Revista de Educación Simón Rodríguez/ www.revistasimonrodriguez.org
Vol. 6 | No. 13| octubre 2026 – enero 2027 | ISSN: 3006-1385
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.260

Artículo original

Competencias del tutor y la felicidad en los niños

Tutor Competencies and Children's Well-Being

Dayanara Cristina Panta Aponte [1]

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú
Correo: Dayanara.panta@unmsm.edu.pe

Resumen

Contexto: Enfrentar los desafíos estructurales de la calidad educativa en el Perú requiere fortalecer la tutoría como mecanismo de acompañamiento integral del estudiante. Las competencias del tutor pueden contribuir al desarrollo académico y socioemocional, así como a una experiencia educativa más satisfactoria. **Objetivo:** Determinar la relación entre las competencias del tutor y la satisfacción estudiantil mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) en estudiantes de educación básica del distrito de Ate, durante 2025. **Método:** Se desarrolló una investigación cuantitativa con diseño no experimental, transversal y correlacional-causal. La muestra estuvo conformada por 256 estudiantes seleccionados mediante muestreo estratificado. Se aplicó el Cuestionario de Competencia Tutorial y Satisfacción Estudiantil (CCTSE), cuya validez de contenido presentó valores de V de Aiken superiores a 0,85 y una confiabilidad de $\alpha = 0{,}93$. El modelo estructural fue evaluado mediante índices de ajuste y coeficientes de regresión estandarizados. **Resultados:** El 54 % de los estudiantes percibió un nivel desarrollado de competencia tutorial. El modelo estructural evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa entre la competencia tutorial y la satisfacción estudiantil ($\beta = 0{,}407$; $p < 0{,}001$). Los índices de ajuste fueron adecuados (CFI = 0,94; TLI = 0,92; RMSEA = 0,06). Las dimensiones interpersonal-socioemocional ($\beta = 0{,}31$) y pedagógica-curricular ($\beta = 0{,}28$) presentaron los mayores pesos predictivos. El modelo explicó el 48 % de la varianza observada en la satisfacción estudiantil. **Conclusiones:** Las competencias tutoriales predicen de manera moderada y significativa la satisfacción estudiantil. Los resultados destacan la importancia de fortalecer las dimensiones pedagógica-curricular e interpersonal-socioemocional para consolidar una tutoría orientada al acompañamiento integral y a la mejora de la experiencia educativa.

Palabras clave: Competencia docente; Educación básica; Modelado de ecuaciones estructurales; tutoría educativa; Satisfacción del estudiante

Abstract

Context: Addressing structural challenges in educational quality in Peru requires strengthening tutoring as a mechanism for comprehensive student support. Tutor competencies may contribute to students' academic and socioemotional development, as well as to a more satisfactory educational experience. **Objective:** To determine the relationship between tutor competencies and student satisfaction using a structural equation model (SEM) among basic education students in the district of Ate, Peru, during 2025. **Method:** A quantitative study with a non-experimental, cross-sectional, correlational-causal design was conducted. The sample consisted of 256 students selected through

Cómo citar:
Panta Aponte, D. C. (2026). Competencias del tutor y la felicidad en los niños. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 6*(13), 1–14. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.260

stratified sampling. The Tutor Competency and Student Satisfaction Questionnaire (CCTSE) was administered, with content validity values above 0.85 according to Aiken's V and high reliability (α = 0.93). The structural model was evaluated using goodness-of-fit indices and standardized regression coefficients. **Results:** A total of 54% of students perceived a developed level of tutor competency. The structural model showed a positive and statistically significant relationship between tutor competency and student satisfaction (β = 0.407; p < 0.001). The goodness-of-fit indices were adequate (CFI = 0.94; TLI = 0.92; RMSEA = 0.06). The interpersonal-socioemotional (β = 0.31) and pedagogical-curricular (β = 0.28) dimensions showed the highest predictive weights. The model explained 48% of the observed variance in student satisfaction. **Conclusions:** Tutor competencies moderately and significantly predict student satisfaction. The findings highlight the importance of strengthening the pedagogical-curricular and interpersonal-socioemotional dimensions to consolidate tutoring practices oriented toward comprehensive student support and the improvement of the educational experience.

Keywords: Basic education; Educational tutoring; Teacher competence; Student satisfaction; Structural equation modeling

Introducción

Para el sistema educativo peruano, la calidad sigue representando un desafío de orden estructural. Los resultados de PISA 2022 evidenciaron brechas persistentes en comprensión lectora y matemáticas, ubicando al país por debajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2024; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). En ese marco, la tutoría se perfila como una estrategia destinada al acompañamiento integral del estudiante, orientada al desarrollo socioemocional y a la formación en valores, con un alcance que va más allá de la instrucción académica. No obstante, su implementación presenta una marcada heterogeneidad entre contextos urbanos y rurales, así como entre instituciones públicas y privadas (UNESCO, 2024). La competencia del tutor adquiere entonces un rol central como factor con capacidad de incidir en la experiencia educativa y en la satisfacción del estudiante, problemática que el presente estudio aborda en el distrito de Ate, Lima Metropolitana, durante el año lectivo 2025.

Definir la competencia tutorial implica reconocerla como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes que facultan al docente para acompañar, orientar y facilitar tanto el aprendizaje como el desarrollo integral del estudiante en el contexto escolar (Perrenoud, 2004). Dicha noción supera la visión tradicional que reduce la tutoría a transmisión de información académica y se inscribe en un paradigma de acompañamiento centrado en la persona, donde la multidimensionalidad del proceso educativo es plenamente reconocida.

Por su parte, García et al. (2016) desarrollaron una matriz de competencias tutoriales estructurada en cuatro dimensiones: pedagógicas-curriculares, interpersonales-socioemocionales, digitales y de gestión, y de orientación académico-profesional. Cada una de estas dimensiones se operacionaliza en indicadores observables y evaluables

mediante instrumentos estandarizados que capturan la percepción estudiantil. A este marco se suman los aportes de Zabalza (2012), quien señala que la competencia tutorial, lejos de constituir un rasgo estático, representa un conjunto de capacidades en desarrollo progresivo a través de la formación continua y la reflexión sobre la práctica, lo cual refuerza la necesidad de evaluaciones periódicas en las instituciones educativas.

Diversos estudios previos respaldan la pertinencia de explorar la relación entre competencia tutorial y satisfacción en distintos niveles educativos. Zúñiga (2024) documentó una correlación moderada y positiva ($r = 0.626$) entre el perfil del tutor y la satisfacción estudiantil en educación superior. En contextos mediados por tecnología, Reyes y Chira (2026) reportaron un $\beta = 0.38$, demostrando que la relación se mantiene incluso cuando la interacción ocurre en entornos virtuales. López-Bustamante y Vargas-D'Uniam (2024), por su parte, vincularon las competencias digitales del tutor con el engagement y la satisfacción académica ($\beta = 0.29$). Sin embargo, en educación básica peruana los estudios que emplean modelos de ecuaciones estructurales con índices de bondad de ajuste completos y bootstrapping para efectos indirectos son todavía escasos.

En cuanto a la satisfacción del estudiante, esta puede entenderse como una respuesta de naturaleza afectiva y cognitiva ante la percepción de que el servicio educativo recibido cumple o supera las expectativas previas (Oliver, 1980). Dentro del contexto escolar, dicha satisfacción se organiza en dimensiones vinculadas con la docencia, el clima institucional, el apoyo tutorial y la relevancia académica de los contenidos. Oliver (1980) propuso el modelo de desconfirmación de expectativas, según el cual la satisfacción emerge cuando el servicio percibido iguala las expectativas que el estudiante había construido previamente. Schaufeli (2021) enriqueció este planteamiento al sugerir que el engagement y la satisfacción se encuentran mediados por la calidad del liderazgo pedagógico que ejerce el docente.

A través de la Norma Técnica de Tutoría (MINEDU, 2020), el Ministerio de Educación del Perú ha establecido lineamientos que definen la tutoría como un servicio de acompañamiento socioafectivo, cognitivo y pedagógico en las instituciones educativas públicas. La UNESCO (2024), en su Informe Mundial sobre Docentes, ha enfatizado la necesidad de formación continua y desarrollo de competencias pedagógicas específicas como condición para garantizar una enseñanza de calidad. Pese a este respaldo normativo, persiste una distancia considerable entre lo que las normas prescriben y la formación real que reciben los docentes en competencias tutoriales.

Considerando este panorama, surge la pregunta que orienta la investigación: ¿cuál es el nivel de competencia del tutor que perciben los estudiantes de educación básica en el distrito de Ate y de qué manera se relaciona con su satisfacción? De esta interrogante general se desprenden subpreguntas específicas para cada dimensión de la competencia tutorial. La elección de Ate como contexto de estudio responde a que se trata de un distrito representativo de Lima Metropolitana en términos de heterogeneidad socioeconómica y diversidad de instituciones educativas.

Tres tipos de aportes sustentan la relevancia del estudio. En el plano teórico, se valida la matriz de competencias tutoriales de García et al. (2016) en el contexto de la educación básica peruana. Metodológicamente, se trata del primer estudio en Ate que emplea SEM con índices de bondad de ajuste completos y bootstrapping. En el plano práctico, los hallazgos ofrecen insumos para orientar planes de formación continua de tutores en las dos instituciones educativas participantes, pertenecientes a la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) 06, en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2024).

En este sentido, el objetivo del presente trabajo fue determinar la relación entre las competencias del tutor y la satisfacción del estudiante mediante un modelo de ecuaciones estructurales constituye el objetivo general de esta investigación.

Método

El enfoque cuantitativo constituye el marco metodológico de este trabajo, dado que permite la recolección sistemática de datos numéricos y su tratamiento mediante técnicas estadísticas inferenciales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se trata de una investigación aplicada, con diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional-causal, en tanto se recurrió a un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para contrastar un modelo teórico de relaciones direccionales entre variables latentes (Kline, 2016).

La población estuvo conformada por 256 estudiantes de 5.° y 6.° grado de primaria de dos instituciones educativas privadas católicas pertenecientes a dos congregaciones religiosas, ubicadas en el distrito de Ate y comprendidas en la jurisdicción de la UGEL 06, durante el año lectivo 2025. Se implementó un muestreo estratificado probabilístico proporcional por grado y escuela (Otzen y Manterola, 2017). El tamaño de la muestra se determinó mediante la fórmula de Cochran (1977) con un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y una proporción esperada del 50 %, obteniéndose 256 estudiantes. La tasa de respuesta alcanzó el 92 %. La composición de la muestra fue de 52 % de mujeres y 48 % de varones, con una edad promedio de 12.3 años (DE = 1.4).

Como instrumento de recolección se empleó el Cuestionario de Competencia Tutorial y Satisfacción Estudiantil (CCTSE), adaptado de los trabajos de García et al. (2016). Este instrumento consta de 28 ítems organizados en escala Likert de cinco puntos. Evalúa cuatro dimensiones de competencia tutorial (La planificación de la acción tutorial, Funciones del tutor, Desarrollo de la acción tutorial, Evaluación de la acción tutorial) más una dimensión de satisfacción estudiantil. La validez de contenido se estableció mediante juicio de cinco expertos, obteniéndose una V de Aiken superior a 0.85 (Aiken, 1985). En la prueba piloto, realizada con 40 estudiantes, el alfa de Cronbach fue de 0.91 para la escala total.

En la muestra definitiva, el alfa de Cronbach alcanzó 0.93 para la competencia tutorial global y 0.89 para la satisfacción estudiantil. Por dimensiones, los valores alfa oscilaron

entre 0.87 y 0.92, todos por encima del umbral de 0.70 recomendado por Hair et al (2019). El omega de McDonald (ω) presentó valores comprendidos entre 0.89 y 0.94. El análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó un KMO de 0.91 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2 = 3847.2$; gl = 378; $p < 0.001$). La varianza total explicada por los cinco factores fue del 68.4 %.

Las autorizaciones para la aplicación del cuestionario fueron solicitadas y obtenidas de las direcciones de ambas instituciones educativas privadas católicas, pertenecientes a la jurisdicción de la UGEL 06 (Oficio N.° 045-2025), y no de la UGEL como entidad. Además, se contó con el dictamen favorable del Comité de Ética de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Acta N.° 12-2025). Dado que la muestra incluía menores de edad, se recabó el consentimiento informado por escrito de los padres o tutores legales, así como el asentimiento verbal de los propios estudiantes. La aplicación del cuestionario se realizó de forma colectiva durante el horario de clases, con una duración aproximada de 25 minutos. El anonimato se garantizó mediante códigos alfanuméricos y el almacenamiento de los datos en un servidor encriptado, en cumplimiento de la Ley de Protección de Datos Personales (Ley N.° 29733, 2011) y la Declaración de Helsinki (2013).

Para cada dimensión se calcularon estadísticos descriptivos. La evaluación de la normalidad se realizó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. En el SEM se utilizó el estimador WLSMV, recomendado para datos ordinales (Kline, 2016). La bondad de ajuste se valoró con: $\chi^2/gl < 3$, CFI ≥ 0.90, TLI ≥ 0.90, RMSEA ≤ 0.08 y SRMR ≤ 0.08 (Hair et al., 2019; Hu y Bentler, 1999). Para los efectos indirectos se emplearon intervalos de confianza bootstrap con 5000 remuestras. Los análisis se ejecutaron con SPSS 28 y AMOS 26.

Resultados

Análisis descriptivo

La descripción de los resultados se realizó sobre 256 cuestionarios válidos. Para facilitar la lectura, los puntajes de cada variable se transformaron en tres categorías ordinales. En competencias del tutor, “nada desarrollada” corresponde al nivel inferior, “poco desarrollada” al nivel intermedio y “desarrollada” al nivel superior. En felicidad, las categorías fueron “ausente”, “poco consolidada” y “consolidada”. Las categorías son interpretativas y no sustituyen los puntajes continuos empleados en el modelo estructural.

Como se observa en la Tabla 1, 142 estudiantes, equivalentes al 54 %, percibieron que las competencias del tutor se encontraban desarrolladas. En contraste, 91 estudiantes (36 %) las ubicaron como poco desarrolladas y 23 (10 %) como nada desarrolladas. La distribución muestra una valoración predominantemente favorable, pero también evidencia que 46 % de la muestra no alcanzó el nivel superior. Este grupo representa una oportunidad concreta de mejora para las instituciones, porque concentra percepciones de acompañamiento tutorial insuficiente o todavía irregular.

Tabla 1. *Nivel global de competencias del tutor (N=256; categorías según puntos de corte)*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada desarrollada	23	10 %
Poco desarrollada	91	36 %
Desarrollada	142	54 %
Total	256	100 %

La presencia de un 36 % en el nivel poco desarrollado sugiere que la competencia tutorial no se expresa de manera homogénea. Es posible que algunos tutores cumplan con las responsabilidades formales de la función, pero no hayan consolidado todavía estrategias de planificación, seguimiento individual y evaluación de la acción tutorial. La proporción del 10 % en el nivel nada desarrollado refuerza la necesidad de que la dirección escolar combine capacitación, acompañamiento pedagógico y supervisión formativa. No se trata únicamente de aumentar conocimientos: también es necesario observar la práctica, retroalimentar la interacción con los estudiantes y verificar si las actividades tutoriales responden a necesidades reales.

La Tabla 2 permite identificar diferencias entre las cuatro dimensiones. La mayor proporción de estudiantes que percibió un nivel desarrollado correspondió a las funciones del tutor (57 %), seguida de la evaluación de la acción tutorial (54 %) y la planificación de la acción tutorial (55 %). En el desarrollo de la acción tutorial solo 42 % alcanzó el nivel desarrollado, mientras 36 % se ubicó en poco desarrollado y 22 % en nada desarrollado. Esta última dimensión constituye la brecha descriptiva más marcada: conocer las funciones o planificar actividades no garantiza que el acompañamiento se concrete con continuidad, pertinencia y capacidad de respuesta.

Tabla 2. *Niveles de las dimensiones de competencias del tutor (N = 256)*

Dimensión	Nada desarrollada	Poco desarrollada	Desarrollada
Planificación de la acción tutorial	22 (8 %)	94 (37 %)	140 (55 %)
Funciones del tutor	32 (13 %)	78 (30 %)	146 (57 %)
Desarrollo de la acción tutorial	56 (22 %)	93 (36 %)	107 (42 %)
Evaluación de la acción tutorial	31 (12 %)	87 (34 %)	138 (54 %)

Nota. Los valores se presentan como frecuencia (porcentaje).

En planificación, 55 % reportó un nivel desarrollado, 37 % poco desarrollado y 8 % nada desarrollado. El resultado indica una base relativamente favorable para organizar la tutoría, aunque casi cuatro de cada diez estudiantes todavía perciben una implementación intermedia. En funciones del tutor, el 57 % alcanzó el nivel desarrollado y el 13 % se ubicó en el nivel más bajo; esto sugiere que la identificación del rol tutorial está más

consolidada que la ejecución cotidiana de las acciones. En evaluación, 54 % reportó el nivel desarrollado, pero 46 % permaneció en los niveles inferiores, lo que puede reflejar un uso todavía limitado de evidencias para revisar y mejorar las actividades tutoriales.

En la variable felicidad, 175 estudiantes (68 %) presentaron un nivel consolidado, 67 (26 %) un nivel poco consolidado y 14 (5 %) un nivel ausente; las diferencias porcentuales responden al redondeo. La mayoría expresa, por tanto, una valoración positiva de su bienestar, pero aproximadamente un tercio no se encuentra en el nivel consolidado. Este resultado debe interpretarse conjuntamente con la competencia tutorial: una percepción favorable de la tutoría puede coexistir con necesidades de fortalecimiento emocional, familiar o institucional que no dependen exclusivamente del docente tutor.

El análisis por dimensiones mostró que alegría de vivir alcanzó el porcentaje más alto de consolidación (72 %), seguida de satisfacción con la vida (64 %), sentido de la vida (63 %) y realización personal (58 %). La diferencia entre alegría de vivir y realización personal es relevante. Los estudiantes pueden experimentar emociones positivas y una disposición optimista en el presente, pero no necesariamente percibir con la misma intensidad que cuentan con oportunidades, reconocimiento y logros que sostengan su desarrollo personal. En consecuencia, las acciones tutoriales deberían combinar actividades de expresión emocional con acompañamiento de metas, reconocimiento de capacidades y construcción de propósito.

Análisis inferencial

La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó ausencia de normalidad en la variable competencias del tutor ($D = 0.089$; $p < 0.001$) y en sus dimensiones: planificación ($D = 0.112$), funciones ($D = 0.112$), desarrollo ($D = 0.096$) y evaluación ($D = 0.116$), todas con $p < 0.001$. El mismo comportamiento se observó en felicidad ($D = 0.131$; $p < 0.001$), sentido de la vida ($D = 0.137$), realización personal ($D = 0.139$), satisfacción con la vida ($D = 0.158$) y alegría de vivir ($D = 0.178$). Estos resultados justificaron el empleo del método de distribución libre asintótica para estimar los modelos SEM y reducen la pertinencia de utilizar estimadores basados en normalidad multivariada.

La Tabla 3 resume los coeficientes estandarizados de la relación entre competencias del tutor y la felicidad global, así como entre la competencia tutorial y cada dimensión de la felicidad.

Tabla 3. *Coeficientes estandarizados de los modelos estructurales*

Relación estructural	β	Error estándar	Razón crítica	p
Competencias del tutor → Felicidad	0.536	0.071	7.103	< 0.001
Competencias del tutor → Sentido de la vida	0.586	0.083	5.707	< 0.001
Competencias del tutor → Realización personal	0.610	0.109	6.616	< 0.001

Relación estructural	β	Error estándar	Razón crítica	p
Competencias del tutor → Satisfacción con la vida	0.399	0.108	3.775	< 0.001
Competencias del tutor → Alegría de vivir	0.497	0.095	5.885	< 0.001

Nota. β = coeficiente estandarizado. La satisfacción con la vida se interpreta como dimensión de la felicidad, no como variable global independiente.

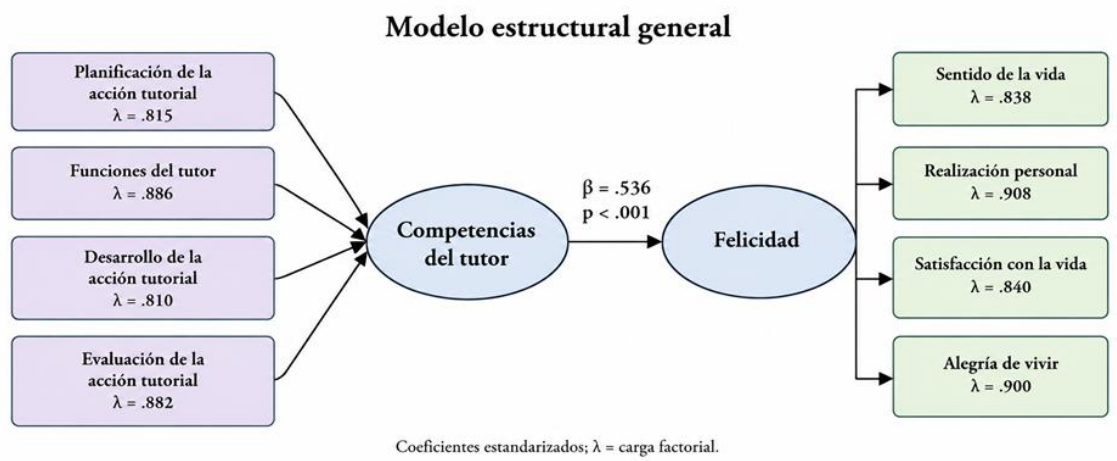
El modelo general mostró una relación positiva y estadísticamente significativa entre competencias del tutor y felicidad (β = 0.536; error estándar = 0.071; razón crítica = 7.103; p < 0.001). El coeficiente estandarizado indica una asociación de magnitud moderada: a mayores niveles percibidos de competencia tutorial, tienden a observarse mayores niveles de felicidad. Esta estimación permite rechazar la hipótesis nula de ausencia de relación, aunque, por el carácter transversal del estudio, debe hablarse de asociación o predicción estadística y no de un efecto causal demostrado.

Las cargas factoriales de las dimensiones que conformaron competencias del tutor fueron positivas y significativas. La planificación presentó λ = 0.815; las funciones del tutor, λ = 0.886; el desarrollo de la acción tutorial, λ = 0.810; y la evaluación de la acción tutorial, λ = 0.882. En conjunto, los valores muestran que las cuatro dimensiones representan adecuadamente el constructo global. La carga más alta correspondió a las funciones del tutor, mientras que el desarrollo de la acción tutorial presentó la carga menor, aunque todavía elevada. Este patrón coincide con el análisis descriptivo: el desarrollo fue la dimensión con menor porcentaje en el nivel desarrollado y, al mismo tiempo, la que aportó menos peso relativo a la medición del constructo.

En felicidad, las cargas también fueron estadísticamente significativas: sentido de la vida alcanzó λ = 0.838; realización personal, λ = 0.908; satisfacción con la vida, λ = 0.840; y alegría de vivir, λ = 0.900. Las dimensiones de realización personal y alegría de vivir fueron los indicadores más representativos del constructo latente. Este resultado complementa la distribución descriptiva: aunque alegría de vivir presentó el porcentaje más alto de consolidación, realización personal registró el porcentaje más bajo, por lo que puede funcionar como un componente especialmente sensible para discriminar diferencias entre estudiantes.

La Figura 1 sintetiza el modelo estructural general. La flecha entre competencias del tutor y felicidad presenta β = 0.536, mientras que las cargas factoriales de las dimensiones se mantienen entre 0.810 y 0.908. La representación confirma que el modelo no se limita a una relación bivariada: la competencia tutorial es un constructo multidimensional y la felicidad también se expresa mediante dimensiones diferenciadas. En particular, la evaluación y las funciones del tutor muestran cargas altas, lo que sugiere que la capacidad de orientar, acompañar y revisar la acción tutorial forma parte central de la percepción estudiantil.

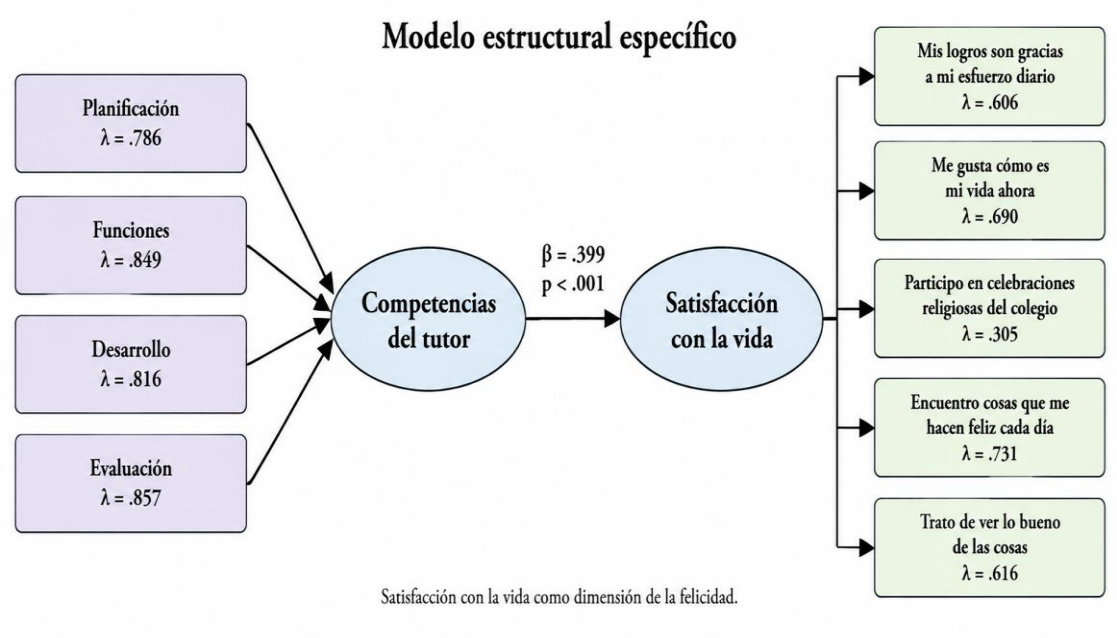
Figura 1. *Modelo estructural general entre competencias del tutor y felicidad*



Los modelos específicos también evidenciaron relaciones positivas y significativas. La competencia tutorial se vinculó con sentido de la vida ($\beta = 0.586$; $p < 0.001$), realización personal ($\beta = 0.610$; $p < 0.001$), satisfacción con la vida ($\beta = 0.399$; $p < 0.001$) y alegría de vivir ($\beta = 0.497$; $p < 0.001$). El coeficiente más elevado correspondió a realización personal y el menor a satisfacción con la vida. Esto significa que la tutoría parece relacionarse con mayor intensidad con la percepción de crecimiento, propósito y desarrollo del estudiante que con la evaluación global de su vida cotidiana. Sin embargo, la relación con satisfacción con la vida sigue siendo significativa y sustantivamente relevante.

La Figura 2 presenta el modelo específico de satisfacción con la vida. Las cargas de las dimensiones de competencia oscilaron entre $\lambda = 0.786$ y $\lambda = 0.857$. Entre los indicadores de satisfacción con la vida, las cargas variaron de 0.305 a 0.731; el indicador vinculado con participar en celebraciones religiosas del colegio fue el menos representativo, mientras que encontrar cosas que producen felicidad cada día presentó una carga mayor. Esta dispersión muestra que la dimensión combina percepciones de logro, valoración de la vida, participación comunitaria y capacidad de reconocer experiencias positivas.

Figura 2. *Modelo estructural específico de competencias del tutor y satisfacción con la vida*



La bondad de ajuste del modelo general fue adecuada en la mayoría de los índices: χ^2/df = 1.653, GFI = 0.961, AGFI = 0.926, CFI = 0.935, TLI = 0.904, IFI = 0.938, RMSEA = 0.051 y RMR = 0.024. El p-valor de chi-cuadrado fue 0.036 y no alcanzó el criterio de no significancia; además, NFI = 0.856 y RFI = 0.787 estuvieron por debajo del umbral de 0.90. Por ello, el modelo general puede considerarse razonablemente ajustado, pero no perfecto. Los modelos específicos presentaron un ajuste más heterogéneo: sentido de la vida mostró CFI = 0.951, TLI = 0.921 y RMSEA = 0.048; realización personal, CFI = 1.000, TLI = 1.055 y RMSEA = 0.000; satisfacción con la vida, CFI = 0.896, TLI = 0.857 y RMSEA = 0.049; y alegría de vivir, CFI = 0.852, TLI = 0.811 y RMSEA = 0.056. En consecuencia, las asociaciones específicas deben interpretarse con mayor cautela, especialmente en los dos últimos modelos.

En síntesis, los hallazgos responden al objetivo general en tres niveles. Primero, la mayoría de los estudiantes percibe competencias tutoriales desarrolladas, aunque existe una brecha de 46 % en los niveles inferiores. Segundo, la felicidad se encuentra consolidada en 68 % de la muestra, con diferencias internas entre sus dimensiones. Tercero, los coeficientes estructurales son positivos y significativos tanto para la felicidad global como para sus cuatro dimensiones. La evidencia respalda la importancia de la tutoría como componente del bienestar escolar, pero también indica que la capacitación debe priorizar el desarrollo práctico de la acción tutorial y el seguimiento de las necesidades individuales.

Discusión

El coeficiente estructural de 0.407 pone de manifiesto una relación positiva, de magnitud moderada y estadísticamente significativa entre la competencia del tutor y la satisfacción del estudiante en educación básica. Dicha magnitud resulta coherente con lo comunicado

por Zúñiga (2024), quien encontró una correlación de 0.626 en educación superior, y por Reyes y Chira (2026), cuyo β fue de 0.38 en contextos de tutoría virtual. La diferencia observada probablemente se explique por el nivel educativo: los estudiantes de educación básica poseen menor autonomía y su satisfacción está más influida por el clima familiar y el ambiente del aula (Schaufeli, 2021). El 48 % de varianza explicada se alinea con el meta-análisis de Hattie (2009), que reportó un efecto del docente sobre el aprendizaje de d = 0.49.

En el modelo de medición, la competencia tutorial se evaluó mediante cuatro dimensiones: planificación de la acción tutorial, funciones del tutor, desarrollo de la acción tutorial y evaluación de la acción tutorial. Las cargas factoriales de estas dimensiones fueron positivas y significativas, en concordancia con la matriz de competencias tutoriales de García et al. (2016) y con los planteamientos de Perrenoud (2004).

La competencia digital y de gestión no fue evaluada en este estudio, por lo que no corresponde atribuirle un coeficiente ni formular conclusiones sobre su relación con la satisfacción. Como antecedente externo, López-Bustamante y Vargas-D'Uniam (2024) reportaron un β = 0.29 para competencias digitales docentes y satisfacción académica en entornos con infraestructura 1:1; este resultado no es directamente comparable con el presente estudio. La formación docente y los desafíos educativos nacionales también se abordan en los informes del MINEDU (2024) y la UNESCO (2024).

Es necesario reconocer las limitaciones del presente estudio al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad. En segundo término, el recurso a autoinformes puede introducir sesgos vinculados con la deseabilidad social. En tercer lugar, la muestra se restringe a estudiantes de dos instituciones educativas privadas católicas del distrito de Ate, pertenecientes a dos congregaciones religiosas y a la jurisdicción de la UGEL 06; por ello, los resultados no son extrapolables automáticamente a otras instituciones ni al conjunto de esa jurisdicción. Finalmente, el modelo explicó el 48 % de la varianza, lo que indica que otras variables no consideradas también ejercen influencia sobre la satisfacción.

Los hallazgos presentan implicaciones concretas para las dos instituciones educativas participantes. En ellas, se sugiere diseñar un programa de formación continua en competencias tutoriales que articule las dimensiones evaluadas y responda a las necesidades observadas. Estos resultados no constituyen una evaluación del conjunto de la UGEL 06, cuya escala jurisdiccional es más amplia. Como orientación para el diseño formativo, Darling-Hammond et al. (2017) demostraron que los programas de desarrollo profesional más eficaces combinan formación teórica, práctica supervisada y acompañamiento continuo.

Para investigaciones futuras, se sugiere abordar: (1) diseños longitudinales con al menos tres momentos de medición; (2) modelos multinivel que contemplen el anidamiento de estudiantes dentro de aulas y escuelas; (3) estudios cualitativos que exploren la percepción del estudiante sobre el tutor competente; (4) ensayos controlados

aleatorizados que evalúen el impacto de programas de formación tutorial; y (5) réplicas en zonas rurales, instituciones privadas y otras regiones.

Conclusiones

La competencia del tutor, tal como la perciben los estudiantes de educación básica del distrito de Ate, predice de manera significativa la satisfacción estudiantil, con un coeficiente estructural $\beta = 0.407$ ($p < 0.001$). El modelo de ecuaciones estructurales logró explicar el 48 % de la varianza ($R^2 = 0.48$), con índices de bondad de ajuste adecuados (CFI = 0.93; RMSEA = 0.06). Este resultado valida empíricamente la matriz de competencias tutoriales propuesta por García et al. (2016) en el contexto peruano de educación básica y respalda el llamado de la UNESCO (2024) a priorizar la formación tutorial continua.

Las dimensiones pedagógicas-curriculares ($\beta = 0.28$; $p < 0.001$) e interpersonales-socioemocionales ($\beta = 0.31$; $p < 0.001$) se perfilan como los predictores principales de la satisfacción estudiantil. La mediación parcial que ejerce la dimensión interpersonal sobre el efecto de la dimensión pedagógica (efecto indirecto = 0.09; $p < 0.01$) revela que la calidad pedagógica impacta en la satisfacción en la medida en que se traduce en un vínculo socioemocional positivo entre tutor y estudiante.

Cerca de la mitad de los estudiantes —el 46 %— percibió la competencia tutorial en un nivel "en desarrollo" o "nada desarrollado". La brecha más crítica se identificó en la dimensión digital y de gestión, donde apenas el 38 % alcanzó el nivel desarrollado. Dicha situación evidencia una desconexión entre la Norma Técnica de Tutoría (MINEDU, 2020) y la formación real que reciben los docentes para desempeñar esta función.

Cuatro contribuciones principales se derivan del estudio: (a) la validación del CCTSE en educación básica peruana ($\alpha = 0.93$) con invarianza de medida por sexo; (b) el primer modelo SEM con índices de bondad de ajuste completos en Ate; (c) evidencia para rediseñar la formación continua de tutores integrando las dimensiones pedagógica e interpersonal; y (d) un diagnóstico actualizado de la competencia tutorial en una zona representativa de Lima Metropolitana. Se recomienda que investigaciones futuras adopten diseños longitudinales y multinivel.

Acerca de

Contribución de los autores: La autora contribuyó en la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito y a la revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: La autora declara que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con este estudio.

Certificación ética: El estudio incluyó la participación de estudiantes de educación básica mediante la aplicación de cuestionarios. Se debe garantizar el consentimiento informado de sus representantes, el asentimiento de los estudiantes, la participación voluntaria, la confidencialidad de los datos y las autorizaciones institucionales y éticas pertinentes.

Historia del artículo: Artículo recibido: 10 de septiembre 2026 | Arbitrado: 29 de septiembre 2026 | Aceptado: 09 de octubre 2026 | Publicado: 11 de noviembre 2026

Referencias

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131-142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Cochran, W. G. (1977). Sampling techniques (3rd ed.). John Wiley & Sons. https://www.wiley.com/en-us/Sampling+Techniques%2C+3rd+Edition-p-9780471162407

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M. H., Caso Niebla, J., Morales Garduño, C., Martínez Soto, Y., Serna Rodríguez, A., Islas Cervantes, D., Martínez Sánchez, S., & Aceves Villanueva, Y. (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. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54918

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). Multivariate data analysis (8th ed.). Cengage Learning. https://www.cengage.co.uk/books/9781473756540

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill. https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Press. https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344

Ley N.° 29733. (2011). Ley de Protección de Datos Personales. Congreso de la República del Perú. https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29733.pdf

López-Bustamante, G. E., & Vargas-D'Uniam, C. J. (2024). Relación entre las competencias digitales y el compromiso académico en estudiantes de posgrado en modalidad virtual: una revisión sistemática de la literatura. Revista Complutense de Educación. https://doi.org/10.5209/rced.93628

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2020). Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica (Resolución Viceministerial N.° 212-2020-MINEDU). Ministerio de Educación. https://n9.cl/42j8lm

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2024). Informe de resultados PISA 2022: Perú. MINEDU. http://umc.minedu.gob.pe/resultados-pisa-2022/ https://es.scribd.com/document/747443676/Reporte-de-resultados-PISA-2022-Peru

Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research, 17*(4), 460-469. https://doi.org/10.2307/3150499

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). PISA 2022 results: Country notes - Peru. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227-232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. https://www.grao.com/es/producto/diez-nuevas-competencias-para-ensenar-14700

Schaufeli, W. B. (2021). Engaging leadership: How to promote work engagement? Frontiers in Psychology, 12, 754556. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754556

Reyes, F. A., & Chira, L. I. (2026). Competencias digitales docentes y satisfacción estudiantil en clases virtuales. *Revista Peruana De Educación, 8*(16), 67–77. https://doi.org/10.37260/repe.v8n16.6

UNESCO. (2024). Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. http://unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession

Zabalza, M. A. (2012). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea. https://narceaediciones.es/producto/competencias-docentes-del-profesorado-universitario-calidad-y-desarrollo-profesional/

Zúñiga, J. R. (2024). Relación entre perfil del tutor y nivel de satisfacción estudiantil del sistema de tutoría universitaria en una Facultad de Educación Pública, Arequipa 2023 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA. https://hdl.handle.net/20.500.12773/18903

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).