sus experiencias fueron gratificantes, debido a la trascendencia de su labor, sobre todo durante y después de la pandemia.
- b)** De acuerdo a la segunda categoría emergente, experiencias desafiantes, se concluye que los docentes consideran como vivencias en el entorno escolar retadoras, lograr empoderar a los padres para fortalecer su compromiso con el Plan de Formación DAIP, ya que percibieron algunas incoherencias entre la práctica y las vivencias de los valores y virtudes que se fomentaban en el entorno escolar y las que se reforzaban en casa. Por otro lado, estas vivencias fueron desafiantes, en tanto los docentes debían garantizar la continuidad de la Preceptoría DAIP, sobre al retornar a la escuela y brindar educación remota, híbrida y presencial, al mismo tiempo; y mantener la comunicación constante con los padres de familia para promover la corresponsabilidad y así dar continuidad al Plan Personal de Mejora DAIP y al Proyecto Educativo Familiar DAIP, puesto que, a pesar de las limitaciones que trajo la pandemia del COVID-19 durante el 2020 y 2022, los docentes cumplieron

con otorgar atención y acompañamiento permanente a los estudiantes y sus familias, valiéndose de medios virtuales como llamadas telefónicas, videollamadas, correo electrónico, mensajes por *WhatsApp*, entre otros.

Conclusiones del objetivo específico 6

Los resultados del sexto objetivo específico referido a explorar las vivencias en el entorno escolar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada, fueron favorables y se analizaron considerando dos categorías emergentes: perfil del preceptor y convivencia escolar.

- a) De acuerdo a la primera categoría emergente, perfil del preceptor, se concluye que los padres de familia valoran las habilidades y cualidades de los docentes preceptores, tales como comunicación cercana y eficaz, capacidad de escucha y diálogo, actitud resolutiva, preocupación permanente, empatía, contención emocional, amabilidad, discreción, cercanía, así como el dominio y la preparación profesional que consideran necesarias para asumir la Preceptoría DAIP de sus hijos y acompañarlos en su formación. Además, se llega a la conclusión de que los atributos del perfil del preceptor son favorables, porque permiten fortalecer las relaciones de las familias, docentes y sus hijos en la escuela.
- b) De acuerdo a la segunda categoría emergente, convivencia escolar, se concluye que los padres de familia perciben a la escuela como un entorno favorable, gracias al *Programa de Preceptoría DAIP*, pues este fortalece el cumplimiento de las normas de convivencia, la autorregulación, prevención y el abordaje oportuno y eficaz en casos de bullying o violencia escolar. Además, las familias afirman que las vivencias de sus hijos en la escuela son, en su mayoría, gratificantes, porque en ella

se fomenta la práctica de valores y virtudes humanas y, gracias al Plan de Formación DAIP, esta se convierte en un espacio seguro. El empleo de las consignas quincenales que responden a las obras incidentales o actividades complementarias que se proponen en el *Programa de Preceptoría DAIP* también ofrecen la posibilidad de que se optimice la vivencia de valores y virtudes que beneficie la convivencia escolar.

Conclusiones del objetivo específico 7

Los resultados del séptimo objetivo específico referido a explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes de una institución educativa privada, fueron favorables en algunos casos y en otros, preocupantes. Estos se analizaron considerando dos categorías emergentes: estilos de crianza y otros educadores.

- a) De acuerdo a la primera categoría emergente, estilos de crianza, se concluye que los docentes perciben cambios favorables en el entorno familiar de sus preceptuados, luego de la aplicación del *Programa de Preceptoría DAIP*, debido a que hay una prevalencia del estilo democrático participativo y reflexivo, que fomenta la práctica de virtudes en el hogar y la sana convivencia. Esto ha permitido cambios positivos en las familias que optaban por estilos de crianza radicales, como el autoritario, permisivo y negligente, incoherentes con la formación en valores y virtudes impartidas por la escuela. Además, los docentes concluyen que es importante fortalecer la Escuela para Padres y la Preceptoría DAIP, sobre todo, para las familias que presentan mayores dificultades y requieren orientación y acompañamiento personalizado.

- b)** De acuerdo a la segunda categoría emergente, otros educadores, se concluye que los docentes muestran vivencias desfavorables por la presencia de agentes nocivos en el entorno familiar que influyen negativamente en la formación de sus preceptuados, tales como el acceso a contenidos inapropiados difundidos por las redes sociales como *TikTok, Instagram, YouTube, WhatsApp, Discord*, páginas de Internet, cine, publicidad, televisión, música, *influencers* y, la exposición a las tendencias e ideas dominantes, dado que afectan su desarrollo armónico y, en consecuencia, entorpecen el Plan de Formación DAIP y el *Programa de Preceptoría DAIP*. Adicionalmente, los docentes llegaron a la conclusión de que es necesario que los padres tomen medidas eficaces para cuidar su entorno familiar de la presencia de estos “otros educadores”.

Conclusiones del objetivo específico 8

Los resultados del octavo objetivo específico, referido a explorar las vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en padres de familia de una institución educativa privada, fueron favorables y se analizaron considerando tres categorías emergentes: relaciones parentales, calidad de vida y sentido de trascendencia.

- a)** De acuerdo a la primera categoría emergente, relaciones parentales, se concluye que los padres perciben cambios favorables en el entorno familiar gracias a la Preceptoría DAIP, tales como la comunicación eficaz, mediante el diálogo abierto, cercano y frecuente, dado que en la Matriz DAIP la apertura-comunicación es uno de los principios constituyentes que amplía las posibilidades de cada persona de relacionarse con los demás, estableciendo vínculos positivos como los que se dan entre padres e hijos en el entorno familiar. Además, los padres destacan que la

práctica de las virtudes humanas es otro aporte fundamental del *Programa de Preceptoría DAIP*, dado que la Matriz DAIP de la escuela se extiende al entorno familiar y social. Por ello, concluyen expresando que sus vivencias en la Preceptoría DAIP han sido positivas, porque han logrado fortalecer los vínculos parentales.

- b)** De acuerdo a la segunda categoría emergente, calidad de vida, se concluye que los padres consideraron favorables los cambios que el *Programa de Preceptoría DAIP* ha generado en el entorno familiar y en la calidad de vida de sus integrantes, tales como el valor que le atribuyen al tiempo que pasan en familia, al punto de que muchos padres han desplazado otras ocupaciones o actividades importantes de su agenda para estar más implicados en el Proyecto Educativo familiar DAIP y planificar diversas actividades recreativas o de ocio para mejorar su calidad de vida como viajes, paseos, visitas culturales, lecturas, juegos, actividades deportivas y otras vivencias que los una y les provea felicidad en el entorno familiar.
- c)** De acuerdo a la tercera y última categoría emergente: sentido de trascendencia, se concluye que los padres consideraron favorables sus vivencias en el entorno familiar frente al *Programa de Preceptoría DAIP*, ya este que les ha permitido fortalecer su fe, la práctica de los sacramentos y virtudes cristianas, la filiación divina, el servicio de voluntariado y la caridad, entre otras experiencias propias de la espiritualidad y el principio constituyente de originación, en concordancia con la Matriz DAIP. Estas vivencias constituyen un gran impacto en su proyecto de vida y, sobre todo, en su proyecto familiar. Los padres también consideraron valiosos el acompañamiento y la orientación familiar que brindan el sacerdote o capellán y las religiosas de la escuela, quienes serían referentes cercanos e

importantes para la vivencia de la fe y espiritualidad en el entorno familiar, para ser mejores padres e hijos, mejores personas y ciudadanos que alcancen la trascendencia.

Recomendaciones

Del estudio realizado se presentan las siguientes recomendaciones:

1. En vista de que la comprensión de las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia en una institución educativa privada ha sido favorable, podrían desarrollarse otras investigaciones de enfoque cualitativo que consideren los aportes de este estudio para indagar sobre otras categorías como percepciones, motivaciones u otras, frente a la tutoría grupal, tutoría individual, preceptoría o mentoría o asesoramiento familiar que sean significativos para otras instituciones educativas privadas o públicas de Educación Básica Regular.
2. Se sugiere incorporar otras técnicas de recolección de datos como la observación de campo, en la medida que el contexto lo permita, lo cual validaría algunos comportamientos de los participantes y permitiría restar subjetividad a las apreciaciones o relatos, tanto de los docentes como de los padres de familia.
3. Se propone realizar estudios posteriores sobre las expectativas y vivencias en docentes y padres de familia frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en otras instituciones educativas de educación personalizada del Perú y el mundo, dado que los aportes de esta investigación podrían ser útiles para indagar sobre las experiencias de la comunidad escolar y su relación con el Plan de Formación DAIP.
4. Se recomienda que para futuros estudios sobre las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* u otro programa de Tutoría y Orientación Educativa puedan incluirse a las instituciones de Educación Básica Alternativa (EBA), Institutos de Educación Superior (IES) o Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST) en sus modalidades: presencial, virtual o híbrida, dado que la

presente investigación fue desarrollada bajo esos escenarios y aporta información que podría ser útil para futuras investigaciones.

5. Se sugiere realizar futuros estudios sobre las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* en docentes y padres de familia, de acuerdo al diseño de investigación-acción, ya que estos podrían identificar un problema en un contexto educativo específico y, mediante su estudio a profundidad, podrían contribuir a su mejora.
6. Se propone realizar futuras investigaciones con enfoque cualitativo sobre las expectativas y vivencias frente al *Programa de Preceptoría DAIP* u otro análogo en estudiantes de los últimos ciclos de su formación inicial docente y pertenecen a instituciones de educación superior pedagógica, públicas y privadas, que dependen del Ministerio de Educación del Perú y las facultades de educación de las universidades nacionales y particulares, dado que en el futuro podrían asumir el rol de tutores o preceptores en el ejercicio profesional de la carrera magisterial.

Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Agurto, J., & Arroyo, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *Tecno Humanismo*, 2(3), 17-34. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113>
- Alcántara-Coronel, S., Rodríguez-Horna, S., & Herrera-Vásquez, C. (2023). Tutoría personalizada en estudiantes de EBA: Propuesta contextualizada en el distrito de Bagua. *DEKAU PERÚ*, 1, 35-48.
<https://revista.unibagua.edu.pe/index.php/dekape/article/view/178/182>
- Alcázar, J. (1996). *Manual técnico del profesor de educación primaria. Proyecto Snipe*. Escuela de Asesoramiento & Capacitación Pedagógica.
- Alcázar, J., & Javaloyes, J. (2015). *Apuntes para una educación centrada en la persona*. Identitas Educación.
- Alcázar, J., & Javaloyes, J. (2016). *Apuntes para una educación centrada en la persona. Los otros educadores* (Vol. 10). Identitas Educación.
- Aliaga-Correa, E. (2022). Estrategias personalizadas para la enseñanza en educación básica: estudio de revisión. *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 322- 342.
https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/975/960
- Álvarez-Muñoz, J., Prados, M., & Almagro, M. (2023). El ocio familiar desde la perspectiva de los progenitores. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 304-334. <https://doi.org/10.14198/altern.23789>
- Amber, D., & Martos, M. (2017). Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en secundaria en contextos restantes. Una mirada cruzada

entre orientadores y directivos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 419-437.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10063>

American Psychological Association – APA. (2010). *Manual de Publicaciones* (3ra. ed.). Manual Moderno.

Andrade, C. (2020). La educomunicación de Don Bosco y la formación de universitarios como buenos ciudadanos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 7-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300007>

Arita, B. (2015). *Modelo sistémico de percepción de la calidad de vida*. Editorial Universitaria.

Arteaga-Martínez, B., & Calderero, J. (2015). La Educación Personalizada como concepción educativa. *Revista de Investigación Educativa Conect@2*, 4(9), 2-6. <https://www.researchgate.net/publication/275634960>

Azcarate, S. (2016). *Virtudes esenciales*. Sociedad de San Vicente de Paul. https://famvin.org/es/files/2016/01/Virtudes_Esenciales.pdf

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bandura, A. (2009). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.

Baratoa, J., Moneob, M., & de Cortésc, T. (2021). Formación en coaching educativo: aprendizajes y retos: Educational coaching training: learning and challenges. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1299-1309. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-122>

Barboza-Palomino, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Muñoz, K., & Ramos, S. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en

- escolares de una institución educativa de Lima. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(2), 157-166.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/gxZNd36kd4qhbhM7MZNJxkt/abstract/?lang=es>
- Barletta, C. (2021). La orientación educativa como campo de intervención: origen, sentidos y perspectivas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 14(18), 87.
<https://doi.org/10.24215/23468866e087>
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Barrio, J. (2003). Tolerancia y cultura del diálogo. *Revista española de pedagogía*, 224(1), 131-152. Dialnet-ToleranciaYCulturaDelDialogo-718513.pdf
- Barrios, N., Quiroz, J., Marrero, E., & Gómez, M. (2019). *Vista de Convivencia y comunicación escolar: transformación desde la acción y la participación*. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 89-107.
<https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1056/1582>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Bernardo, J., Javaloyes, J., & Calderero, J. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Narceo.
- Bernardo, J., Javaloyes, J., & Calderero, J. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Síntesis.
- Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Ribés, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(3), 207-219. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/519361/328841>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bonfim, T., Giacon-Arruda, B., Galera, S., Teston, E., Nascimento, F., & Marcheti, M.

(2023). Asistencia a familias de niños con Trastornos del Espectro Autista: percepciones del equipo multidisciplinario. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 31, 3780.

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/Q6SDP4CQrBqfHRLj4yQzQML/?lang=es>

Boroel B., Sánchez, J., Morales, K., & Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91–104.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6085>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Buitrago, A., & Sandoval-Estupiñán, L. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 40-57.

<https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3966>

Cabrera, A. (2009). *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Metodología Personalizada.

Cabrera, B. (2015). Propuesta de un programa de formación de tutores para el desarrollo de habilidades tutoriales en alumnos de Educación. *Revista Ciencia y*

Tecnología, 11(1), 161-178.

<http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/1564/1589>

Callupe, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia, Universidad Nacional del centro del Perú*, 2(2), 27-35.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/albor/article/view/1115/1532>

Canales, M. (2023). El uso adecuado del acompañamiento tutorial en educación secundaria. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(12), 1-21.

<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3592/3542>

Capano, A., & Ubach, A., (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf>

Cárcamo, H., & Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Formación de Profesores*, 60(1), 58-80.

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/1172/368>

Carrasco, A., & Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en La Educación*, (53), 364.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n53.830>

Carrascosa, V., & Díaz, M. (2019). Eficacia percibida en el desarrollo de las tutorías en educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 109-123.

<https://doi.org/10.13042/bordon.2019.69032>

- Carrillo, J., & Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(1), 1-15.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00001.pdf>
- Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J., & Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 166-179.
<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/533/83>
- Castro-Durán, L., Grandón, G., Herrera-Gacitúa, O., Cid-Anguita, J., & Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), 1-16.
<https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Charria, V., Romero-Caraballo, M., & Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *Revista CES Psico*, 15(3), 63-80. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5984>
- Chávez, H., Torres, J., & Albornoz, V. (2021). La mediación en el acompañamiento de estudiantes y padres de familia en un contexto digital. *Revista Innova Educación*, 3(2), 335-348
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/209/228>
- Chero, M. (2020). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes del nivel de educación primaria de las II.EE. de UGEL Piura* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional de la Universidad de

Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/3a166588-9feb-4123-a3f1-94db8e8f411d/content>

Congreso Constituyente Democrático. (1993). Constitución Política del Perú de 1993.

Art. 13

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_d_el_Peru_1993.pdf?v=1594239946

Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Cornejo-Briceño, R. (21 de julio de 2023). *La crianza democrática: un equilibrio entre respeto y límites*. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2023/07/crianza-democratica-un-equilibrio-entre-respeto-y-limites/>

Correa, J. (2011). *La educación religiosa en la formación integral de los estudiantes de la institución educativa Deogracias Cardona* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Pereira.

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/2085/1/CDMLER56.pdf>

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Tognetta, L., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., & Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educativa*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>

Cueli-Naranjo, M., & López-Larrosa, S. (2022). Relaciones familia-escuela: creencias desde los servicios de orientación. *Revista Española de Orientación y*

Psicopedagogía, 33(2), 7-22.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34357>

- De Arquer, M. (1995). *Fiabilidad Humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales España, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- https://www.cso.go.cr/legislacion/notas_tecnicas_preventivas_insht/NTP%20051%20-%20Fiabilidad%20humana%20metodos%20de%20cuantificacion,%20juicio%20de%20expertos.pdf
- De la Lama, M., & Daturi, D. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (112), 51-62. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/15772/12712>
- Del Corso, D., Ovcin E., & Morrone G. (2005). *A Teacher Friendly Environment to Foster Learner-centered Customization in the Development of Interactive Educational Packages*.
- https://www.researchgate.net/publication/4054816_A_teacher_friendly_environment_to_foster_reusability_and_learner-centered_customization_in_the_development_of_interactive_educational_packages
- Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 29-35.

- Del Risco, L. (2021). *Perspectiva acerca del vínculo educativo en tutores de adolescentes de una institución privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/654917/DelRiscoD_L.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en "La educación encierra un tesoro"*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Díaz, C. (1994). Educación personalizada y educación inicial: una experiencia de trabajo. *Educación*, 111(6), 219-228.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4477/4460>
- Doron, R., & Parrot, F. (2004). *Diccionario Akal de Psicología*. AKAL.
- Dunn, R., & Griggs, S. (2000). *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Greenwood Publishing Group.
- Echerri D., Santoyo, F., Rangel, M., & Saldaña, C. (2019). Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 845-867. <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/477/2043>
- Erausquin, C., Sulle, A., & Garcia, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de*

Investigaciones, 33, 97-104.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696009>

Escámez, J. (2002). Valores, actitudes y habilidades en la educación para la salud.

Educación, 21(4), 41-61. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600404.pdf>

Escobar, C., & Yangali, J. (2021). Estrategia de intervención para optimizar la

comunicación con padres de familia en Bogotá. *Revista de Investigación*, 10(2),

31-47. <https://doi.org/10.37768/unw.rinv.10.02.004>

Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces.

Revista de Psicología, 6(1-2), 103-111.

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>

Espíndola, M., & Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y

contemporánea. *Ingenio y Conciencia. Boletín Científico de la Escuela Superior*

Ciudad Sahagún, 8(15), 30-34. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>

Espinosa-Ríos, E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación

didáctica. *Praxis*, 12(1), 90-102. <https://doi.org/10.21676/23897856.1850>

Esquivel, K., Elam, E., Paris, J., & Tafoya, M. (2020). *El rol de la equidad y la*

diversidad en la educación de la primera infancia. Recursos educativos abiertos

de College of the Canyons. [https://www.childdevelopment.org/docs/default-](https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/spanishrole-equity-and-diversity_final-elite-3-25-20.pdf?sfvrsn=d856a4f9_2)

[source/pdfs/spanishrole-equity-and-diversity_final-elite-3-25-](https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/spanishrole-equity-and-diversity_final-elite-3-25-20.pdf?sfvrsn=d856a4f9_2)

[20.pdf?sfvrsn=d856a4f9_2](https://www.childdevelopment.org/docs/default-source/pdfs/spanishrole-equity-and-diversity_final-elite-3-25-20.pdf?sfvrsn=d856a4f9_2)

Esteban, M. (2011). Una interpretación de la Psicología cultural: aplicaciones prácticas

y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971059>

- Fajardo-Campoverde, N., & Castro-Salazar, A. (2021). Educación inicial en tiempos de pandemia: Retos de los padres y docentes. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 345-370. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.494>
- Fernández-Arata, M., Merino-Soto, C., & Juárez-García, A. (2020). Efectos sociodemográficos multivariados sobre la experiencia del burnout en docentes de colegios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 40-49. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24956>
- Ferro, M. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. *Acta Odontológica Venezolana*, 43(1), 50-54. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652005000100009&lng=es&tlng=es.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Para cada niño, todos los derechos*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-07/UNICEF-informe-anual-2018.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Para Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019*. <https://www.unicef.org/media/71156/file/UNICEF-informe-anual-2019.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). UNICEF: *Escuelas acogedoras e inclusivas son clave para frenar la interrupción de la escolaridad y el desarrollo socioemocional de los y las escolares*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/unicef-escuelas-acogedoras-inclusivas-clave-frenar-interrupcion-escolaridad-desarrollo-socioemocional-escolar-inicio-clases-2023>

- Gabarda-Méndez, C., Cuevas-Monzonís, N., Martí-Aras, A., López-Agustí, A. I., & Rodríguez Martí, A. (2022). Percepción del profesorado ante el Cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <https://www.ugr.es/~reidocrea/11-38.pdf>
- Gálvez, A., & Molina, J. (2023). Las instalaciones de juego como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.81741>
- Garcés, L. (2022). Educar en tiempos de duelo: reflexiones sobre docencia y pandemia. *DIDAD*, 80, 54-61. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.110
- Garcés, M., & Monteverde, A. (2018). *Tutoría docente en el proyecto de vida escolar. Propuesta: Manual para el docente tutor* [Tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/30346/1/BFILO-PMP-18P53.pdf>
- García Hoz, V. (1988a). *Educación personalizada* (8ª. ed.). Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García Hoz, V. (1988b). *La práctica de la educación personalizada*. Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (Coord.). (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Tratado de educación personalizada. Rialp.
- García Hoz, V. (Coord.). (1997). *Glosario de educación personalizada. Índices*. Vol. 33 del Tratado de educación personalizada. Rialp.
- García, M. (2000). *La construcción de valores en la familia, en familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.

- García, P., & Resino, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 83-83.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/4537/5838>
- García, T. (2015). *La participación de las familias en la escuela* [Tesis de maestría, Universitat Jaume I]. Repositorio institucional de la Universitat Jaume I.
<http://hdl.handle.net/10234/130686>
- García-Domingo, B., & Quintanal Díaz, J. (2022). Inteligencia emocional como predictor de satisfacción en docentes de infantil y primaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 51-68.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.00>
- García-Raga, L., Chiva, I., Moral, A., & Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria Pedagógica Social. *Revista Interuniversitaria*, 28, 203-215.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15
- Garzón, J., Ochoa, C., & Hernández, E. (2021). *La relación familia-escuela a partir de la percepción y el rol del orientador educativo* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13592>
- Giraldo, D., López, V., & Sánchez, L. (2016). percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB- Medellín. *El Ágora USB*, 16(1), 317.
<https://doi.org/10.21500/16578031.2179>

- Given, L. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Publications Sage Inc.
- Gomariz, M., Hernández-Prados, M. García-Sanz, M., & Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69(2), 41-57.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5901374>
- Gómez, E., & Muñoz, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva*.
<http://danalarcon.com/wp-content/uploads/2015/05/Manual-de-la-Escala-109de-Parentalidad-Positiva-2015.pdf?1d3745>
- Gonzaga, R. (2020). La participación social de los padres de familia en la educación en México: de la perspectiva oficial al enfoque social. *Revista IRICE*, (39), 151-184. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1489/2249>
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson Editores.
- González, Y., Ruiz, L., & Palacio, Y. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Poiésis*, (36), 98-110.
<https://doi.org/10.21501/16920945.3192>
- González-García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los centros educativos familiares de formación por alternancia* [Tesis de doctorado, Universidad Central de Catalunya]. Repositorio institucional de la Universidad Central de Catalunya.

https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/670057/tesdoc_a2020_gonzalez_jordi_tutoria_personal.pdf?sequence=1

Gracia, B., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Regulación emocional y uso problemático de las redes sociales en adolescentes: el papel de la sintomatología depresiva. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(1), 77–86.

<https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.473>

Guevara, O., Piñeiro., & Méndez, M. (2022). Competencias directivas, para la participación de los padres en las escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Educ. Form.*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>

Guzmán, C. (2021). Opciones de la educación religiosa escolar para promover el pluralismo en la escuela. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 9-29.

<https://doi.org/10.38123/rer.v2i3.130>

Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>

Hernández, A. (2010). La vivencia como categoría de análisis para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. *PsicoPediaHoy*, 12(12).

<http://psicopediahoy.com/vivencia-como-categoria-de-analisis-psicologia/>

Hernández, J., Agramonte R., & Menéndez, E. (2021). Convivencia escolar. Razones para la polémica de un problema actual. *Revista Investigaciones ULCBR*, 8(2), 67-82.

<https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/207/405>

- Hernández, L. (2020). Criterios y modelos estadísticos de eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 311-327. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.417881>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* (7ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6a. ed.). McGraw Hill Education.
- Husserl, E. (2002). *Renovación del Hombre y de la cultura: cinco ensayos*. Editorial Antropos y Universidad Autónoma Metropolitana de México. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es.
- Ibáñez, M., Limón, M., & Ruíz-AlberdÍ, C. (2022). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47–64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Ibarra-Aguirre, E. (2020). Tiempo con los amigos y la familia y el autoconcepto social y familiar durante la adolescencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(1), 77-91. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-104>
- Identitas AEP S. L. (2017). *Plan de Acción Tutorial Grupal DAIP*. <https://educarpersonas.com/plan-formacion-daip/>
- Insfrán, J. (2021). Vocación docente e influencia en el aprendizaje en escolares en tiempo de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6),

12425-12447.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1240/1710>

Izcara, S. (2007). *Introducción al muestreo*. Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica.

Jaramillo, A., & Jaramillo, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria.

Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20(39), 145-157.

<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/493/602>

Jurado, R., Revelo, S., & Rosero, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73.

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art->

Juraz, N., & Campa, R. (2022). *Vocación y liderazgo docente ante los efectos de la pandemia en educación secundaria*. *Revista de investigación educativa de la Rediech*.

https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1583/1685

Kitayama, Sh., & Cohen, D. (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. The Guilford Press.

Lafaurie-Molin, A., Ordosgoitia, R., Cadavid, D., & Aristizábal-García, D. (2021).

Participación en medios y TIC: intereses y expectativas de niños y niñas.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1-22.

<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4934>

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Latorre-Ariño, M. (2022). El carisma y la misión de la Universidad Marcelino Champagnat. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 05-35.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.218>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Lincoln, Y., & Guba E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Pubns.
- López de Ayala, M., Ponte, C., & Nieto, R. (2021). Mediación parental y habilidades digitales de los adolescentes de la comunidad de Madrid: competencias y desempeño. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 111-132.
<https://doi.org/10.4185/rlcs-2021-1523>
- Lopez Quiroz, F. (2019). *El juego en familia como herramienta para el fortalecimiento de los vínculos afectivos familiares en los niños del CDI Gotitas de amor de Cañasgordas Antioquia* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Areandina]. Repositorio institucional de la Fundación Universitaria Areandina.
<https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/4017>
- López, K., Piñeiro, R., Ferreira, A., & Puglia, E. (2019). *Trayecto formativo: Conformación del perfil del docente orientador en Tecnologías en Formación Docente de Uruguay*. <https://acortar.link/6iD95V>
- Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube [Redes sociales y su influencia en los jóvenes y niños: Análisis en

Instagram, Twitter y YouTube]. *Comunicar*, 74, 125-137.

<https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>

Luna, C. (2022). Estudio del optimismo y la autoestima relacionado al uso de las redes sociales en jóvenes adolescentes. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.32351/rca.v7.260>

Manterola, C., & Otzen, T. (2015). Los sesgos en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 3(33), 1156-1164.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v33n3/art56.pdf>

Martín, E. (2000). Claves antropológicas de la educación personalizada y el Homo Gaudens como modelo de hombre. *Revista Española de Pedagogía*, 58(274), 359-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23670>

Martínez G., Raquel-Amaya., & Becedóniz V. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 97-112.

<https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a02.pdf>

Martínez, P., & Yerson, E. (2022). *Diseño de plan de formación para la apropiación y uso de las TIC en los docentes del Municipio de Dos Quebradas en el marco del confinamiento social* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira].

Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira.

<https://repositorio.utp.edu.co/home>

Martínez-Otero, V. (2021). *La educación personalizada del estudiante*. Octaedro.

Martínez-Salgado, C. (2012). Introducción. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

<https://www.redalyc.org/pdf/630/63023334008.pdf>

- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Méndez, C. (2022). Percepción del profesorado ante el cyberbullying y detección de necesidades formativas del perfil competencial docente. *REIDOCREA*, 11(38), 458-466. <https://doi.org/10.30827/digibug.76395>
- Meza, A., & Candela, V. (2021). Estilos de crianza familiar y violencia escolar en adolescentes de Lima Norte. *PsiqueMag*, 10(2), 58–68.
<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v10i1.2750>
- Meza-Rodríguez, L., & Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13-28.
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/475765806002.pdf>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225.
<https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>
- Minaya-Herrera, M., Cabral, G., Mamani-Benito, O., Tarqui, E., & Landa-Barzola, M. (2022). Adaptación y carga laboral como predictores de la autoeficacia profesional durante la Pandemia COVID-19 en docentes universitarios peruanos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), 27-42. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/4917/6493>
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*.
https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Guía de tutoría para docentes del nivel de Educación Primaria*. Repositorio MINEDU.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8394/Gu%C3%ADa%20de%20Tutor%C3%ADa%20para%20docentes%20del%20nivel%20de%20educaci%C3%B3n%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Molina-Contreras, D. (2004). *Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF>

Monge, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Monterroso-Vargas, M., Huayta-Franco, Y., & Guzman-Meza, M. (2023). El desempeño docente durante la pandemia y sus efectos en la educación. *MENDIVE*, 21(2), 1-14.

<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3281/html>

Morales, D. (2020). Gestión directiva y clima escolar en República Dominicana: identificación de factores característicos y sus relaciones con resultados en los aprendizajes. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1), 36–67.

<https://doi.org/10.47554/revie2020.7.18>

Morales-Carrero, J. (2020). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias.

InterAmerican Journal of Medicine and Health, 4, 1- 4.

<https://doi.org/10.31005/iajmh.v4i.163>

Moreno-Acero, I., Bermúdez-Calderón, A., Mendoza-Ocampo, Z., & Urdaneta, D.

(2018). Desafíos de la integración familia-escuela en un colegio oficial de Bogotá: un análisis desde las representaciones sociales de padres y estudiantes.

Praxis, 14(1), 25–39. <https://doi.org/10.21676/23897856.2538>

Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2ª ed.).

Pearson Educación.

Muñoz, H. (2016). *La investigación cualitativa práctica desde Atlas.ti*. USTA.

Muñoz-Cho, Z. (2019). *La educación de la virtud de la generosidad mediante obras incidentales para alumnas de educación Secundaria del Colegio Vallesol desde*

el desarrollo Armónico de la identidad personal (DAIP) [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional de la Universidad de Piura.

<https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/b5078760-8f42-45e2-8398-1b39ab7df79a/content>

Nieves, M. (2012). *Educación personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Trillas.

Nisbet, R. (2003). *La formación del pensamiento sociológico* (Vols. 1-2). Amorrortu Editores.

Nuevo Código de los Niños y Adolescentes. L. 27337. *Diario Oficial El Peruano* (21 junio de 2000). Lima, Perú.

<https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dga/nuevo-codigo-ninos-adolescentes.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (25 de agosto de 2020). *Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

<https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>

Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la Educación*. Ariel.

Osnayo, R. (2013). *Tutoría personalizada y su incidencia en la gestión de la calidad educativa de los estudiantes universitarios – año 2013* [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la Universidad San Martín de Porres.

https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/1487/osnayo_dr_oj.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ossa, S., & Domich, M. (2023). Pautas de crianza y su relación con la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2731-2748.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5520/8355>

Peña, F. (2021). *Expectativas de la formación espiritual desde la óptica de la virtud de la caridad en estudiantes de una institución educativa privada católica* [Tesis de doctorado, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio institucional de la Universidad Marcelino Champagnat.

https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3330/5.Fermin%20Pe%c3%b1a_Tesis_Doctorado_2021..pdf?sequence=3&isAllowed=y

Peraza, G. (2022). Escuela inteligente y el desarrollo de las habilidades blandas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 362-387.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1627>

- Pérez, J., & Ahedo, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.61992>
- Pérez-González, J. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. Universidad Nacional de Educación a distancia. *REOP*, 21(2), 434-442. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11557/11032>
- Pérez-Ruiz, A., Cárdenas-Anzaldo, P. O., & Ramírez-Martínez, A. (2023). La Tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la nueva escuela mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (38), 173-192.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2868>
- Peris-Sirvent, R. (2020). Familia y personalización educativa. En La persona: on-off: Desafíos de la familia en la cuarta revolución industrial. *Memorias*, (10) 163-174.
https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/39735/Memorias_I_X_Congreso_Internacional_sobre_La_Familia_Unisabana.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pinto, B., Duarte, A., & Dias, P. (2023). La influencia de los YouTubers en los niños (8-12 años): actualidad y marcas. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (36), 321–340.
<https://doi.org/10.31921/doxacom.n36a1638>
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental I y II*. Eunsa.
- Prudêncio, L., Gesser, M., Oltramari, L., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia escolar e educacional*, 19, 143-152.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/ZkMD3T9PWgdPpdxJW8hmYxQ/?lang=pt>

- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM. Facultad de Psicología.
- Ramos, C., & Quiroz, R. (2023). La gestión administrativa en la escuela durante la reapertura postpandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 372-379.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.521>
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/851/1602>
- Ramos-Ramírez, A. (2015). Impacto del trabajo multidisciplinario en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1(2) 211-227.
<https://cuvred.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/21/26>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Redondo, M., & Moreau, F. (2017). Familia de origen del orientador en la praxis de la orientación familiar. *Clínica e Investigación Relacional*, 11(1), 145-164.
<https://doi.org/10.21110/19882939.2017.110109>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2da. ed.). Aljibe.
- Rodríguez, N., & Gallardo, K. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 31(2), 7-18.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>

- Rodríguez-Herrera, M. (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 3(4), 1-16.
<https://doi.org/10.31876/ie.v3i4.47>
- Rodríguez-Herrera, M. (2021). El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 11(11), 168-179. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0189>
- Rojas, R., & Cachay, H. (2021). Desempeño docente ante la enseñanza virtual en escenarios pandémicos. *Revista Epistemia*, 5(1), 1-16.
<https://doi.org/10.26495/re.v5i1.1886>
- Rolón, N., & Campa-Álvarez, R. (2022). Vocación y liderazgo docente ante los efectos de la pandemia en educación secundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, 1-19.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1583/1685
- Romero-Cobeña, G. (2021). *Orientación familiar para el asesoramiento de los padres de niños con necesidades educativas especiales incluidos en aulas regulares* [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio institucional de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/4569>
- Ruíz, J., & Gómez-Becerra, J. (2021). La orientación educativa y familiar en el ámbito escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 187-200.
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.12>

- Rumayor, M. (2010). Aspectos de formación ética en la educación para la ciudadanía según el personalismo de Xavier Zubiri. *Revista de Educación*, 353, 693-704.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/79921?locale-attribute=eu>
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Episteme.
- Salazar, J., Mendoza, M., Castrillón, K., & Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, 13(25), 52-61.
<https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385>
- Salazar-Dominguez, A., & Abancin-Ospina, R. (2022). Retos de la Educación Media Latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 210-227.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061014>
- Salgado-Lévano, C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Salgado-Lévano, C. (2021). *Investigación cualitativa: ¿Cómo hacer la tesis?* Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Salinas, J. (2022). La experiencia de convivir del estudiante de secundaria en tiempos de pandemia. *D'Perspectivas*, 9(17), 1-21. <http://doi.org/10.53436/453WSV7E>
- Sánchez, E., & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29.
<https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/29>
- Sánchez-Suárez, V., & Fariña, F. (2022). La parentalidad positiva en las escuelas de madres y padres. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 9(0), 103-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8898>

- Santos, Á., & Romera, E. (2023). Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 225-235.
<https://doi.org/10.55414/ap.v31i2.325>
- Saquicuya, J., Urgilez, C., & López, M. (2019). Perspectiva de los docentes sobre la escuela de calidad. *Revista Espacios*, 40(39), 7.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p07.pdf>
- Semra, F. (2021). The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education* 30.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856178>
- Seoane, J., & Rodríguez, A. (1989). *Creencias, Actitudes y Valores*. Alhambra Universidad.
- Soto, S. (2022). El rol del docente orientador en el mejoramiento de las conductas externalizadas para el fomento de los ambientes de convivencia. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(4), 34-42.
<https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.04.003>
- Suárez, G., Medina, M., Fonceca, I., Jara, J., & Soriano, P. (2023). La educación personalizada. Un enfoque efectivo para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4612-4525.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5942
- Tapia, M. (2019). Coherencia actitudinal de los docentes referida a las notas constitutivas de la educación personalizada. *Educación*, 25(2), 193-204.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2047/2113>

- Torre-Cruz, M., García-Linares, M., & Casanova-Arias, P. (2017). *Relaciones entre Estilos Educativos Parentales y Agresividad en Adolescentes*, 12(1), 147-170.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1600/2006>
- Tourón, J. (2013). *Personalización, Diferenciación Individualización. ¿Conoces las diferencias?*. <http://www.javiertouron.es/2013/12/personalizacion-diferenciacion.html#sthash.iy9188Jk.dpuf>
- Uuh-Chuc, A., & Riveroll, Á. (2022). Necesidades identificadas en un contexto escolar durante la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 304-320. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3078
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3078/4530>
- Valdés, J. (2020). Empatía docente y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes en el nivel secundario. *Educación Superior*, 39, 139-156.
<https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/205/pdf>
- Vélez-Miranda, E. A., Muñoz-Bowen, A. E., & Muñoz-Bowen, L. A. (2022). Psicoeducación y orientación familiar integral. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 5(10), 21-26.
<https://doi.org/10.56124/sapientiae.v5i10.0051>
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vygotsky, L. (2014). *Obras escogidas II. Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología*. Editorial Antonio Machado Libros S. A.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910159>

- Williams, A., & Gómez, J. (2021). Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(1), 31-43.
<https://riee.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/249/217>
- Yáñez, N. (2018). *La influencia de la formación del docente en los resultados del programa de tutoría de un colegio privado en Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio Institucional de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/1934>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ta. ed.). SAGE
- Zegarra-Chapoñán, R., Zeladita-Huaman, J., Sancho, J., Parra, H., Morán-Paredes, G., & Niño, L. (2022). Asociación entre los estilos de crianza y el rol de los adolescentes peruanos en el acoso escolar, 2019. *Revista Cuidarte*, 14(1), 1-15.
<https://doi.org/10.15649/cuidarte.2679>



INFORME DE SIMILITUD

ININ-F-17

V. 02

Página 1 de 1

1	FACULTAD	No aplica
2	ESCUELA	Escuela de Posgrado
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Posgrado
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	Salgado Lévano, Ana Cecilia
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	EXPECTATIVAS Y VIVENCIAS FRENTE AL PROGRAMA DE PRECEPTORÍA DAIP EN DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	Gómez Rodríguez, Silvia Elena
7	ASESOR	Oberto-Besso Gutiérrez, Angel Ernani
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	TURNITIN
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	08/07/2024
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	25/10/2024
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	9%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	25/10/2024

Dra. Ana Cecilia Salgado Lévano

Coordinadora del Centro de Investigación
de la Escuela de Posgrado