

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES EN RIESGO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Strategies for accompanying academically at-risk students in higher education

 **Federico Hans Hagelsieb**
Universidad de Sonora, México
<https://orcid.org/0000-0002-8133-0903>
federico.hagelsieb@unison.mx

Resumen

Los problemas de la deserción estudiantil y el riesgo académico son retos constantes en la educación superior vinculados a variables profesionales, personales y académicas. Esta investigación examina las tácticas de tutoría para alumnos en riesgo y sugiere un modelo integral de asistencia con una perspectiva proactiva y preventiva. Se realizó un análisis crítico de documentos institucionales y literatura científica mediante un enfoque cualitativo y diseño documental-bibliográfico. Se identificaron tres dimensiones del acompañamiento (socioemocional, académica y profesional), lo que evidencia una discrepancia entre el ideal pedagógico de la tutoría —orientado a la prevención integral— y su implementación institucional, con frecuencia limitada a un enfoque burocrático y reactivo. Se observó que un modelo integral de apoyo tiende a favorecer la permanencia, el desempeño académico y el desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: tutoría, apoyo al estudiante, estudiantes en riesgo, educación superior, retención estudiantil.

Abstract

Student dropout and academic risk represent ongoing challenges in higher education, driven by professional, personal, and academic variables. This research examines tutoring strategies tailored for at-risk students and proposes a comprehensive support model with an proactive and preventative framework. A critical analysis of institutional documents and scientific literature was conducted utilizing a qualitative approach and a documentary-bibliographic design. Three dimensions of support were identified (socioemotional, academic, and professional), revealing a discrepancy between the pedagogical ideal of tutoring and its institutional implementation, which is frequently limited to a bureaucratic and reactive approach. The finding suggests that a comprehensive support model fosters student retention, academic performance, and overall student development.

Keywords: tutoring, student support, at-risk students, higher education, student retention.

Recibido: 15/01/2026
Revisado: 21/04/2026
Aprobado: 27/04/2026
Publicado: 24/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v10.914>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Hagelsieb, F. H. (2026). Estrategias de acompañamiento a estudiantes en riesgo académico en educación superior. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 10, e10914. <https://doi.org/10.32541/recie.v10.914>

1 | Introducción

La tutoría, la acción tutorial y el acompañamiento académico constituyen un tipo de intervención educativa individualizada que combina asesoría, orientación y apoyo para ayudar al estudiante a desarrollar competencias y definir su proyecto de vida personal y profesional (Cano, 2009; Lobato & Guerra, 2016). La acción tutorial debe estar en condiciones de atender las necesidades del alumnado (sociopersonales, académicas y profesionales) de forma integral, con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cano, 2008; Yucra Mamani, 2021).

La tutoría ha sido considerada históricamente como un factor que influye en la calidad educativa (Álvarez González, 2017). En este sentido se destaca que la acción tutorial es uno de los instrumentos más eficaces para que el estudiante logre una transición exitosa al mundo universitario y se desarrolle en el nivel superior de educación (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015). La persistencia y permanencia estudiantil han sido objeto de numerosos estudios en la literatura internacional, y se destaca el papel de la integración académica y social en la retención de los estudiantes universitarios (Kahu & Nelson, 2018; Tinto, 2017).

Bajo este prisma cabe enfatizar el protagonismo del alumno como agente activo en su proceso de aprendizaje, orientado a alcanzar una formación integral que le facilite prepararse para la vida. Esta investigación se llevó a cabo para aumentar la transparencia y el rigor metodológico de la revisión de la literatura, y sigue las directrices del protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que rige la identificación, selección y análisis del cuerpo de la literatura científica (Page et al., 2021). La aplicación de este marco permite que los criterios de búsqueda y selección de las fuentes sean explícitos, a la vez que documenta el proceso de revisión de forma sistemática, lo que confiere claridad, reproducibilidad y coherencia al estudio.

2 | Razón de ser del acompañamiento a estudiantes

La tutoría y las estrategias de acompañamiento en las instituciones de educación superior (IES) se desarrollan a partir de la necesidad de atender problemas estructurales que se originan ante la creciente diversidad del estudiantado universitario (Calvo, 2023). En consecuencia, estas acciones buscan reducir el riesgo académico, ya que la diversidad de perfiles y el

número de alumnos por grupo demandan atención personalizada e individual a los procesos de aprendizaje.

Así, la tutoría debe concebirse como una atención continua, de ingreso a egreso, orientada a promover la permanencia en la institución y a favorecer un egreso que le permita al estudiante una alta calidad para la inserción en el mundo laboral. En concreto, se refleja que la asistencia académica es fundamental para facilitar el tránsito entre la enseñanza media y la superior, y a lo largo del trayecto universitario (Delgado Saeteros et al., 2024).

La base para aplicar estrategias de acompañamiento es garantizar que los estudiantes sean atendidos de manera integral y adecuada. En primer lugar, sus acciones facilitan la detección temprana de factores de riesgo o vulnerabilidad y la identificación de condiciones de índole individual, familiar o comunitaria que atentan contra el rendimiento escolar (Ramos Ojeda et al., 2019). Por ello, en el desarrollo de una formación integral del estudiante, el acompañamiento se convierte en eje transversal, ya que la tutoría se entiende como el medio para incrementar la eficiencia terminal, mediante el apoyo en las distintas situaciones y en los problemas que se presenten durante la carrera universitaria (Alarcón Barcia et al., 2019).

La tutoría es una herramienta pedagógica que orienta los procesos de enseñanza para incrementar el desempeño estudiantil (Cambours de Donini et al., 2011) y ofrece el apoyo indispensable para favorecer la adopción y el apego al contexto universitario (Calvo, 2023). La tutoría universitaria ha sido señalada de manera reiterada como componente clave de las actuales demandas de la educación superior y de la calidad (Álvarez Pérez, 2017; Cano, 2009). En este sentido se entiende como parte de la actividad docente, ya que su ejercicio supera la simple transmisión de contenidos para configurarse como un proceso de asesoría y acompañamiento educativo.

Desde una perspectiva histórica, la tutoría es una estrategia reconocida para la mejora de la calidad de la educación universitaria. Se ha consolidado como un recurso probado para sostener el progreso académico y personal de los estudiantes (Badillo, 2007).

El sentido de pertenencia estudiantil es un concepto psicológico esencial, con una influencia directa en el compromiso, el bienestar mental y las tasas de retención académica, según exponen Gilani & Thomas (2025).

2.1. Mitigación del riesgo académico y la deserción

Las estrategias de apoyo constituyen una respuesta inmediata y necesaria frente a los problemas estructurales que afectan el funcionamiento de las instituciones, tales como la deserción y el bajo desempeño escolar.

La tutoría y los programas de mentoría han sido identificados como estrategias clave para favorecer la integración académica y el desarrollo personal del estudiante en la educación superior (Baker & Griffin, 2010; Crisp & Cruz, 2009).

El acompañamiento también es necesario para atender la diversidad del estudiantado, ya que su trayectoria, situación personal y contexto socio-cultural requieren atención diferenciada. El acompañamiento, tal como lo indican Delgado-García et al., (2020), se ocupa de las necesidades académicas y responde a requerimientos de apoyo emocional, los cuales son necesidades fundamentales para el bienestar y permanencia en la escuela, por lo que se configura un acompañamiento pleno y no solo académico (Calvo, 2023; Cervantes et al., 2018).

La tutoría se justifica por su potencial para favorecer el desarrollo integral del alumno más allá de contenidos, así como del fortalecimiento de aptitudes transversales que contribuyen a este desarrollo personal y profesional. En este sentido, el acompañamiento constituye un espacio formativo para pensarse a sí mismo, de modo que el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar, tomar decisiones informadas y perfeccionarse en aspectos clave para su desempeño laboral y universitario.

2.2. Adopción de un modelo preventivo y proactivo

Aunque la tutoría ha resurgido como un modelo de excelencia en las universidades del siglo XXI, su implementación efectiva enfrenta dificultades en la práctica, pues con frecuencia queda limitada a su dimensión académica y se ignoran otros ámbitos de igual importancia para la formación. Sin embargo, la tutoría es un procedimiento que puede atender las diversas necesidades de los estudiantes, al trascender la simple administración de contenidos e incorporar aspectos personales, emocionales, profesionales y sociales (Martínez-Clares et al., 2020).

De acuerdo con Saavedra Villacrez (2015), las tácticas de apoyo enfocadas en alumnos en riesgo deben sustentarse en un modelo que prevenga y desarrolle, para superar enfoques reactivos que solo intervienen cuando los problemas ya han surgido. Estas tácticas buscan impulsar el desarrollo humano integral del alumno mediante una actitud preventiva que robustece sus habilidades, recursos personales y capacidades académicas antes de que aparezcan dificultades más complejas.

En esta lógica es esencial detectar a tiempo las señales de riesgo, en especial en los alumnos con mayor probabilidad de abandonar o de interrumpir sus estudios. Esto supone la implementación de sistemas continuos de detección oportuna, además de asegurar un seguimiento constante y organizado durante todo el proceso educativo (Ramos Ojeda et al., 2019).

Se considera que la analítica del aprendizaje es una herramienta estratégica para la monitorización del progreso de los estudiantes y la toma de decisiones basadas en evidencia educativa. Este método posibilita intervenciones personalizadas orientadas al éxito académico y favorece la transición desde paradigmas reactivos hacia modelos preventivos sustentados en la identificación temprana y el seguimiento continuo (Ifenthaler & Yau, 2020).

Al respecto, la revisión sistemática de estos autores respalda el uso de la analítica del aprendizaje como eje operativo para el monitoreo del progreso y la identificación temprana del riesgo. En esta línea, las universidades apuestan por los sistemas de alerta temprana y los modelos predictivos para identificar a los estudiantes en riesgo y posibilitar intervenciones a tiempo (Silva et al., 2023; Vemula & Moraes, 2024).

La universidad suele perpetuar procesos de marginación y desigualdad social (Araiza Lozano et al., 2022). La «crisis universitaria» que plantea demandas de respuestas pedagógicas y sociales profundas (Calvo, 2023) encuentra expresión en las altas tasas de abandono, fracaso académico y dificultades de integración, que no son hechos aislados. Desde esta perspectiva, la ayuda ya no es una simple herramienta técnica, sino que se convierte en un medio con el que se cuestionan y problematizan los procedimientos institucionales que sostienen la exclusión.

Asimismo, cualquier modalidad de acompañamiento está condicionada a que el tutelaje se desarrolle dentro de un sistema organizado y respaldado por un compromiso institucional tangible y sostenido (Martínez-Clares et al., 2020). Por ello, no se debe articular como un conjunto de actuaciones aisladas, sino como una actuación integrada que posee una conceptualización interpretable capaz de conciliar el sistema tutorial del centro con el de la universidad y garantizar la coherencia, continuidad y eficacia de las acciones formativas dirigidas al estudiante.

La labor tutorial debe sobrepasar un planteamiento exclusivamente curricular y desarrollarse a lo largo de las áreas que integran la experiencia universitaria de los estudiantes para que el tutor acompañe de manera integral (López-Gómez, 2017). Desde este punto de vista, la institución ha de reconocer que las necesidades formativas de los jóvenes no están circunscritas a la enseñanza académica, sino que también implican dimensiones sociales, vocacionales, emocionales y personales.

En este contexto se distinguen tutores pedagógicos y tutores académicos (Cambours de Donini et al., 2011). La dimensión personal o socioemocional está destinada a ofrecer un apoyo individualizado a los alumnos que enfrentan problemas personales, emocionales o interpersonales que

afectan su rendimiento académico. Esta tutoría promueve el autoconocimiento, la gestión de conflictos y el desarrollo del bienestar socioemocional (Delgado-García et al., 2020). En particular, es importante en los primeros semestres, cuando el estudiante pasa por procesos de adaptación e integración a la vida universitaria.

Las estrategias tutoriales se desarrollan en diversas modalidades organizativas y metodológicas que permiten adecuar la acción tutorial a las necesidades del estudiante. Estas modalidades incluyen la tutoría individual o en parejas, y la tutoría grupal (Castro Ceacero & Olmos Rueda, 2015), tanto de forma presencial como virtual (López-Gómez, 2017). Asimismo, pueden clasificarse según el agente responsable: tutoría entre pares, tutoría docente y tutoría institucional, esta última con agencia propia a través de departamentos especializados de apoyo a la universidad. La diversidad de modalidades permite disponer de mecanismos articuladores de acompañamiento más alcanzables, pertinentes y flexibles, sobre todo en contextos de fuerte demanda estudiantil o masificación.

3 | Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-propositivo y tiene como objetivo analizar y desarrollar estrategias de tutoría y apoyo académico dirigidas a estudiantes en riesgo en la educación superior. El diseño metodológico corresponde a un estudio bibliográfico y documental, adecuado para analizar, sistematizar e interpretar contribuciones empíricas, teóricas y normativas ya publicadas sobre un fenómeno educativo (De la Cruz Flores, 2017; Martínez-Clares et al., 2020).

Este tipo de diseño permite entender el acompañamiento académico desde una óptica analítica e integradora, sin la intención de generalizar sus resultados en el plano estadístico y priorizar la profundidad conceptual, la coherencia teórica y la formulación de propuestas educativas que tengan bases sólidas (Álvarez González, 2017; Lobato & Guerra, 2016).

La recopilación de información se llevó a cabo mediante una búsqueda sistemática en la literatura especializada y en documentos normativos e institucionales vinculados con el acompañamiento pedagógico, la tutoría universitaria y la permanencia estudiantil en la educación superior. Entre las fuentes seleccionadas se incluyeron documentos institucionales, tesis de posgrado y artículos científicos arbitrados, escogidos en función de su rigor metodológico, pertinencia temática y relevancia académica (Delgado-García et al., 2020; Martínez-Clares et al., 2019). La investigación

se enfocó en identificar trabajos sobre modelos, estrategias y métodos de apoyo académico, además de estudios dedicados a la prevención del riesgo académico y la deserción universitaria (Delgado Saeteros et al., 2024; Ramos Ojeda, 2019).

Se utilizó un proceso de categorización temática para organizar y analizar la información, mediante el cual las estrategias de acompañamiento identificadas en la literatura fueron agrupadas en tres dimensiones analíticas esenciales, de amplio reconocimiento en los estudios de tutoría universitaria (Álvarez González, 2017; Martínez-Clares et al., 2020). La dimensión académica abarcó el estudio de las actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje, la gestión del tiempo, la optimización del rendimiento académico, y el desarrollo de estrategias y hábitos de estudio (Cambours de Donini et al., 2011; Delgado-García et al., 2020).

La dimensión personal o socioemocional contempló tácticas orientadas a fortalecer el autoconocimiento, la gestión de conflictos, el bienestar emocional y la adaptación del alumno al entorno universitario, en especial durante los primeros semestres de la educación superior (Martínez-Clares et al., 2019; Ramos Ojeda et al., 2019). La dimensión profesional se enfocó en la orientación vocacional, el diseño de un proyecto de vida y carrera, la capacitación para la inserción laboral y el desarrollo de habilidades para ser empleable (Martínez-Clares et al., 2019; Martínez-Clares et al., 2020).

En primer lugar, la tutoría fue definida como una actividad centrada en la persona, orientada a la empatía, autoconciencia y entendimiento del alumno como principal agente de su crecimiento académico y personal (Cano, 2009). En segundo lugar, se adoptó el constructivismo sociocultural como marco de referencia para analizar la tutoría en su función de andamiaje y mediación pedagógica.

En este proceso de acompañamiento el docente guía al alumno desde su zona de desarrollo real hasta la zona de desarrollo próximo (ZDP), lo que propicia aprendizajes significativos, la adquisición de nuevos conocimientos y el fortalecimiento de la autonomía (De la Cruz Flores, 2017; Martínez-Clares et al., 2014). Basado en referencias teóricas mediante revisión documental, se diseñó un modelo de intervención de acompañamiento integral, preventivo y reactivo para apoyar a estudiantes en situación de dificultad académica en la educación superior (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015; Saavedra Villacrez, 2015). El modelo propuesto busca superar las limitaciones del enfoque tradicional de tutoría (por lo general entendido como burocrático y reactivo) mediante la identificación temprana de señales de riesgo, el abordaje integrado de las dimensiones académica, profesional y personal, y la consolidación de un sistema de

acompañamiento cohesionado, sustentado en el compromiso institucional y docente (Delgado-García et al., 2020; Martínez-Clares et al., 2020).

3.1. Protocolo PRISMA

A fin de garantizar la transparencia, la reproducibilidad y la precisión metodológica del proceso de selección de la literatura, se llevó a cabo una revisión documental según las pautas establecidas en el protocolo PRISMA 2020.

La estrategia de búsqueda se diseñó con descriptores en español e inglés, combinados con los operadores booleanos AND y OR. Las cadenas de búsqueda principales incluyeron términos como: (“tutoría” OR “acompañamiento académico” OR “apoyo al estudiante”) AND (“riesgo académico” OR “deserción”) AND (“educación superior” OR “universidad”). En inglés se utilizaron descriptores equivalentes: (“tutoring” OR “academic support”) AND (“at-risk students” OR “dropout”) AND (“higher education”).

La ventana temporal se estableció entre 2019 y 2025 para garantizar la actualidad de las fuentes, tal como se refleja en el proceso de cribado. La búsqueda se limitó a documentos en español e inglés en todas las bases de datos consultadas, con prioridad para artículos científicos arbitrados y documentos normativos de alto rigor metodológico.

Tabla 1 | Estrategia de búsqueda

Base de datos	Estrategia: cadena de búsqueda	Filtros (ventana e idioma)
Scopus y WoS	(“tutoring” OR “academic support”) AND (“at-risk” OR “dropout”) AND “higher education”	2019-2025; english, spanish
ERIC	(“tutoring” OR “student support”) AND (“academic risk” OR “dropout”) AND “postsecondary education”	2019-2025; english
SciELO	(“tutoría” OR “acompañamiento”) AND (“riesgo académico” OR “deserción”) AND “educación superior”	2019-2025; español e inglés

Nota. Elaboración propia a partir de la estrategia de búsqueda.

Inicialmente se identificaron 493 registros en diferentes bases de datos científicas (Scopus, Web of Science - WoS, ERIC y SciELO), así como mediante búsqueda manual en las listas de referencias. Tras eliminar registros por tipo de documento ($n = 126$) y duplicados ($n = 67$), se examinaron 300 registros. Luego se aplicó un criterio temporal y se

excluyeron 175 documentos publicados antes de 2019. Por último, se evaluaron 125 artículos en texto completo, de los cuales 71 fueron excluidos por no cumplir los criterios de inclusión y quedaron 54 estudios para la síntesis cualitativa.

Tabla 2 | Ejemplos de estudios excluidos y motivos de exclusión (n = 71)

Criterio de exclusión	Motivo específico	Ejemplos de documentos excluidos
Nivel educativo	Estudios enfocados exclusivamente en educación primaria o secundaria.	Artículos sobre tutoría en bachillerato o educación básica.
Tipo de documento	Documentos de divulgación, editoriales o informes sin revisión por pares.	Notas de prensa institucionales o resúmenes de congresos no arbitrados.
Falta de integralidad	Intervenciones puramente académicas sin componente socioemocional o profesional.	Estudios sobre <i>software</i> de apoyo matemático sin tutoría humana.
Rigor metodológico	Metodología insuficiente o falta de resultados claros.	Ensayos de opinión sin base empírica o documental sólida.

Nota. Elaboración propia a partir de los criterios de exclusión utilizados.

3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios claros con el objetivo de garantizar la calidad y la relevancia de los documentos examinados, con base en las pautas PRISMA 2020.

Con respecto a los criterios de inclusión, se dio prioridad a artículos originales, revisiones sistemáticas y metaanálisis publicados en revistas indexadas en las bases de datos de alto impacto Scopus y Web of Science (WoS). Aunque se incluyeron manuales de referencia y textos clásicos para el apoyo conceptual del modelo (como los trabajos de Tinto o Kuh), se excluyeron tesis de grado o documentos de impacto discutible que no aportaban evidencia empírica robusta ni metodologías transparentes.

En relación con los criterios de exclusión, se descartaron investigaciones enfocadas en niveles educativos distintos de la educación superior, informes no revisados por pares o documentos de divulgación no académicos, publicaciones redactadas en lenguas distintas al inglés o español, estudios centrados solo en intervenciones académicas sin un componente socioemocional o integral, y documentos con rigor metodológico insuficiente o escasa pertinencia temática.

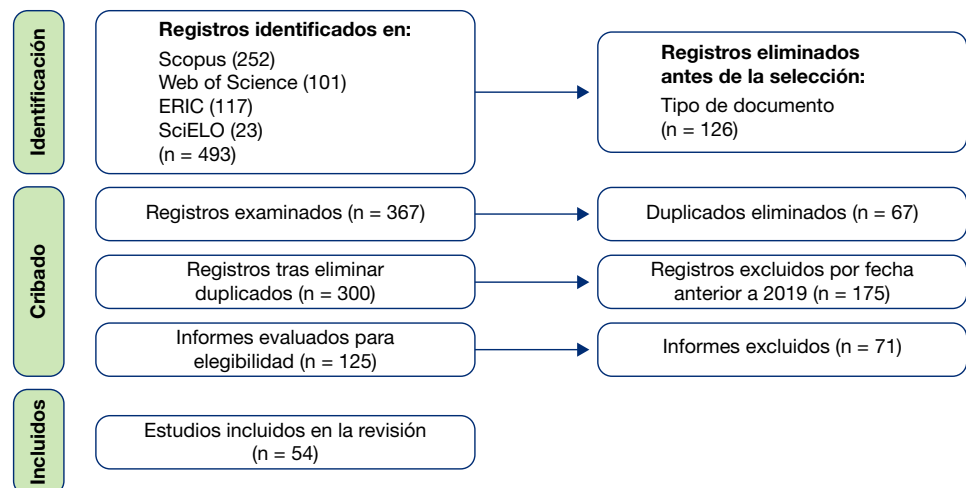
3.3. Proceso de selección de estudios

El proceso de selección comprendió varias etapas. Se eliminaron las entradas duplicadas de la base de datos para depurar los registros identificados. Después se revisaron los títulos y resúmenes con el fin de determinar su pertinencia temática.

Los documentos considerados relevantes se revisaron en texto completo y se compararon con los criterios de inclusión y exclusión establecidos con anterioridad. La selección final se fundamentó en la relevancia conceptual, el rigor de los métodos empleados y la contribución de los estudios al análisis del acompañamiento académico para alumnos en riesgo.

La evaluación se llevó a cabo mediante la revisión independiente y el contraste crítico de los documentos seleccionados, con el objetivo de reforzar la coherencia del proceso. Las diferencias se resolvieron mediante consenso y análisis de discusión.

Figura 1 | Diagrama de flujo PRISMA 2020. Proceso de selección de estudios



Nota. Elaboración propia a partir del diagrama de PRISMA de Page et al. (2021).

4 | Modelos teóricos fundamentales

La categorización temática descrita en la sección metodológica permitió organizar los 54 estudios seleccionados en tres dimensiones analíticas (socioemocional, académica y profesional) que estructuran los resultados

de esta revisión. Cada dimensión se nutre de los marcos teóricos identificados en el corpus analizado: el constructivismo sociocultural proveyó el andamiaje conceptual para comprender la relación tutorial como mediación pedagógica, los enfoques humanistas fundamentaron la dimensión socioemocional, y las teorías de integración académica (Tinto, 2017) y de compromiso estudiantil (Kahu & Nelson, 2018) sustentaron el análisis de la retención.

El acompañamiento tutorial formativo requiere un enfoque preventivo orientado a anticipar la ocurrencia de dificultades para impedir que se conviertan en obstáculos para el rendimiento académico o fomenten la deserción (Martínez-Clares et al., 2014). Aunque reconoce la necesidad de responder a las crisis cuando se presentan, este paradigma promueve la formación del estudiante y el fortalecimiento de su autonomía personal y académica (Amor & Dios, 2017).

De acuerdo con De la Cruz Flores (2017), el análisis de distintas teorías en psicología ofrece conceptualizaciones que permiten definir con claridad el sentido y los procedimientos de la acción terapéutica. Estos modelos guían los propósitos del estudiante en cuanto a comprensión y, al mismo tiempo, guían las estrategias de intervención y garantizan coherencia entre los objetivos educativos y las prácticas de orientación académica.

4.1. El alumnado y sus necesidades

La literatura que estudia la percepción del estudiante acerca de la tutoría universitaria indica que, a pesar de que todas sus dimensiones son valoradas positivamente, existen diferencias significativas en cuanto a las prioridades que los alumnos atribuyen a cada una. Los análisis indican que en las escalas de necesidad se registran promedios altos, lo que corrobora la conveniencia de implementar un enfoque integral de acompañamiento (Martínez-Clares et al., 2020).

En concreto, los contenidos relacionados con la preparación para el ingreso al mercado laboral y el desarrollo profesional reciben las calificaciones más elevadas entre las áreas que componen la tutoría universitaria. Esta demanda se intensifica a medida que los alumnos progresan en su carrera académica: quienes cursan los semestres finales otorgan mayor importancia a este aspecto y proponen con más frecuencia la incorporación de contenidos de orientación profesional. Este aumento puede entenderse en el contexto de la creciente incertidumbre laboral que caracteriza a la universidad del siglo XXI (Martínez-Clares et al., 2019).

Los contenidos específicos que el estudiante considera prioritarios incluyen: la información acerca del mercado laboral y la búsqueda de

empleo, la mejora de habilidades relacionadas con la empleabilidad y la inclusión en el ámbito laboral, y la asesoría para crear el proyecto profesional y personal (Martínez-Clares et al., 2019). A medida que se aproxima la graduación, los alumnos también necesitan asesoría acerca de las nuevas obligaciones vinculadas con el ejercicio profesional y los procedimientos para acceder a un empleo o gestionar residencia (Ramos Ojeda et al., 2019). Diversos estudios destacan que el compromiso estudiantil y las prácticas educativas de alto impacto influyen de manera significativa en el éxito académico y la permanencia en la educación superior (Kuh, 2008; Lizzio, 2011).

La dimensión académico-formativa es uno de los ámbitos más reconocidos en la tutoría universitaria y un eje fundamental de las solicitudes de apoyo por parte de los estudiantes (Martínez-Clares et al., 2019; Martínez-Clares et al., 2020). Entre las necesidades detectadas figuran la mejora de la capacidad académica, la comprensión del currículo y el fortalecimiento de habilidades de estudio. En muchos casos los alumnos tienen un control restringido de las tácticas de trabajo intelectual, estudio y aprendizaje. Según Delgado-García (2020), la literatura sugiere que este tipo de acompañamiento puede contribuir de forma positiva al desempeño académico.

Para los estudiantes en riesgo académico, el modelo de acompañamiento integral es aún más aplicable, en especial en lo que respecta a la atención a las dimensiones personales y sociales, ya que muchas de las dificultades que condicionan su desempeño y permanencia en el espacio académico tienen origen biopsicosocial (Ramos Ojeda, 2019). Varios estudios muestran que problemas con la identidad, problemas emocionales y condiciones familiares o sociales inciden de forma directa y negativa en la trayectoria educativa.

En esa misma línea, el desarrollo de la identidad constituye un factor clave para el éxito académico, pues comprende procesos como el autoc conocimiento, el reconocimiento de fortalezas y debilidades personales, y la regulación emocional para afrontar situaciones adversas. En este sentido, promover el desarrollo de la identidad personal y académica se plantea como un factor imprescindible para la formación integral del estudiante (Martínez-Clares et al., 2019).

Los jóvenes universitarios solicitan ayuda para lograr una adecuada integración en su grupo de clase y optimizar sus habilidades sociales (Martínez-Clares et al., 2019). Esto implica tratar cuestiones como la resolución de conflictos, la mejora del clima de convivencia y la consolidación de relaciones sociales positivas (Martínez-Clares et al., 2020). Desde esta óptica, la confianza, la empatía y el respeto se consideran esenciales para la interacción educativa (González-Castellano et al., 2023).

Los factores biopsicosociales (como dificultades para la construcción de la identidad, las crisis familiares, los episodios de depresión o las adicciones) requieren atención prioritaria por parte del tutor, dado que afectan de manera directa el rendimiento académico (Ramos Ojeda et al., 2019). También es necesario apoyar a los estudiantes para que logren un equilibrio entre trabajo y estudio, ya que estas responsabilidades adicionales podrían repercutir de manera significativa en su rendimiento académico (Delgado-García et al., 2020).

La retención estudiantil en la educación superior ha demostrado ser un fenómeno relacionado con múltiples factores, entre ellos académicos, socioemocionales e institucionales (Tinto, 2012), y esto ha sido reiterado por investigaciones recientes. De forma complementaria, una revisión sistemática reciente sobre los determinantes de la deserción universitaria (2020-2024) subraya que una adecuada orientación vocacional, congruente con el proyecto de vida, es un factor decisivo para disminuir el abandono (Quincho Apumayta et al., 2024).

En ese orden, la tutoría entre pares ha demostrado ser eficaz para disminuir el abandono universitario o mejorar el rendimiento académico de estudiantes que se inician en la universidad (Alonso et al., 2024). El apoyo académico tiene un gran impacto en el propósito de los estudiantes y desempeña un papel mediador en los procesos de permanencia universitaria (Osman et al., 2024).

4.2 Redefinición del rol del tutor

En el entorno actual de la educación superior, el profesor-tutor tiene la responsabilidad de ir más allá del rol convencional de transmitir contenidos y adoptar un papel enfocado en el acompañamiento del proceso de formación (Alejo, 2022; González-Castellano et al., 2023). Este perfil reciente conlleva la adopción de roles más extensos y complejos que combinan el asesoramiento académico con el crecimiento personal y profesional de los alumnos.

En esta dirección el tutor tiene que fomentar el crecimiento integral del estudiante en sus dimensiones social, profesional, personal y académica (De la Cruz Flores, 2017; Martínez-Clares et al., 2020). Su labor está orientada a facilitar que los alumnos desarrollen las habilidades que les permitan gestionar su propio aprendizaje y tomar decisiones con mayor autonomía (Delgado-García et al., 2020; Larios, 2023).

Desde la visión constructivista sociocultural, la función del tutor es la de mediador y coaprendiz. Proporciona andamios y apoyos ajustados al nivel de desarrollo del estudiante para que pueda avanzar desde su zona

de desarrollo actual a la zona de desarrollo próximo (De la Cruz Flores, 2017). Como sujeto activo del aprendizaje, el alumno se sitúa en el centro del proceso educativo para que tenga la posibilidad de convertirse en el sujeto de su educación (López-Gómez, 2017).

El tutor también es considerado un referente de aprendizaje, una guía y un modelo de acción (Calvo, 2023; Yucra Mamani, 2021). Su influencia trasciende el plano académico para proyectarse en los ámbitos emocional, profesional y ético (Calvo, 2023). Para ejercer este rol con eficacia, los docentes necesitan desarrollar ciertas competencias específicas que van más allá del conocimiento disciplinar (Delgado-García et al., 2020; Martínez-Clares et al., 2022).

La confianza, el respeto mutuo y la comunicación directa deben estar presentes en toda relación tutorial. La tutoría es, ante todo, un proceso relacional, sustentado en la empatía, la escucha activa y la reflexión personal, profesional y académica (Yucra Mamani, 2021). La cercanía, la empatía y el respaldo emocional del profesorado son algunos de los factores que más aprecian los estudiantes. Además, en cuanto a la acción tutorial, una destreza clave del tutor es fomentar la cohesión del grupo clase y mediar en los conflictos que surgen en el seno académico. La intervención en los conflictos no solo favorece un ambiente más propicio dentro del aula, sino que también contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales que los estudiantes pondrán en práctica en su futura vida laboral (Castaño et al., 2012; Martínez-Clares et al., 2020).

Según Delgado-García et al. (2020), el tutor debe tener tanto saberes pedagógicos como disciplinares. En particular, la competencia en orientación educativa y profesional resulta esencial para guiar al alumnado en su ruta académica, en la toma de decisiones relacionadas con su educación y en su preparación para ingresar al mundo laboral (Martínez-Clares et al., 2022).

Los alumnos perciben carencias en los profesores en cuanto a competencias sociales para generar confianza y construir relaciones de tutoría efectivas (Martínez-Clares et al., 2020). Para López Martín & González Villanueva (2018), la distancia que el estudiante percibe entre él y el tutor funciona como barrera para la comunicación y hace que el estudiante evite la tutoría.

Por ello, es preciso cerrar esta brecha mediante una apuesta firme de las instituciones por la capacitación continua en habilidades concretas de acompañamiento y orientación, así como para concebir la función tutorial como una actividad prioritaria dentro de la docencia universitaria (Martínez-Clares et al., 2022).

El modelo integral se desarrolla con un enfoque preventivo (Saavedra, 2015), a diferencia del modelo burocrático que actúa cuando las dificultades ya se han manifestado. Esta perspectiva posibilita detectar a tiempo situaciones de vulnerabilidad o riesgo, llevar a cabo acciones de apoyo antes de que surjan problemas de abandono o rezago, y diseñar estrategias anticipatorias que mejoren el desempeño académico (Ramos Ojeda et al., 2019).

De la Cruz Flores (2017) sostiene que el carácter preventivo se robustece gracias a la contribución de diversos modelos teóricos. Por un lado, los enfoques cognoscitivistas, conductistas y constructivistas psicogenéticos ayudan a mejorar las estrategias cognitivas y el aprendizaje. Por otro, las tendencias humanistas y el constructivismo sociocultural proveen instrumentos para la evolución ética, profesional y personal.

Para que la tutoría se fortalezca como un componente fundamental de la calidad de la enseñanza en la educación superior, es necesario abordar dos problemas estructurales que han sido documentados con amplitud: el escaso compromiso de las instituciones y de los docentes para asumir el papel de tutoría, así como la falta de formación y sensibilización del profesorado para desempeñar esta función con eficacia (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015; Delgado-García et al., 2020).

La falta de formación pedagógica en temas relacionados con la tutoría y la orientación se reconoce como uno de los principales impedimentos para establecer una auténtica cultura tutorial. En muchos casos, los docentes asumen esta responsabilidad sin formación pedagógica ni guía profesional para el acompañamiento completo del alumno, lo que restringe su intervención en la transmisión de contenidos de las disciplinas y omite las dimensiones formativas, personales y profesionales del acompañamiento estudiantil.

4.3. Desarrollo integral de competencias

Las investigaciones señalan que en el profesorado existen carencias de habilidades sociales y relacionales, lo que limita la efectividad de la tutoría universitaria. Así, la formación del profesorado debe orientarse al desarrollo del tutor en el plano personal e interpersonal, ya que este debe entenderse como un ejemplo de equilibrio emocional y madurez afectiva.

El éxito de las estrategias de acompañamiento y consolidación de un modelo de acompañamiento integral depende directamente de un compromiso institucional firme y sostenido (Martínez-Clares et al., 2019; Martínez-Clares et al., 2020; Venegas-Ramos & Gairín, 2018). La viabilidad del plan de acción tutorial está determinada por este compromiso,

que garantiza la tutoría como un proceso sistémico. Es necesario crear políticas institucionales para regular y administrar la acción tutorial como una actividad incorporada en el modelo educativo (Álvarez González, 2017). Las directrices institucionales deben promover el acompañamiento y garantizar la coherencia entre las prácticas tutoriales y los objetivos de formación (Delgado-García et al., 2020; Malagón Plata et al., 2019).

El liderazgo de las autoridades académicas, comprometido con la tutoría y enseñanza, también es un elemento clave para la eficacia del acompañamiento (Martínez-Clares et al., 2019). La cultura universitaria se transforma en positivo cuando este liderazgo es colectivo, y fortalece así la cadena de compromiso entre la organización, el profesorado y el estudiantado (Venegas-Ramos & Gairín, 2018).

Para que la acción tutorial sea efectiva, la labor de los tutores debe ser valorada y reconocida entre los integrantes del equipo docente (Martínez-Clares et al., 2019). La tutoría también debe ser un elemento prioritario de la planificación docente y un factor fundamental en la labor educativa del profesorado (Álvarez, 2017; Maldonado, 2022). El compromiso es indispensable para la formación integral del estudiantado; sin este, el educador no puede comprometerse con una labor de tutela constante (Maldonado, 2022).

El profesorado ha manifestado que necesita un verdadero reconocimiento (más allá de las meras simbologías), que se traduzca en la asignación de horas, en modificaciones de la carga horaria y en estímulos institucionales que respondan al tiempo y a la responsabilidad que significa brindar tutoría (Martín Romera et al., 2020).

5 | Discusión

La investigación realizada confirma que el seguimiento académico y la tutoría son ejes vertebradores dentro de las políticas universitarias de gestión del riesgo y la deserción estudiantil, lo cual ha sido constatado en la literatura especializada (Álvarez González, 2017; Lobato & Guerra, 2016; Martínez-Clares et al., 2020). Los resultados coinciden con investigaciones previas que señalan que la participación del estudiante y su integración institucional son factores determinantes para la permanencia en la educación superior (Kahu, 2013; Tinto, 2012).

Esta brecha fortalece la crítica al modelo de «tutoría burocrática», que se distingue por sus intervenciones reactivas, enfocadas en trámites administrativos o en resolver dudas académicas de manera puntual, y que tiene

un efecto limitado en el desarrollo integral del alumno (Martínez-Clares et al., 2022). En respuesta a esta situación, el estudio actual sugiere un modelo de acompañamiento integral que desplaza la atención desde la gestión administrativa hacia el proyecto vital del alumno, en consonancia con las perspectivas actuales sobre la orientación educativa y la formación integral. Cuenta entre sus aportes más destacados el hecho de que se parte desde la ética del reconocimiento como fundamento para la labor de acompañar en el ámbito académico. Esta mirada permite resignificar la tutoría más allá de su función técnica o instrumental. En esta línea, la tutoría es concebida como un espacio de comunicación interpersonal capaz de humanizar la experiencia del estudiante y contrarrestar las lógicas de exclusión, anonimato y despersonalización que siguen presentes en aulas masivas universitarias (Araiza Lozano et al., 2022; Calvo, 2023).

Como intervención pedagógica para favorecer la retención, el *microlearning*, basado en periodos de aprendizaje breves y centrados, ha evidenciado efectos positivos en el rendimiento y la permanencia estudiantil. Como aporte fundamental, el metaanálisis de Jainuri et al. (2025) demuestra la eficacia del *microlearning* como estrategia para incrementar la retención y el rendimiento académico, en especial en áreas de alta complejidad como STEM, y valida su incorporación en modelos de acompañamiento modernos. Para finalizar, se vuelve a confirmar que el apoyo docente percibido constituye un factor predictivo clave para promover el compromiso, la motivación y la retención de los estudiantes en el marco de la educación superior actual (Prananto et al., 2025).

Se recomienda la implementación de sistemas de alerta temprana basados en analítica del aprendizaje, dado que la evidencia señala que permiten realizar intervenciones preventivas antes de que se produzca la deserción (Ifenthaler & Yau, 2020; Vemula & Moraes, 2024). De igual modo, resulta esencial integrar la orientación vocacional dentro de la tutoría profesional, ya que algunos estudios de síntesis recientes confirman que la congruencia con el proyecto de vida es un factor determinante para disminuir el abandono (Quincho Apumayta et al., 2024).

5.1. Limitaciones del estudio

A pesar del rigor aplicado mediante el protocolo PRISMA 2020, esta revisión presenta limitaciones que deben ser consideradas. Existe un riesgo de sesgo de selección, ya que la búsqueda se restringió a bases de datos específicas y literatura en español e inglés, lo que podría haber omitido experiencias relevantes en otros idiomas o circuitos de publicación no indexados. Asimismo, se reconoce una heterogeneidad de contextos en los estudios analizados, pues las realidades socioeconómicas y

normativas de las diversas IES dificultan la generalización absoluta del modelo propuesto.

Por otra parte, es posible que exista un sesgo de publicación, dado que la literatura tiende a reportar, en su mayoría, intervenciones tutoriales exitosas y deja en un segundo plano aquellos modelos o tácticas que no lograron los resultados esperados.

La masificación y la despersonalización de la enseñanza universitaria dificultan la atención individualizada a cada estudiante y promueven prácticas pedagógicas poco personales, lo que limita la profundidad y continuidad del acompañamiento académico (Calvo, 2023; Martínez-Clares et al., 2020).

Varios autores coinciden en que la tutoría no se incluye en la planeación de los horarios docentes, puesto que carece de horas específicas y las compensaciones no se adecuan al nivel de responsabilidad que implica. Esta circunstancia reduce su reconocimiento a un plano únicamente simbólico y menoscaba su establecimiento como función esencial de la enseñanza universitaria (Martín Romera et al., 2020; Venegas-Ramos & Gairín, 2018).

También se observa que el profesorado presenta una preparación pedagógica insuficiente para llevar a cabo una tutoría integral. En numerosas ocasiones los maestros asumen el rol de tutores a pesar de no estar capacitados en temas específicos como orientación profesional, destrezas socioemocionales y competencias interpersonales. Esta situación reduce su intervención a la mera transmisión de contenidos disciplinares y limita el impacto formativo del acompañamiento (Delgado-García et al., 2020; Martínez-Clares et al., 2022).

5.2. Líneas futuras de investigación y acción

Para avanzar en la validación empírica del modelo de acompañamiento integral se proponen las siguientes líneas de investigación y diseños experimentales: 1) trascender los estudios descriptivos hacia evaluaciones cuasi experimentales o ensayos de cuña escalonada (*stepped wedge trials*) que permitan evaluar el modelo de manera progresiva; 2) estandarizar indicadores de éxito y priorizar métricas como la tasa anual de retención, los créditos aprobados y el sentido de pertenencia estudiantil, medidos a través de escalas validadas de integración socioemocional.

La consolidación del modelo de acompañamiento integral requiere que las instituciones de educación superior impulsen procesos sistemáticos y permanentes de evaluación de la acción tutorial, con el propósito

de determinar su impacto en la permanencia, el desempeño y los logros académicos del alumnado (Ramos Ojeda et al., 2019). La evaluación continua no solo posibilita el seguimiento de los resultados, sino que también permite realimentar las prácticas tutoriales y guiar la toma de decisiones para su optimización.

Asimismo, se requiere diseñar e implementar programas de capacitación docente que potencien las capacidades comunicativas, socioemocionales y laborales del profesorado en atención a la diversidad estudiantil y a las características individuales de vulnerabilidad. Tal es el caso de estudiantes cuidadores o con cargas familiares significativas. La tutoría también se ve favorecida por la formación especializada en estas áreas, lo que le permite responder con mayor eficacia a las complejas situaciones por las que atraviesa una parte importante del estudiantado.

5.3. Conclusión

Se concluye que el éxito del acompañamiento estudiantil en la educación superior se sustenta en la articulación sistemática de un modelo integral y preventivo, orientado por una ética del reconocimiento de la dimensión social y de la condición humana. Se propone este modelo como alternativa para superar las limitaciones del paradigma tradicional, todavía marcado por prácticas burocráticas y por una concepción reduccionista de la tutoría.

La tutoría universitaria aporta valor a la formación de los estudiantes y posibilita la atención de problemáticas centrales para el funcionamiento institucional, como la deserción temprana. En particular, se ha observado que las políticas de seguimiento temprano y preventivo han mostrado indicios de ser factores protectores que ayudan a mitigar el riesgo de abandono escolar y el fracaso académico.

Para consolidar la tutoría como un factor de protección, es preciso modificar tres ejes estratégicos del sistema universitario: la formación profesional del tutor, el compromiso y reconocimiento institucionales, y la evaluación continua de la actividad tutorial.

Las estrategias de acompañamiento se encuentran entre las formas de cumplimiento que puede ofrecer la institución universitaria a su compromiso de brindar la mejor educación posible. Su enfoque integral, preventivo y centrado en el desarrollo humano no solo contribuye a aumentar la tasa de permanencia y éxito académico, sino que también favorece que todos los estudiantes, sin importar situación o procedencia social, puedan acercarse a sus estudios y concluir su camino universitario con satisfacción.

Declaración sobre la IA generativa y las tecnologías asistidas por IA en el proceso de escritura

Con el fin de perfeccionar la claridad y la corrección del texto se emplearon herramientas digitales solo para el apoyo lingüístico: Grammarly y QuillBot, exclusivamente para tareas de corrección de estilo. La conceptualización, el análisis y la interpretación de los resultados son responsabilidad exclusiva del autor.

Contribución de autores

Conceptualización; metodología; *software*; validación; análisis formal; investigación; recursos; curaduría de datos; escritura (borrador original); escritura (revisión y edición); visualización; supervisión; administración del proyecto: H. F. H.

6 | Referencias

- Alarcón Barcia, L. A., Carrión, E., & Zambrano, T. (2019). El acompañamiento estudiantil en el desempeño académico de los alumnos. *Revista Científica Sinapsis*, 2(13). <https://doi.org/10.37117/s.v2i13.152>
- Alejo, B. P. (2022). Estrategias de refuerzo académico para los estudiantes de educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 203-214. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.75>
- Alonso, M. A., González-Ortiz-de-Zárate, A., Gómez-Flechoso, M. A., & Castrillón, M. (2024). Effectiveness of peer mentoring on university dropout and academic performance. *Psicología Educativa*, 30(1), 29-37. <https://doi.org/10.5093/psed2024a5>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez Pérez, P. (2017). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Currículum - Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (26), 73-87. <https://r.issu.edu.do/DAqR>
- Amor, M. I., & Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: Un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>

- Araiza Lozano, M. A., De la Torre Gutiérrez, H., & Valdivia Velasco, M. (2022). Examen de ingreso a educación superior, promotor de desigualdades sociales. El caso de la Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN), generación 2014-2018. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1507. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1507
- Badillo, J. (2007). La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. https://www.uv.mx/cpue/num5/practica/completos/badillo_tutoria.html
- Baker, V. L., & Griffin, K. A. (2010). Beyond mentoring and advising: Toward understanding the role of faculty “developers” in student success. *About Campus*, 14(6), 2-8. <https://doi.org/10.1002/abc.20002>
- Calvo, C. (2023). Pedagogical tutoring: Historical review of the concept and its current role in the university. *Conocimiento y Acción*, 3(2), 88-103. <https://doi.org/10.21555/cya.iV.2.2915>
- Cambours de Donini, A., Iglesias, A. I., & Muiños de Britos, S. M. (2011). La tutoría en la universidad: Una estrategia para la retención de los estudiantes. *Congreso CLABES*, 1-8. <https://r.issu.edu.do/1zT>
- Cano, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 185-206. <https://r.issu.edu.do/8XN>
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. <https://r.issu.edu.do/7EK>
- Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- Castro Ceacero, D., & Olmos Rueda, P. (2015). El aula como espacio de intervención. En J. Gairín Sallán (Coord.), *Manual integrado de acción tutorial* (pp. 65-135). Editorial Tecnológica de Costa Rica. <https://r.issu.edu.do/raU>
- Cervantes, B. I. B., Santamaría, J. S., Gutiérrez, K. D. M., & Ritchie, P. S. H. (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://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- De la Cruz Flores, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59. <https://r.issu.edu.do/LjZZ>

- Delgado-García, M., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143.
<https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- Delgado Saeteros, Z. G., Ramírez Zamora, M. S., & Delgado Togra, D. S. (2024). Consideraciones para el acompañamiento académico en educación superior. *Revista Prisma Científica*, 6(3), 171-180.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0271>
- Gilani, D., & Thomas, L. (2025). Understanding the factors and consequences of student belonging in higher education: A critical literature review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 34.
<https://doi.org/10.47408/jldhe.vi34.1385>
- González-Castellano, N., Berrios-Aguayo, B., Runte-Geidel, A., & Muñoz-Galiano, I. M. (2023). Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario. *Estudios sobre Educación*, (45), 97-121.
<https://doi.org/10.15581/004.45.005>
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1961-1990.
<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Jainuri, M., Kamid, K., Syaiful, S., & Huda, N. (2025). Microlearning effectiveness in higher education: A systematic review and meta-analysis of student retention and learning outcomes. *MATHEMA: Jurnal Pendidikan Matematika*, 7(2). <https://doi.org/10.33365/jm.v7i2.517>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities. <https://r.issu.edu.do/w87>
- Larios, E. M. Z. (2023). *La importancia de la tutoría en la formación universitaria: el caso de la tutoría par en el sistema de universidad abierta* [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM. <https://r.issu.edu.do/2H5>
- Lizzio, A. (2011). The student lifecycle: An integrative framework for guiding practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 671-682.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2010.523745>

- Lobato Fraile, C., & Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López Martín, I., & González Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., & Machado Vega, D. F. (2019). Políticas públicas educativas y aseguramiento de la calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 273-290. <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>
- Maldonado Castro, R. E. (2022). Competencias digitales y desarrollo profesional docente en el aprendizaje de estudiantes Primaria de Comas-Junín 2022. *Tecnohumanismo*, 2(4), 160-173. <https://doi.org/10.53673/th.v2i4.189>
- Martín Romera, A., Berrios Aguayo, B., & Pantoja Vallejo, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado. *Educación XX1*, 23(1), 349-371. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23874>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría universitaria: entorno emergente en la universidad europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Martínez-Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumno de la tutoría universitaria? *Educación XX1*, 22(1), 189-213. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21302>
- Martínez-Clares, P., Pérez Cusó, F. J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Juárez, M. (2020). La tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 55-72. <https://r.issu.edu.do/opM>
- Martínez-Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González-Lorente, C. (2022). Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e03. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e03.4028>
- Osman, R., Khan, A., & Abdullah, N. (2024). Enhancing student retention through academic support and course design: Satisfaction as a mediating factor. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.3390/electronics15040734>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021).

- The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y., & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students: A systematic literature review. *BMC Psychology*, 13, 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>
- Quincho Apumayta, R., Carrillo Cayllahua, J., Ccencho Pari, A., Inga Choque, V., Cárdenas Valverde, J. C., & Huamán Ataypoma, D. (2024). University dropout: A systematic review of the main determinant factors (2020-2024). *F1000Research*, 13, 942. <https://doi.org/10.12688/f1000research.154263.2>
- Ramos Ojeda, E., Díaz Cervantes, C., & López Ojeda, L. (2019). Tutorías como una estrategia de acompañamiento en el rendimiento académico a nivel superior. *Pistas Educativas*, 41(133), 121-135. <https://r.issu.edu.do/BYcs>
- Saavedra Villacrez, W. (2015). Propuesta de un sistema de tutoría universitario. *UCV-Scientia*, 7(2), 114-120. <https://r.issu.edu.do/ya>
- Silva, E. C., Menezes, A. E. M., Freitas, S. A. A., Araújo, L. K. S. R., & Ramos, C. S. (2023). A systematic review of the factors that impact the prediction of retention and dropout in higher education. *Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences*. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2023.157>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/676905>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Vemula, R., & Moraes, C. (2024). Learning analytics dashboards for academic advising: Supporting early intervention and student success. *Computers & Education*, 205, 104856. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01671>
- Venegas-Ramos, L., & Gairín Sallán, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>
- Yucra Mamani, Y. J. (2021). Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37). <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>