

## Fortalecimiento de competencias tutoriales en formación docente inicial: implementación del programa “SEHASA”

### Strengthening tutorial competencies in initial teacher training: implementation of the “SEHASA” program

Milagros A., RODRIGIEZ-ÑOPO<sup>1</sup>

Luzmila L., GARRO-ABURTO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad César Vallejo, Perú. Email: mrodriguezno15@ucvvirtual.edu.pe ORCID:0000-0002-4976-5149

<sup>2</sup> Universidad César VALlejo, Perú. Email: luzgarro@ucvvirtual.edu.pe ORCID:0000-0002-9453-9810

#### RESUMEN

El estudio analizó los cambios en las competencias tutoriales en docentes de educación inicial en formación tras la aplicación del programa SEHASA. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental y una muestra de 42 participantes evaluados mediante un cuestionario validado. Se observaron diferencias significativas entre el pretest y el posttest en planificación, gestión, seguimiento, comunicación y valoración. Los hallazgos muestran una tendencia de mejora y aportan evidencia preliminar sobre la pertinencia del programa como propuesta formativa humanista.

**Palabras clave:** Formación de docentes, educación superior, competencia profesional, desarrollo emocional, tutoría.

#### ABSTRACT

The study analysed changes in the tutorial competencies of early childhood education teachers in training after the implementation of the SEHASA program. A quantitative approach with a pre-experimental design was employed, and a sample of 42 participants was evaluated using a validated questionnaire. Significant differences were observed between the pretest and posttest in planning, management, monitoring, communication, and evaluation. The findings show an improvement trend and provide preliminary evidence of the program's relevance as a humanistic educational proposal.

**Keywords:** Teacher training, higher education, professional competence, emotional development, mentoring.

Recibido: 07/01/2026

Aprobado: 16/01/2026

Publicado: 30/01/2026

## 1. INTRODUCCIÓN

La tutoría constituye un elemento fundamental en la formación docente, al favorecer el acompañamiento académico, socioemocional y profesional del futuro educador. En un contexto educativo caracterizado por crecientes exigencias de calidad pedagógica, diversidad estudiantil y adaptación curricular, el rol del tutor adquiere relevancia estratégica para orientar los procesos formativos y sostener el desarrollo integral del estudiante. No obstante, diversas investigaciones evidencian brechas en la preparación de los tutores, tanto en el dominio de competencias pedagógicas como en habilidades de comunicación y mediación educativa (Albitres-seguin et al., 2023; Caso Niebla et al., 2023).

En el ámbito peruano, estudios recientes reportan inconsistencias entre las orientaciones institucionales y las prácticas tutoriales desarrolladas en los institutos y escuelas de formación docente. Montes-Iturrizaga (2022) identificó una limitada coherencia entre el discurso normativo y la acción tutorial efectiva, mientras que Casimiro Urcos et al. (2020) identificaron que la insuficiente preparación tutorial puede incidir en el rendimiento académico y en la calidad del acompañamiento formativo. Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer el rol tutorial en la formación docente inicial.

Frente a este escenario, resulta pertinente diseñar e implementar propuestas formativas orientadas al fortalecimiento de las competencias tutoriales desde un enfoque integral. El programa SEHASA surge como una alternativa que busca potenciar el Ser, Hacer y Saber del tutor, integrando prácticas humanistas, experienciales y reflexivas que responden a las demandas actuales de la formación docente inicial. La ausencia de programas sistemáticos dirigidos al desarrollo de estas competencias justifica la relevancia de evaluar los cambios asociados a la implementación de esta propuesta formativa.

A partir de este contexto, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué cambios se observan en las competencias tutoriales de docentes de educación inicial en formación tras su participación en el programa SEHASA? En correspondencia, el objetivo fue analizar los cambios en las competencias tutoriales de docentes de educación inicial en formación después de su participación en el programa SEHASA, considerando las dimensiones planificación, gestión, seguimiento, comunicación y valoración.

### 1.1. La tutoría en la formación docente inicial

La tutoría en la formación docente inicial ha sido abordada desde diversos enfoques teóricos y modelos formativos que resaltan su rol en el desarrollo profesional del futuro docente. A nivel internacional, investigaciones recientes destacan la tutoría como un espacio de aprendizaje colaborativo y reflexivo orientado al fortalecimiento de competencias personales. En este marco, Zhu et al. (2024) desarrollaron el modelo ComPACT, centrado en comunidades de práctica y proyectos personalizados, evidenciando resultados favorables en el desarrollo de competencias profesionales, condicionados por la disponibilidad curricular. De manera similar, Lee (2024) reportó que las prácticas de tutoría colaborativa entre tutores y estudiantes en formación favorecen la mejora pedagógica y el diseño curricular.

En el contexto Latinoamericano, diversos estudios subrayan la necesidad de fortalecer los programas tutoriales integrados. Massuga et al. (2021) identificaron que las competencias socioemocionales, entre ellas la empatía, el liderazgo y la autorregulación suelen ser desatendidas en los procesos de tutoría, mientras que Basantes-Andrade et al. (2020) resaltaron la relevancia de articular competencias digitales y pensamiento crítico en programas mediados por tecnología. En Chile, Williamson (2024) señaló la necesidad de contextualizar la tutoría en entornos educativos vulnerables, destacando su rol en el acompañamiento sostenido.

En el ámbito peruano, las investigaciones evidencian una brecha persistente entre las orientaciones institucionales y la práctica tutorial. Montes-Iturrizaga (2022) reportó inconsistencias en la implementación del acompañamiento formativo, y Casimiro Urcos et al. (2020) señalaron que la limitada preparación tutorial puede afectar el rendimiento académico y la calidad del acompañamiento en la formación docente.

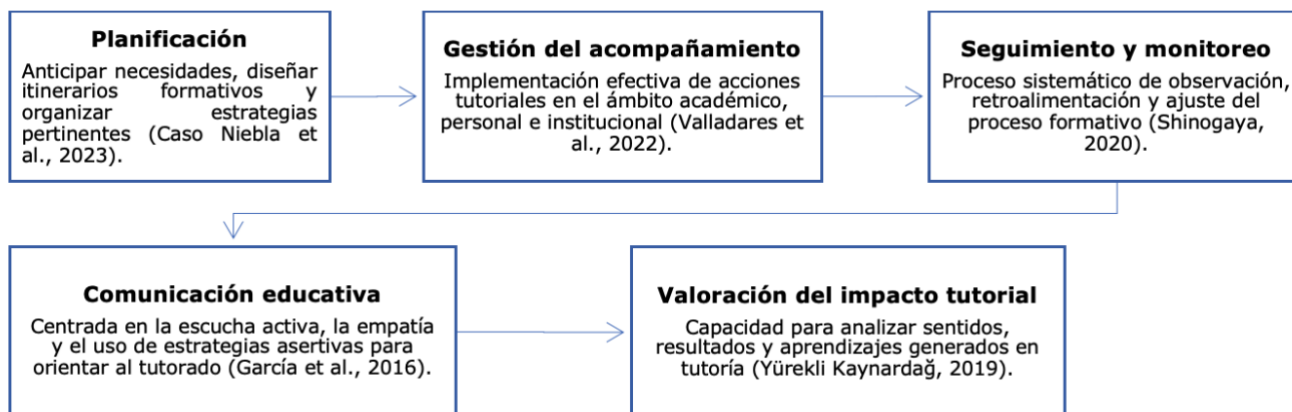
## 1.2. Competencias tutoriales

Las competencias tutoriales se definen como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al tutor acompañar de manera ética, humanizada y pedagógicamente sustentada a los docentes en formación (Caso Niebla et al., 2023). Estas competencias comprenden dimensiones como la planificación, la gestión, el seguimiento, la comunicación pedagógica, la reflexión crítica y el apoyo socioemocional, las cuales configuran un desempeño tutorial integral.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) concibe al tutor como mediador en la zona de desarrollo próximo, facilitando aprendizajes que el estudiante no podría alcanzar de forma autónoma. Esta mediación convierte la tutoría en un espacio dialógico donde la interacción promueve el desarrollo cognitivo, social y emocional. En esta línea, Goleman (2004) resalta la importancia de la inteligencia emocional para comprender, regular y responder adecuadamente a las emociones del tutorado, favoreciendo clima de confianza y escucha activa.

El componente reflexivo constituye otro eje central de las competencias tutoriales. Rojas et al. (2022) sostienen que el desarrollo de estas competencias favorece el pensamiento crítico y el compromiso ético del futuro docente, permitiéndole analizar y transformar su práctica educativa. En conjunto, estas perspectivas permiten comprender la tutoría como un proceso integral que articula dimensiones pedagógicas, socioemocionales y valorativas, base sobre la cual se organizan las dimensiones analizadas en el presente estudio, sintetizadas en la Figura 1.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Caso Niebla et al. (2023), Valladares et al. (2022), Shinogaya (2020) y Yürekli Kaynarđađ (2019).



**Figura 1** Dimensiones de las competencias tutoriales

## 1.3. El programa SEHASA

El programa SEHASA se concibe como una propuesta formativa para el desarrollo integral del rol tutorial, estructurada a partir de los componentes Ser, Hacer y Saber del tutor. Esta organización responde a un enfoque triádico del desarrollo profesional, el cual integra dimensiones actitudinales, procedimentales y cognitivas como base para una práctica tutorial coherente y ética (Ben-Harush & Orland-Barak, 2019; Manderstedt et al., 2023).

El **Ser del tutor** se vincula con la dimensión axiológica y socioemocional del acompañamiento tutorial. Este componente se fundamenta en el enfoque humanista de Rogers (1993), que resalta la empatía, la autenticidad y aceptación incondicional como elementos centrales de la relación de ayuda. En el contexto tutorial, esta disposición favorece la creación de climas de confianza y contención emocional, aspectos considerados decisivos para el bienestar y desarrollo sociemocional del estudiante (Miciak et al., 2021; Wilson et al., 2022).

El **Hacer del tutor** se relaciona con las acciones pedagógicas y estrategias que se despliegan durante el proceso de acompañamiento, tales como la planificación, la intervención tutorial, la regulación del proceso y el trabajo colaborativo. Desde la perspectiva Schon (1992), este componente implica una práctica reflexiva situada, en la que el tutor ajusta sus intervenciones en función de las demandas del

contexto y de las necesidades del tutorado. En este sentido, el Hacer integra la acción pedagógica con la reflexión en y sobre la práctica (Miciak et al., 2021; Wilson et al., 2022).

El **Saber del tutor** comprende los conocimientos pedagógicos, comunicacionales y didácticos necesarios para orientar el acompañamiento académico y socioemocional. Shulman (1986) sostiene que el conocimiento pedagógico del contenido constituye un eje clave para la práctica docente, mientras que, en el ámbito tutorial, este saber se expresa en la conducción de entrevistas, retroalimentación efectiva y la comunicación asertiva. Este componente se articula con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), que concibe al tutor como mediador en la zona de desarrollo próximo, y con el modelo experiencial de Kolb (1984), que resalta la reflexión posterior a la acción como base para la consolidación de aprendizajes profesionales.

En conjunto, el programa SEHASA integra estos tres componentes como una estructura formativa orientada a fortalecer las competencias tutoriales desde una perspectiva humanista, reflexiva y contextualizada, coherente con las dimensiones analizadas en el presente estudio.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, de alcance aplicado, con un diseño preexperimental de pretest y posttest en un solo grupo. Este diseño resulta pertinente cuando se busca analizar cambios observados tras una intervención en contextos educativos reales, donde no es posible conformar grupos de comparación por razones institucionales u operativas (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). En este sentido, el diseño permitió comparar las mediciones realizadas antes y después de la implementación del programa SEHASA.

No obstante, los estudios preexperimentales presentan limitaciones en términos de validez interna, dado ausencia de control sobre variables externas como la maduración o la influencia del contexto (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). En consecuencia, los resultados del estudio fueron interpretados como cambios observados en las competencias tutoriales del grupo participante, asociados al proceso formativo, sin atribuirse de manera exclusiva a la intervención (Pregoner, 2024). Asimismo, en investigaciones educativas con este tipo de diseño resulta fundamental incorporar mediciones sistemáticas y una justificación metodológica clara, ya que el uso de múltiples mediciones contribuye a fortalecer la reproductividad y la validez de los resultados obtenidos (Gomes, 2024).

### 2.1. Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes de educación inicial en proceso de formación de instituciones ubicadas en provincia Cañete, región Lima Provincias, Perú. La muestra fue no probabilística por conveniencia, integrada por 42 participantes que accedieron voluntariamente a formar parte del estudio, criterio frecuente de investigaciones desarrolladas en contextos formativos (Reales Chacón et al., 2022).

La edad promedio 22 años, con una distribución del 40% de hombres y un 60% de mujeres, característica acorde con los programas de formación docente inicial en el contexto nacional.

### 2.2. Instrumento

Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario para la Evaluación de las Competencias del Tutor (CECT), desarrollado por García et al. (2016) y posteriormente validado por Caso Niebla et al. (2023) para su aplicación en educación superior. El instrumento está compuesto por 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones: planificación, gestión, seguimiento, comunicación y valoración del impacto del proceso tutorial, organizados en una escala ordinal tipo Likert.

En el estudio, la confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de  $\alpha = 0.788$ , indicador que evidencia una consistencia interna aceptable y confirma la idoneidad del cuestionario para evaluar las competencias tutoriales en la muestra analizada.

### 2.3. Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases: **preparación, intervención y evaluación**. Estas fases permitieron recoger información comparativa sobre el nivel de competencias tutoriales antes y después del proceso formativo, conforme el diseño establecido (Figura 2).

El cuadro 1 presenta la estructura operativa del programa SEHASA, organizada en tres componentes secuenciales orientados al desarrollo integral del rol tutorial.

**Cuadro 1.** Estructura operativa del programa SEHASA

Componentes	Contenidos principales	Estrategias formativas	Duración
Ser	Empatía, autorregulación emocional, ética tutorial	Talleres vivenciales, dinámicas reflexivas	3 semanas
Hacer	Planificación, intervención tutorial, acompañamiento	Análisis de casos, simulaciones, trabajo colaborativo	3 semanas
Saber	Comunicación pedagógica, retroalimentación, mediación	Estudio de casos, reflexión guiada, retroalimentación	2 semanas

Fuente: Elaboración propia.

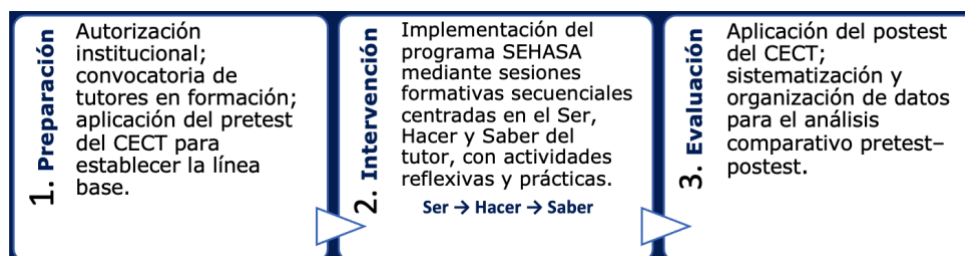
Las actividades formativas desarrolladas en cada componente se alinearon con las dimensiones de las competencias tutoriales evaluadas (planificación, gestión, seguimiento, comunicación y valoración), asegurando coherencia entre el proceso formativo y la evaluación aplicada.

El programa SEHASA se desarrolló como una unidad pedagógica estructurada en tres componentes secuenciales: **Ser, Hacer y Saber del tutor**, los cuales se implementaron de manera progresiva. La intervención tuvo una duración total de ocho semanas, con una frecuencia de una sesión semanal de 2 horas pedagógicas, sumando dieciséis horas de formación, distribuidas progresivamente según los componentes Ser, Hacer y Saber.

La mediación pedagógica del programa se sustentó en metodologías activas de carácter humanista, experiencial y reflexivo. Se emplearon talleres participativos, análisis de casos reales, juegos de rol y diarios de reflexión, articulados con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la reflexión en la acción propuesta por Schon (1992). Estas estrategias favorecieron la participación activa y la reflexión crítica sobre la práctica tutorial.

La modalidad de implementación fue presencial, utilizando guías de trabajo, fichas de reflexión y materiales impresos como recursos didácticos de apoyo.

El programa fue implementado por una docente formadora con experiencia en tutoría universitaria y formación docente, previamente capacitada en el enfoque del programa SEHASA. Durante la fase de intervención, los participantes desarrollaron actividades estructuradas por componente, orientadas al análisis de su rol tutorial, la aplicación de estrategias de acompañamiento y la reflexión sistemática sobre su práctica.



**Figura 2.** Fases del procedimiento del programa SEHASA

### 2.4. Análisis estadístico

El análisis se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial. En la fase descriptiva se calcularon frecuencias y porcentajes para caracterizar los niveles de competencias tutoriales en el pretest y postest.

Tras comprobar la ausencia de normalidad mediante el estadístico de Shapiro–Wilk, se aplicó el contraste no paramétrico de rangos con signo de Wilcoxon.

Asimismo, se estimó el tamaño del efecto ( $r$ ) con el propósito de valorar la magnitud de los cambios observados entre ambas mediciones. Los análisis se realizaron en el software estadístico Jamovi (versión 2.3) garantizando precisión en el procesamiento de los datos.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Resultados descriptivos

**Cuadro 2.** Niveles de logro de las competencias tutoriales por dimensión antes y después de la intervención (pretest-postest)

Dimensión	Nivel	Pretest (%)	Postest (%)	Cambio
<b>1. Planificación del proceso tutorial</b>	En inicio	20%	0%	↓
	En proceso de desarrollo	53%	3%	↓
	Desarrollada	24%	30%	↑
	Altamente desarrollada	3%	67%	↑↑
<b>2. Gestión del proceso tutorial</b>	En inicio	33%	0%	↓
	En proceso de desarrollo	40%	0%	↓
	Desarrollada	20%	47%	↑
	Altamente desarrollada	7%	53%	↑↑
<b>3. Seguimiento, ajuste y monitoreo</b>	En inicio	40%	0%	↓
	En proceso de desarrollo	30%	17%	↓
	Desarrollada	23%	15%	↓
	Altamente desarrollada	7%	68%	↑↑
<b>4. Comunicación educativa en la tutoría</b>	En inicio	37%	0%	↓
	En proceso de desarrollo	27%	10%	↓
	Desarrollada	33%	33%	→
	Altamente desarrollada	3%	57%	↑↑
<b>5. Valoración del proceso tutorial</b>	En inicio	30%	0%	↓
	En proceso de desarrollo	50%	0%	↓
	Desarrollada	13%	57%	↑↑
	Altamente desarrollada	4%	43%	↑

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 2 se presenta la distribución de los niveles de competencias tutoriales por dimensión antes y después de la implementación del programa SEHASA. Los resultados descriptivos muestran un desplazamiento general de los participantes desde niveles iniciales hacia niveles superiores entre el pretest y el postest en todas las dimensiones evaluadas.

En la medición posterior, se observa una mayor concentración de los participantes en los niveles desarrollada y altamente desarrollada, acompañada de una disminución progresiva de los niveles más bajos. Este patrón se mantiene de forma consistente en las dimensiones de planificación, gestión, seguimiento, comunicación y valoración del proceso tutorial.

### 3.2. Resultados inferenciales

**Cuadro 3.** Prueba de rangos con signo de Wilcoxon y tamaño del efecto para las competencias tutoriales (pretest-postest)

Dimensión / Competencia	Z	p (bilateral)	Tamaño del efecto (r)	Interpretación
Planificación del proceso de tutoría	-4.820	0.000	0.74	Efecto grande
Gestión del proceso de tutoría	-4.802	0.000	0.74	Efecto grande
Seguimiento, ajuste y monitoreo	-4.712	0.000	0.73	Efecto grande
Estrategias de comunicación en la tutoría	-4.844	0.000	0.75	Efecto grande
Valoración del proceso tutorial	-4.660	0.000	0.72	Efecto grande
Competencia tutorial total	-4.712	0.000	0.73	Efecto grande

Fuente: Elaboración propia

El Cuadro 3 representa los resultados de la prueba de rangos con signos de Wilcoxon aplicada para comparar las mediciones del pretest y el postest en las competencias tutoriales. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas ( $p < 0.001$ ).

Los valores del estadístico Z oscilaron entre -4.660 y -4.844, mientras que los tamaños del efecto (r) se situaron entre 0.72 y 0.75, lo que corresponde a efectos de magnitud grande según los criterios de Cohen. Asimismo, la competencia tutorial total presentó diferencias significativas entre ambas mediciones ( $Z = -4.712$ ;  $p < 0.001$ ;  $r = 0.73$ ).

Estos resultados inferenciales evidencian cambios estadísticamente significativos entre el pretest y el postest en el grupo de participantes evaluado.

### 4. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian cambios estadísticamente significativos entre el pretest y el postest en el conjunto de las competencias tutoriales evaluadas, lo que permite identificar variaciones favorables en el desempeño tutorial de los docentes de educación inicial en formación. Estos hallazgos, si bien deben interpretarse con cautela debido al diseño preexperimental, dialogan de manera consistente con la literatura nacional e internacional sobre la formación tutorial en educación superior.

En la dimensión de planificación del proceso tutorial, los cambios observados sugieren una mejora en la capacidad de los participantes para organizar y estructurar el acompañamiento académico y socioemocional. Este resultado es coherente con lo señalado por Caso Niebla et al. (2023), quienes destacan la planificación como un componente central del ejercicio tutorial, así como con el modelo ComPACT propuesto por Zhu et al. (2024), donde la estructuración anticipada del acompañamiento favorece el desarrollo de competencias profesionales. Asimismo, estos cambios contribuyen a reducir la brecha entre las orientaciones institucionales y la práctica tutorial identificada en el contexto peruano (Montes-Iturrizaga, 2022).

Respecto a la gestión del proceso tutorial, las variaciones identificadas reflejan una mayor capacidad para conducir sesiones, tomar decisiones pedagógicas y responder a las demandas emergentes del acompañamiento. Estos resultados se alinean con los aportes de Lee (2024), quien señala que la gestión tutorial se fortalece cuando los tutores participan en prácticas colaborativas situadas en contextos reales. De igual modo, dialogan con la noción de reflexión en la acción planteada por Schon (1992), en tanto la gestión tutorial implica ajustes permanentes durante la intervención pedagógica.

En la dimensión de seguimiento, ajuste y monitoreo, los cambios observados indican un fortalecimiento en la capacidad de observar, registrar y ajustar el acompañamiento tutorial. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Shinogaya (2020), quien resalta el seguimiento sistemático como un componente clave del proceso tutorial. Desde el enfoque sociocultural, estos resultados pueden interpretarse a la luz de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), donde el tutor asume un rol mediador que requiere monitoreo constante para orientar el aprendizaje del tutorado.

La comunicación educativa en la tutoría presentó una de las variaciones más notorias. Este resultado es congruente con estudios previos que identifican las habilidades comunicativas como una de las principales debilidades en la formación de tutores (Albitres-seguin et al., 2023). Asimismo, se relaciona con los aportes de Goleman (2004) sobre la inteligencia emocional y con la perspectiva humanista de Rogers (1993), que subrayan la empatía, la autenticidad y la escucha activa como elementos esenciales en la relación de ayuda. En este sentido, los cambios observados sugieren avances en la construcción de climas de confianza, aspecto clave del acompañamiento tutorial.

En la dimensión de valoración del proceso tutorial, las variaciones encontradas evidencian una mayor capacidad para reflexionar críticamente sobre el sentido y los resultados del acompañamiento. Este hallazgo se alinea con la pedagogía reflexiva propuesta por Rojas et al. (2022) y con el enfoque experiencial de Kolb (1984), que destaca la reflexión posterior a la acción como un elemento fundamental para la consolidación de aprendizajes profesionales. Asimismo, coincide con modelos internacionales de tutoría que resaltan la dimensión ética y valorativa del rol tutorial (Ben-Harush & Orland-Barak, 2019; Williamson, 2024).

Finalmente, los resultados globales sugieren un fortalecimiento integral de las competencias tutoriales tras la participación en el programa SEHASA, en consonancia con investigaciones que destacan la pertinencia de programas formativos estructurados para docentes en formación

(Lee, 2024; Zhu et al., 2024). No obstante, debido a las limitaciones metodológicas propias del diseño preexperimental, estos hallazgos deben considerarse como evidencia preliminar de cambios observados, asociados al proceso formativo, sin atribuirse de manera exclusiva a la intervención.

## 5. CONCLUSIONES

El estudio permitió analizar los cambios en las competencias tutoriales de docentes de educación inicial en formación tras la implementación del programa SEHASA, identificándose variaciones positivas entre el pretest y el postest en las dimensiones de planificación, gestión, seguimiento, comunicación y valoración del proceso tutorial. Estos resultados evidencian una tendencia favorable en el desempeño tutorial del grupo participante.

Los cambios observados sugieren un fortalecimiento integral del rol tutorial, asociado a una mayor capacidad para organizar el acompañamiento, conducir procesos formativos, realizar seguimiento sistemático, establecer interacciones comunicativas efectivas y reflexionar críticamente sobre el impacto del acompañamiento. Estas variaciones se alinean con enfoques pedagógicos que conciben la tutoría como un proceso articulado entre dimensiones pedagógicas, socioemocionales y reflexivas.

En conjunto, los hallazgos aportan evidencia preliminar sobre la pertinencia del programa SEHASA como propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias tutoriales en la formación docente inicial. No obstante, debido al diseño preexperimental del estudio, los resultados deben interpretarse con cautela, siendo necesario profundizar su análisis mediante investigaciones futuras con diseños metodológicos robustos que permitan fortalecer la validez de los cambios observados.

## Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

### Ética y transparencia

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de autonomía, confidencialidad, beneficencia y no maleficencia. Los participantes otorgaron su consentimiento informado de manera voluntaria, su participación no implicó riesgos y la información fue tratada de forma anónima y utilizada exclusivamente con fines académicos, en concordancia con los lineamientos éticos vigentes para la investigación educativa.

**Originalidad y plagio:** El manuscrito es original, no ha sido publicado ni enviado simultáneamente a otra revista, y respetaron los derechos de autor conforme a las normas APA (7ª edición).

**Conflictos de interés:** Las autoras declaran no tener conflictos de interés de tipo personal, académico, institucional ni financiero que puedan haber influido en los resultados o en la interpretación del estudio.

**Participación y crédito:** Las autoras contribuyeron de manera sustantiva en la concepción del estudio, diseño metodológico, análisis de datos, redacción y revisión final del manuscrito.

**Datos y materiales:** Los datos utilizados en el estudio se encuentran disponibles previa solicitud razonable, respetando los criterios de confidencialidad y protección de la información.

### **Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)**

En la elaboración del manuscrito se utilizó Inteligencia Artificial generativa únicamente como apoyo para la revisión estilística y mejora de la redacción. La IA no fue empleada para generar datos ni interpretar resultados, siendo todas las decisiones metodológicas y conceptuales responsabilidad exclusiva de las autoras.

**Roles de la IA:** La IA fue empleada únicamente como recurso auxiliar para la corrección lingüística, reorganización sintáctica y adecuación del lenguaje académico.

**Responsabilidad humana:** Las autoras asumen plena responsabilidad por el contenido del manuscrito y la integridad científica del estudio.

**Edición final:** La versión final del artículo fue revisada y aprobada por las autoras, quienes garantizan que el uso de IA no afectó la originalidad, la ética ni el rigor científico del estudio.

## **REFERENCIAS**

- Albires-seguin, A. C., San, U., Loyola, I. De, & Posgrado, E. De. (2023). La competencia tutorial en docentes de una universidad nacional de Lima: potencialidades y limitaciones. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 7-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37403>
- Basantés-Andrade, A. V., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020). Digital competencies in the training of virtual tutors at the Universidad Técnica del Norte, Ibarra (Ecuador). *Formación Universitaria*, 13(5), 1393-1399. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500269>
- Ben-Harush, A., & Orland-Barak, L. (2019). Triadic mentoring in early childhood teacher education: the role of relational agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), 182-196. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2018-0055>
- Casimiro Urcos, C. N., Tobalino López, D., Casimiro Urcos, W. H., & Fernández, B. J. (2020). Labor competencies and professional training of initial education teachers in the district of Iurigancho in Peru. *Universidad y Sociedad*, 12(4), 444-453. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85100867417&partnerID=40&md5=35f1e8f3cccf541af42c17425c0b44e>
- Caso Niebla, J., Ponce Ceballos, S., García Cabrero, B., & Díaz López, C. D. (2023). Validación Y Optimización De Un Cuestionario Para Evaluar Las Competencias Del Tutor(a) En Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1031-1054. [https://doi.org/http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662023000401031&lng=es&tlng=es](https://doi.org/http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000401031&lng=es&tlng=es)
- García, B. C., Ceballos, S. P., García Vigil, M. H., Niebla, J. C., Garduño, C. M., Soto, Y. M., Rodríguez, A. S., Cervantes, D. I., Sánchez, S. M., & Villanueva, Y. A. (2016). Las competencias del tutor universitario: Una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122.
- Goleman, D. (2004). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91+114. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-1642312989&partnerID=40&md5=c9bbbe6a7b99246a19b007b8184592eb>
- Gomes, A. D. T. (2024). High school students' understanding of sample size and reproducibility in experimental data. *Investigacoes em Ensino de Ciencias*, 29(2), 564-587. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p564>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. In *Journal of Business Ethics* (Vol. 1).

- Lee, J.-H. (2024). Developing a college course model for enhancing pre-service English teachers' curriculum development competency via collaboration with in-service teachers. *English Teaching(South Korea)*, 79(1), 145–166. <https://doi.org/10.15858/engtea.79.1.202403.145>
- Manderstedt, L., Viklund, S., Palo, A., & Lillsebbas, H. (2023). Meeting eye to eye: the power relations in triadic mentoring of the degree project in teacher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 31(4), 512–531. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2224256>
- Massuga, F., Soares, S., & Doliveira, S. L. D. (2021). The tutor's role in teaching distance education: A systematic review on the competencies approach. *Revista de Educación a Distancia*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/RED.435871>
- Miciak, M., Lavoie, M. M., & Barrington, G. V. (2021). Reflective practice: Moving intention into action. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 36(1), 95–105. <https://doi.org/10.3138/CJPE.69771>
- Montes-Iturrizaga, I. (2022). Formative assessment in times of COVID-19: the perception of the university students. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monografico). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4160>
- Pregoner, J. D. (2024). Research Approaches in Education : A Comparison of Quantitative , Qualitative and Mixed Methods. *IMCC Journal of Science*, 4(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5111007>
- Reales Chacón, L. J., Robalino Morales, G. E., Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H., & Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Universidad Y Sociedad*, 4(2), 681–691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3338/3278>
- Rogers, C. R. (1993). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Culture and Processes of Adult Learning*, 228–242.
- Rojas, N. N., Altamirano, L. J. L., & Chumacero, S. C. L. (2022). Teacher Training and Curriculum Management by Competencies: perspectives and challenges in face-to-face teaching and remote education. *Estudios Pedagogicos*, 48(2), 237–256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200237>
- Schon, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Paidós Barcelona.
- Shinogaya, K. (2020). Relationship between Monitoring and Utterance in Peer Tutoring. *Japanese Journal of Psychology*, 91(3), 193–201. <https://doi.org/10.4992/JJPSY.91.19212>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- The Jamovi 2.3., P. (2022). *The Jamovi Project (Versión 2.3)*. <https://www.jamovi.org/>
- Valladares, A. L. R., Almeida, L. E. N., & Urdanivia, Y. D. (2022). Postgraduate tutorial management: the perceptions of graduates of the master's in education, educational orientation specialty. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 20–28. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85126307453&partnerID=40&md5=a3a2132658095905a75b4c105d9d16f0>
- Vygotsky, L. S. (1978). Thought and words. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup1), 15–35.
- Williamson, C. (2024). Tutoring in the permanent training of teachers in diverse and complex sociocultural contexts. *Revista de Humanidades (SPAIN)*, 51, 19–40. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85215608373&partnerID=40&md5=2ce7ea0b21478c4e1f216a297d9acf6f>
- Wilson, R. C., Crenshaw, J. T., & Yoder-Wise, P. S. (2022). Call to Action: Prioritizing Reflective Practices for Leadership Success. *Nurse Leader*, 20(3), 258–264. <https://doi.org/10.1016/j.mnl.2022.01.008>
- Yürekli Kaynar dağ, A. (2019). Pedagogy in HE: does it matter? *Studies in Higher Education*, 44(1), 111–119. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1340444>
- Zhu, M. M., Brennan, M. T., & Pierce, S. (2024). ComPACT (Competency-Based Peer-Assisted Coaching and Tutoring): A Proposed Curricular Framework for Near-Peer Tutoring in Medical Education. *Medical Science Educator*, 34(5), 1133–1159. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02070-4>

