



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XI Número: 3 Artículo no.:26 Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024

TÍTULO: Propuesta de intervención tutorial con estudiantes de licenciatura en riesgo académico (ITELRA).

AUTOR:

1. Dr. Salvador Ponce Ceballos.

RESUMEN: El presente trabajo documenta un ejercicio de investigación que tuvo como objetivo proponer un conjunto de acciones para la intervención tutorial con alumnos de licenciatura en riesgo académico. Se trata de un estudio descriptivo, en donde además de una exhaustiva revisión de literatura, se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas, así como la participación de un número importante de especialistas y tutores en los procesos de validación y opinión. El ejercicio se sustenta en la necesidad de sumar claridad sobre el alcance de las tutorías particularmente desde la intervención con alumnos en riesgo, así como destacar y explorar el rol del tutor como un acompañante cercano a estudiantes con mayores necesidades de atención.

PALABRAS CLAVES: educación superior, tutorías, alumnos en riesgo.

TITLE: Proposal for a tutorial intervention with undergraduate students at risk (ITELRA).

AUTHOR:

1. PhD. Salvador Ponce Ceballos.

ABSTRACT: This work documents a research exercise that aimed to propose a set of actions for tutorial intervention with undergraduate students at academic risk. This is a descriptive study, where in addition to an exhaustive literature review, quantitative and qualitative techniques were used, as well

as the participation of a significant number of specialists and tutors in the validation and opinion processes. The exercise is based on the need to add clarity about the scope of tutoring, particularly from the intervention with students at risk, as well as highlight and explore the role of the tutor as a close companion to students with greater care needs.

KEY WORDS: higher education, tutoring, students at risk.

INTRODUCCIÓN.

La educación superior juega un papel crucial en desarrollo de las naciones, no únicamente por su contribución a la formación de capital humano, sino como institución potenciadora del desarrollo social, económico y sostenible (World Bank, 2018; UNESCO, 2020), es así, que en las conferencias mundiales de educación superior desarrolladas en 1998, 2009 y 2022 este nivel educativo se considera un bien público y una responsabilidad de los Estados (UNESCO, 2022a).

Sí bien las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una gran responsabilidad, las posibilidades de estas –principalmente las de sostenimiento público- dependen en gran medida del desarrollo económico del país, específicamente a partir de los presupuestos que les asignan; así mismo, cada una de acuerdo a sus orientaciones y finalidades presentan retos o problemáticas comunes, como es el caso del financiamiento (Salmi, 2020; UNESCO, 2022a), la calidad (Harvey & Williams, 2010; UNESCO, 2022a) y la equidad (Pedroza y Reyes, 2022; UNESCO, 2022b). Estos tres retos se encuentran vinculados, pues para una educación de calidad es necesario una inversión económica adecuada que atienda sobre todo a quienes se encuentran en desventaja y puedan no solo ingresar a este nivel educativo, sino transitar y egresar de forma exitosa (UNESCO, 2022b).

Específicamente sobre la calidad de la educación superior, uno de los indicadores o indicios para evaluarla es el rendimiento académico de los estudiantes (Van der Zanden, et al., 2018; Garbanzo; 2007; UNESCO, 2020); es decir, los resultados de aprendizaje traducidos en calificaciones, que permiten continuar o no en el proceso formativo, y en su caso egresar, situándonos en el escenario de

las trayectorias escolares, en donde desde la óptica de Lara-García, et al. (2014) se puede manifestar el fracaso escolar, ya sea en reprobación, rezago, deserción o bajos niveles de eficiencia terminal.

En ese sentido, encontramos que el bajo rendimiento académico de los estudiantes de educación superior es un problema global (Rusol, et al.,2023), que asociándolo al fracaso escolar, atañe no únicamente al estudiante y a la institución formadora, sino a toda la sociedad (Mendoza, 2019).

Particularmente, en América Latina, el fracaso escolar es uno de los principales desafíos (Zamudio, López y Reyes, 2019), además en esta región del mundo, el financiamiento de la educación superior pública no es el suficiente, a pesar de un incremento importante en la matriculación, así como la implementación de políticas de gratuidad (UNESCO, 2022b); de igual forma, de acuerdo con el Banco Interamericano del Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), es una de las regiones que registró cifras importantes en abandono escolar y pérdidas de aprendizaje, debido a la contingencia académica por la COVID-19 (Huepe, et al., 2022).

Concretamente, en el caso mexicano, la educación superior no es ajena a los retos que se viven en el contexto internacional, como el financiamiento, la calidad y equidad (Ordorika, 2020; Álvarez, 2019; OCDE, 2023).

Es evidente, que la expansión de la educación superior ha mermado su calidad, no por el ingreso de más estudiantes, lo que desde las políticas de acceso y democratización de la educación son un acierto, sino por las condiciones de operación, dado lo limitado de los recursos; sobre todo para ofrecer los suficientes apoyos a estudiantes de sectores sociales menos favorecidos, que por consecuencia, carecen de una formación académica sólida que les dificulta una inserción, transición y egreso de este nivel educativo.

Aunque en los años 70s la expansión de la educación superior se acompañó de recursos para infraestructura y contratación de personal (Buendía, 2021), al igual que en el año 2000, se inician un grupo importante de programas compensatorios, sobre todo para atender a estudiantes en riesgo o

desventaja como los programas de becas y apoyos académicos (Miller, 2020); estos no han sido suficientes, lo que abre un tema más en la agenda en la IES, el relacionado con la equidad y justicia social, en donde si bien se busca que más estudiantes tengan la oportunidad de ingresar a la educación superior; también se debe garantizar su tránsito y egreso exitoso (Buendía, 2021; World Bank, 2018). Ante este escenario, las IES de México realizan esfuerzos para disminuir las manifestaciones del fracaso escolar, como la reprobación, el rezago, el abandono y la limitada eficiencia terminal.

Todas esas expresiones desde la óptica de Lara-García, et al. (2014) y Martínez-Otero (2009), se asocian principalmente al rendimiento académico, el cual está relacionado con diversos factores, dentro de los cuales destacan los personales, académicos, sociales y demográficos (Rusol, et al., 2023; Garbanzo, 2007).

Dentro del grupo de factores académicos se ubican los referidos a la institución educativa, como la docencia (Makondo, 2012; Assem, et al., 2023), los métodos de enseñanza (Chetty, et al., 2019), el clima del aula (Mackenzie, et al., 2018) y los servicios institucionales de apoyo estudiantil (Sonderlund, et al., 2019), por mencionar los principales.

Sobre los servicios institucionales de apoyo a los estudiantes podemos ubicar el programa de tutorías, que en México, desde su nacimiento en el año 2000, propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se ha planteado –en parte- como una estrategia para contribuir a la solución de las problemáticas relacionadas con el fracaso escolar (ANUIES, 2000), problemática vigente y aguda en la actualidad.

Como ya se comentó, la masificación de la educación ha permitido que se incorporen a la educación superior estudiantes con características diversas, en algunos casos con una formación académica deficiente y en contextos socioeconómicos de desventaja; esto desde la literatura especializada, se vincula a un bajo rendimiento académico (Tinto, 1993; García, et al., 2017; Rusol, et al., 2023) y por consiguiente, a lo que se podría llamar la antesala del fracaso escolar.

Aunque la educación superior en México enfrenta problemas importantes de abandono y eficiencia terminal (Gobierno de México, 2020), no existen datos claros y disponibles desde instancias oficiales sobre estos indicadores. La información desde la Secretaría de Educación Pública es solo sobre abandono escolar anual, el cual se ubica en el 8.1% para el ciclo 2021-2022 (SEP, 2023).

Estamos entonces ante un escenario no claro pero real de un número importante de estudiantes en riesgo académico, lo que significa la posibilidad –no seguridad- de que fracasen en sus estudios; es decir, de reprobado, rezagarse, no aprender lo suficiente o desertar (Morales, et al., 2023).

Hablar de estudiantes en condición de riesgo académico puede ser ambiguo y complejo, ya que depende en parte de los antecedentes, perfil, desempeño académico y la ubicación del estudiante en su trayectoria formativa, para establecer en qué nivel o condición de riesgo se encuentra; por ejemplo, no es lo mismo definir que un estudiante de primer semestre está predispuesto a reprobado, ya que su promedio de ingreso a la educación superior fue bajo; a proyectar que un estudiante de cuarto semestre está propenso a reprobado, debido a que durante los primeros semestres ha mostrado bajos niveles de aprendizaje; o a pronosticar que un estudiante de sexto semestre desertará, debido a que está rezagado y cursando asignaturas reprobadas; es decir, todos los ejemplos antes indicados se ubican en la categoría de riesgo académico, pero el de cuarto y sexto semestre de acuerdo Lara-García, et al. (2014), además se sitúan en condición de fracaso escolar. Los tres casos son de riesgo, pero en condiciones y pronósticos distintos, uno con antecedentes académicos poco favorables para iniciarse en un proceso formativo universitario (García, et al., 2017), otro sin aprender de forma adecuada lo establecido en el plan de estudios, lo que podría dificultar su rendimiento escolar (Morales, et al., 2023) y el tercero, en condición de rezago por reprobación, con posibilidades de deserción (Murillo y Luna, 2021).

En ese sentido, los estudiantes en riesgo académico pueden ser quienes aún no cruzan el umbral del fracaso escolar, pero que por sus condiciones están propensos a hacerlo, o aquellos que lo cruzaron,

por lo que su estatus es de reprobación, rezago, o sin aprender de forma adecuada, lo que los expone más a la deserción.

Aunque la propuesta de Tutorías de ANUIES no se diseñó específicamente para la atención de alumnos en riesgo, sino desde un enfoque general que busca tanto atender problemáticas de trayectoria de los estudiantes como potenciar su desarrollo en las dimensiones académica, profesional y personal, en el discurso de la política y autoridades educativas, la tutoría se plantea como una estrategia central para contribuir a la mejora de sus indicadores académicos y la disminución del fracaso escolar; sobre todo, para los estudiantes que se encuentran en riesgo o desventaja; sin embargo, en la realidad, la evidencia da cuenta de que el modelo de ANUIES que data del año 2000 es el que prevalece en la mayoría de las IES de México, sin hacer adecuaciones a los nuevos contextos, realidades y perfiles de estudiantes (Ponce, et al., 2022).

Son limitadas las propuestas específicas desde la acción tutorial para contribuir la superación del riesgo académico y el fracaso escolar; así mismo, no existe evidencia suficiente y clara que dé cuenta del impacto de las tutorías en los indicadores de trayectoria escolar, como la aprobación, retención y eficiencia terminal (Romo 2015, Ponce, et al., 2022).

En ese sentido, este artículo documenta un ejercicio de investigación que tuvo como objetivo proponer un conjunto de acciones para la intervención tutorial con alumnos de licenciatura en riesgo académico. Se describe el proceso metodológico, así como la propuesta de acciones; de igual forma, las conclusiones que permiten proyectar la continuidad del trabajo.

El ejercicio se justifica, además de lo ya expuesto sobre la importancia de la tutoría para contribuir en la formación universitaria y la necesidad de contar con propuestas específicas para disminuir las condiciones de riesgo académico, en sumar claridad sobre el alcance de las tutorías, particularmente desde la intervención con alumnos en riesgo, así como destacar y explorar el rol del tutor como un

acompañante cercano a estudiantes con mayores necesidad de atención (Thomas, 2012; Lochtie, et al., 2018; Walker, 2022; Ponce, et al., 2021).

DESARROLLO.

Método.

Se trata de un estudio descriptivo, en donde además de una exhaustiva revisión de la literatura nacional e internacional, se utilizaron técnicas de orden cuantitativo y cualitativo, así como la participación de especialistas y tutores, en donde el consenso fue fundamental para el desarrollo del trabajo.

Proceso, participantes y materiales.

El proceso para el diseño del constructo Intervención Tutorial con estudiantes de Licenciatura en Riesgo Académico (ITELRA), se basó en las siguientes cuatro etapas, la cuales siguieron de un proceso de progresión; es decir, el constructo se fue ajustando a partir de los resultados de cada una de las etapas hasta llegar a su versión final.

Etapas 1: Definición del constructo.

1.1 Definición del constructo inicial.

Mediante la revisión de literatura especializada nacional e internacional sobre la atención tutorial para estudiantes de licenciatura en riesgo académico; en este proceso, además de revisar la literatura, también se analizaron diversos modelos sobre la función tutorial, así como referentes normativos en el contexto de la educación superior en México.

1.2 Revisión por expertos.

Con el apoyo de tres expertos internacionales y cuatro nacionales, el constructo inicial fue analizado y opinado de forma independiente. La actividad fue asincrónica y en formato de opinión libre. Dos de los participantes internacionales pidieron una reunión virtual para complementar sus aportaciones. Esta actividad permitió la primera versión del constructo.

Etapas 2: Validación de contenido por especialistas.

Con el apoyo de cuatro especialistas nacionales y seis nacionales, se realizó la validación de contenido del constructo. El ejercicio se desarrolló a distancia, de forma asincrónica, e independiente. El formulario de validación se diseñó *ad hoc* en Google Form y los criterios de calificación utilizados se adaptaron a partir de la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008):

- Relevancia de las acciones para el objetivo de la intervención.
- Claridad de la redacción para los potenciales usuarios.
- Congruencia de las acciones para el objetivo de la intervención.
- Suficiencia de las acciones para el objetivo de la intervención.

La escala de valoración para cada criterio fue de uno a cuatro.

Para tomar decisión sobre ajustes a partir de la opinión de los especialistas, de acuerdo con la valoración cuantitativa de los formatos recopilados, se calculó el índice de Aiken que permite identificar coincidencia entre participantes en proceso de validación. El resultado se expresa de 0 a 1, y para obtener alta coincidencia de opiniones se espera acercarse lo más posible a la unidad (Merino y Livia, 2009).

Etapa 3: Validación de contenido por usuarios (tutoras y tutores).

Con la intención de conocer la opinión de los potenciales usuarios del constructo, se contó con la participación de 60 tutoras y tutores de licenciatura de una universidad pública estatal de México. La actividad fue asincrónica e independiente, como instrumento y definición de resultados se utilizó el mismo formato y criterios con los que se desarrolló la validación con especialistas. La representación sobre la adscripción de los participantes por las siete áreas de conocimiento según sus programas educativos se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1. Distribución de tutoras y tutores por área de conocimiento.

Área de conocimiento de los programas educativos	Cantidad	Porcentaje
Ciencias Administrativas	16	13%
Ciencias Agropecuarias	3	2%
Ciencias de la Salud	9	9%
Ciencias Naturales y Exactas	4	3%
Ciencias Sociales	10	10%
Educación y Humanidades	5	5%
Ingeniería y Tecnología	13	10%
TOTAL	60	100%

Etapa 4: Implementación del constructo en planes de intervención tutorial para alumnos de licenciatura en riesgo académico.

Mediante el desarrollo de un taller en línea de 25 horas para tutores universitarios, cuyo objetivo fue diseñar planes de intervención tutorial para la atención de alumnos de licenciatura en riesgo académico, a partir del constructo teórico desarrollado (ITELRA), se obtuvo la opinión de 123 tutoras y tutores distribuidos en siete grupos del curso, en cuatro distintas instituciones de educación superior de México. La intención principal de esta etapa fue poner en práctica el constructo desde la óptica de tutoras y tutores, para identificar su pertinencia y valorar posibles ajustes.

Resultados.

Los resultados se presentan de acuerdo con las etapas en las que se desarrolló el ejercicio.

Etapa 1: Definición del constructo.

El constructo se integró por cuatro dimensiones, diez elementos, y diez grupos de acciones con sus respectivas descripciones.

La esencia del constructo es brindar un grupo de acciones para el desarrollo de la tutoría con estudiantes de licenciatura en riesgo académico. La estructura de sus cuatro dimensiones parte de una adaptación del Modelo de Tutorías de ANUIES (2000): 1. Contacto con estudiantes, 2. Diagnosticar y planear, 3. Tomar decisiones, y 4. Dar seguimiento y evaluar.

Esta estructura se alimentó de una amplia revisión de la literatura, que partió de los siguientes fundamentos:

- Una relación escolar más humana y estrecha, caracterizada por la fraternidad y solidaridad (Ortega, 2017).
- La importancia generar prácticas educativas de bienestar (Poveda-García-Nobleja, 2023).
- Los enfoques de enseñanza centrados en los estudiantes que privilegian el encuentro docente-alumno y relaciones interpersonales de apoyo (Orón, 2018).
- Avanzar hacia una tutoría más personalizada e integral sobre las necesidades de los estudiantes (Gairín, et al., 2004).
- Los principios de hospitalidad y pensar en el otro, desde la pedagogía de la alteridad (Levinas, 2014).
- La necesidad de transitar hacia un verdadero acompañamiento estudiantil (González-Iglesias y de la Calle, 2020).

Etapa 2: Validación de contenido por especialistas.

De acuerdo con el cálculo del índice de Aiken, los resultados son excelentes, ya que la puntuación de cada uno de los criterios oscila entre el .83 y .93. Esto indica una alta coincidencia de valoración positiva entre los especialistas.

Tabla 2. Resultados del índice de Aiken de la validación con especialistas.

Grupo de acciones.	Criterios de validación			
	Relevancia	Claridad	Coherencia	Suficiencia
Interesarse por la situación de riesgo académico de los estudiantes.	0.83	0.83	0.93	
Explorar la situación de riesgo académico de los estudiantes.	0.83	0.93	0.93	
Realizar en conjunto con los estudiantes un plan de trabajo para mejorar su situación académica.	0.83	0.83	0.93	

Orientar a los estudiantes sobre cómo atender sus dificultades académicas.	0.83	0.83	0.93
Orientar a los estudiantes sobre cómo atender sus dificultades personales.	0.93	0.93	0.93
Canalizar a los estudiantes a instancias de apoyo en caso de necesitarlo.	0.93	0.93	0.93
Ofrecer él mismo asesorías académicas sobre las asignaturas del estudiante	0.93	0.83	0.93
Ofrecer él mismo asesoría sobre cómo mejorar sus formas de aprender.	0.93	0.83	0.93
Dar seguimiento a la situación de los estudiantes a través de las instancias a las que lo canaliza.	0.80	0.93	0.93
Dar seguimiento a la situación de los con los docentes que le imparten clases.	0.93	0.83	0.83
Dar seguimiento y evaluar a los avances y necesidades del estudiante.	0.93	0.83	0.93
Total	0.88	0.86	0.92

Nota. Elaboración propia.

Etapa 3: Validación por usuarios (tutoras y tutores).

De acuerdo con el cálculo del índice de Aiken, los resultados son excelentes, ya que la puntuación de cada uno de los criterios oscila entre el .80 y .93. Esto indica una alta coincidencia de valoración positiva entre usuarios. Se destaca que estos resultados coinciden con los de la validación de especialistas.

Tabla 3. Resultados del índice de Aiken de la validación con usuarios.

Grupo de acciones	Criterios de validación			
	Relevancia	Claridad	Coherencia	Suficiencia
Interesarse por la situación de riesgo académico de los estudiantes.	0.80	0.93	0.93	
Explorar la situación de riesgo académico de los estudiantes.	0.93	0.80	0.80	

Realizar en conjunto con los estudiantes un plan de trabajo para mejorar su situación académica.	0.83	0.93	0.80
Orientar a los estudiantes sobre cómo atender sus dificultades académicas.	0.80	0.83	0.80
Orientar a los estudiantes sobre cómo atender sus dificultades personales.	0.80	0.80	0.93
Canalizar a los estudiantes a instancias de apoyo en caso de necesitarlo.	0.93	0.80	0.83
Ofrecer él mismo asesorías académicas sobre las asignaturas del estudiante	0.80	0.93	0.80
Ofrecer él mismo asesoría sobre cómo mejorar sus formas de aprender	0.93	0.80	0.80
Dar seguimiento a la situación de los estudiantes a través de las instancias a las que lo canaliza.	0.83	0.80	0.93
Dar seguimiento a la situación de los con los docentes que le imparten clases.	0.80	0.93	0.80
Dar seguimiento y evaluar a los avances y necesidades del estudiante.	0.80	0.93	0.93
Total	0.84	0.86	0.85

Nota. Elaboración propia.

Etapa 4: Implementación del constructo en planes de intervención tutorial para alumnos de licenciatura en riesgo académico.

Con base en los instrumentos, que las instituciones en las que se implementaron los talleres, utilizaron para la valoración de dichos talleres desde la opinión de los participantes, los resultados indican puntuaciones altas (+95%) en relación con la satisfacción de los aprendizajes, la mejora de la labor de la tutoría y la transferencia de los aprendizajes del curso a la práctica tutorial.

De igual forma, a partir de los planes de intervención tutorial diseñados, se identificó que todos integraron el constructo ITELRA; así mismo, mediante un análisis general de los planes y las opiniones

de los participantes, se definieron ajustes importantes al constructo, los cual se describen en el apartado de ajustes de este trabajo.

Ajustes de la versión inicial a la versión final del constructo.

A partir de los resultados de las validaciones con especialistas y usuarios, aun cuando los resultados de las dos validaciones desde el índice de Aiken fueron excelentes, se hicieron ajustes en la redacción de la denominación de la dimensión dos, integrando la palabra *planear* a la de diagnosticar, quedando “1. Diagnosticar y planear”. También la denominación de la dimensión cuatro se ajustó, integrando la palabra *evaluar*, para quedar “4. Dar seguimiento y evaluar”.

Finalmente, la descripción del grupo de acciones 2.2.1 se ajustó, integrando lo relacionado a la exploración de las causas que llevaron a los estudiantes a condiciones de riesgo académico. La tabla 4 muestra esta diferencia.

Tabla 4. Versiones de la descripción del grupo de acciones 2.1.2.

Grupo de acciones	Descripción original	Descripción ajustada
2.1.2. Explorar la situación de riesgo académico de los estudiantes.	Pregunta o indaga sobre la situación de riesgo académico (asignaturas reprobadas o en las que tenía bajo nivel de desempeño académico, cantidad de asignaturas, etcétera) de los estudiantes.	Pregunta o indaga sobre la situación de riesgo académico (asignaturas reprobadas o en las que tenía bajo nivel de desempeño académico, cantidad de asignaturas, etcétera) de los estudiantes, además de las causas que los llevaron a esta condición.

Nota. Elaboración propia.

A partir de la implementación del constructo en planes de intervención tutorial para alumnos de licenciatura en riesgo académico, como se indicó, esta etapa fue diversa y amplia en cuanto a la participación de tutores en los diferentes grupos de talleres e instituciones, por lo que el diálogo tanto en el desarrollo de las sesiones como en la elaboración de los planes de intervención tutorial, permitió

revisar con mayor profundidad el constructo de forma cualitativa; en ese sentido, fue necesario hacer ajustes de claridad y redacción en lo general.

También en cuanto a la demonización del grupo de acciones 3.3.1 para integra lo referente a *necesidades académicas sobre las asignaturas*, quedando de la siguiente forma “3.3.1. Ofrecer él mismo asesorías para atender las necesidades académicas sobre las asignaturas del estudiante”. De igual forma, la denominación del elemento 4.3 para integrar la palabra *mejora*, quedando “4.3. Seguimiento de avance y mejora”.

Este proceso permitió el ajuste más significativo del constructo, que si bien no requirió la eliminación o integración de algún grupo de acciones, sí orientó un ajuste importante en cuanto a la descripción del grupo de acciones 4.3.1, para dar más claridad e integrar elementos sumamente importantes asociados al seguimiento durante el proceso, a la valoración final de la estrategia, y al de planear actividades en el inmediato plazo para la atención de los estudiantes a partir de sus resultados, particularmente cuando estos no sean los ideales. La tabla 5 ilustra estos ajustes.

Tabla 5. Versiones de la descripción del grupo de acciones 4.3.1.

Grupo de acciones	Descripción original	Descripción ajustada
4.3.1. Dar seguimiento y evaluar a los avances y necesidades del estudiante.	En conjunto con el estudiante, da seguimiento a los avances o resultados tanto de las situaciones que el estudiante necesita mejorar, así como de los resultados de sus evaluaciones de aprendizaje, lo que permite valorar las actividades desarrolladas y los apoyos recibidos, y con base en ellos establecer posibles	En conjunto con el estudiante, da seguimiento durante el ciclo escolar, a los avances sobre el plan de trabajo elaborado, los resultados de las evaluaciones del aprendizaje y los avances e intereses de los estudiantes desde una perspectiva formativa y de mejora. De igual forma, al cierre del ciclo, promueve una valoración final, lo que permite a los estudiantes además de autoevaluar su desempeño, valorar las actividades desarrolladas y los apoyos recibidos, y con

replanteamientos para seguir base en ello establecer posibles
mejorando. replanteamientos para seguir mejorando en
los siguientes ciclos escolares, tanto en lo
inmediato como en el corto y mediano plazo.

Nota. Elaboración propia.

Versión final del constructo.

La versión final del constructo Intervención Tutorial con Estudiantes de Licenciatura en Riesgo Académico (ITELRA), se compone de cuatro dimensiones, diez elementos, diez grupos de acciones con sus respectivas descripciones.

Esta versión, si bien se considera final, nos referimos al sentido del ejercicio investigativo al momento, pero por su naturaleza, da partida a diversas actividades específicas que tutoras y tutores pueden implementar de acuerdo a cada uno de los grupos de acciones que componen el constructo; es decir, es una propuesta general que orienta a infinidad de acciones a partir de los contextos y condiciones de aplicación, el perfil de tutoras y tutores, el proyecto institucional, así como las necesidades e inquietudes de los estudiantes que se atiendan.

Tabla 6. Versión final del constructo ITELRA.

Dimensión	Elemento	Grupo de acciones	Descripción
1.Contacto con estudiantes.	1.1. Interés.	1.1.1. Interesarse por la situación de riesgo académico de los estudiantes.	Muestra interés por la situación de riesgo académico de los estudiantes y lo demuestra, buscándolos para ofrecer ayuda, esto con actitudes de escucha, apertura, apoyo y empatía, entre otras.
2.Diagnosticar y planear.	2.1. Exploración.	2.1.2. Explorar la situación de riesgo académico de los estudiantes.	Pregunta o indaga sobre la situación de riesgo académico (asignaturas reprobadas o en las que tenía bajo nivel de desempeño académico, cantidad de asignaturas, etcétera) de los estudiantes, además de las causas que los llevaron a esta condición.
	2.2. Plan de trabajo.	2.2.1. Realizar en conjunto con los estudiantes un plan de trabajo para mejorar	A partir de la condición de riesgo académico, elabora en conjunto con los estudiantes un plan de trabajo para atender las necesidades de éste y mejorar su situación académica.

su situación académica.			
3. Tomar decisiones.	3.1 Orientación.	3.1.1. Orientar a los estudiantes sobre cómo atender sus dificultades académicas.	Ofrece diversos tipos de apoyo (información, consejos, materiales, actividades, etcétera) para contribuir a que los estudiantes solucionen sus dificultades académicas.
		3.1.2. Orientar a los estudiantes sobre cómo atender sus dificultades personales.	Ofrece diversos tipos de apoyo (información, consejos, materiales, actividades, etcétera) para contribuir a que los estudiantes solucionen sus dificultades personales.
	3.2. Canalización.	3.2.1. Canalizar a los estudiantes a instancias de apoyo en caso de necesitarlo.	Orienta a los estudiantes para participar en programas que contribuyen a la mejora académica ofrecidos por la facultad o la institución (asesorías académicas, orientación educativa, cuidado de la salud, programas de becas, actividades-cursos remediales, entre otro tipo de apoyos que aportan a disminuir las barreras que limitan su bienestar y desarrollo académico y personal).
		3.3. Asesoría de materias.	3.3.1. Ofrecer él mismo asesorías para atender las necesidades académicas sobre las asignaturas del estudiante.
	3.4. Asesoría de aprendizaje.	3.4.1. Ofrecer él mismo asesoría sobre cómo mejorar sus formas de aprender.	Ofrece asesorías y diversos tipos de apoyo (materiales, actividades, cursos, etc.) para aprender o mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, como organización del tiempo, técnicas de estudio, herramientas para el aprendizaje, etcétera.
4. Dar seguimiento y evaluar.	4.1. Seguimiento de canalización.	4.1.1. Dar seguimiento a la situación de los estudiantes a través de las instancias a las que los canalizó.	Indaga la situación de avance de los estudiantes con las instancias a las que los ha canalizado (orientación educativa, asesorías académicas, programas de becas, apoyos académicos, etcétera).
	4.2. Seguimiento con docentes.	4.2.1. Dar seguimiento académico con los docentes que le imparten clases.	Obtiene información sobre el avance de los estudiantes con los docentes que le imparten clases y/o en las clases en donde presentan dificultades o se encuentran en riesgo académico.

4.3. Seguimiento de avance y mejora.

4.3.1. Dar seguimiento y evaluar a los avances y necesidades del estudiante.

En conjunto con los estudiantes, da seguimiento durante el ciclo escolar, a los avances sobre el plan de trabajo elaborado, los resultados de las evaluaciones del aprendizaje y los avances e intereses de los estudiantes desde una perspectiva formativa y de mejora. De igual forma al cierre del ciclo, promueve una valoración final, lo que permite a los estudiantes además de autoevaluar su desempeño, valorar las actividades desarrolladas y los apoyos recibidos, y con base en ello establecer posibles replanteamientos para seguir mejorando en los siguientes ciclos escolares, tanto en lo inmediato como en el corto y mediano plazo.

Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIONES.

A partir de los resultados del presente ejercicio, la primera conclusión es que se logra el objetivo de generar un conjunto de acciones para la atención tutorial de estudiantes en riesgo académico, bajo un proceso caracterizado por su solidez teórica, técnica y metodológica, en donde el consenso intersubjetivo fue parte fundamental para el logro del producto. También se concluye, que estamos ante una primera propuesta que podrá mejorarse a partir de su implementación y la discusión con más usuarios.

Este constructo se asume como uno de los primeros ejercicios para apoyar el desarrollo de este tipo de acciones ante el vacío actual en el contexto de la educación superior, refiriéndonos a propuestas específicas para la atención de poblaciones en riesgo académico desde la acción tutorial, más allá de los modelos generales que no sitúan a un perfil de estudiante en particular.

Desde el discurso educativo, se argumenta que la tutoría tiene implicaciones mucho más claras para atender las necesidades de los estudiantes en riesgo; sin embargo, los modelos o estrategias actuales no dan cuenta de estas particularidades; es decir, no abordan con claridad las acciones para contribuir a la superación del riesgo académico.

La propuesta aquí presentada no es una regla generalizada, invita a quienes se dedican a la atención y el estudio de alumnos en riesgo académico, tomar lo que mejor consideren para el contexto particular de sus realidades, y a partir de ello, proponer adecuaciones partiendo de este planteamiento general. Se espera que esta aproximación sea punto de partida para investigadores, instituciones y académicos interesados en este tipo de dispositivos, y se motive al desarrollo de más estrategias para la atención de esta necesidad, que contribuyan a la inserción, tránsito y egreso exitoso de más estudiantes de educación superior, particularmente para las poblaciones en desventaja, bajo las premisas de equidad y justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Álvarez, G. (2019). Seis problemas fundamentales de la educación superior en México. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 188-193.
2. ANUIES. (2000). Programa institucional de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
3. Assem, H. D., Nartey, L., Appiah, E., & Aidoo, J. K. (2023). A Review of Students' Academic Performance in Physics: Attitude, Instructional Methods, Misconceptions and Teachers Qualification. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 84–92. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.1.551>
4. Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la Educación Superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), pp. 262-295. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i1-10>
5. Chetty, N. D. S., Handayani, L., Sahabudin, N. A., Ali, Z., Hamzah, N., Rahman, N. S. A., & Kasim, S. (2019). Learning styles and teaching styles determine students' academic performances.

International Journal of Evaluation and Research in Education, 8(4), 610–615.
<http://doi.org/10.11591/ijere.v8i4.20345>

6. Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
7. Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP, (49), 61-78. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>
8. Garbanzo, G., (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista educación, 31(1), 43-63. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252/1315>
9. García, V., Caso, J. y Díaz, C. (2017). Modelo Explicativo del rendimiento académico de los estudiantes que aspiran a ingresar a la UABC. Universidad Autónoma de Baja California.
10. Gobierno de México. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Presidencia de la Republica.
11. González-Iglesias, S. M. y de la Calle, C. (2020). El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista. Scientia et Fides, 8(1), 183-203. <https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012>
12. Harvey, L. & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part two). Quality in Higher Education 16(2), 81–113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>
13. Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e66c7b0e-41da-4a4a-be97-543097fccfb1/content>

14. Lara-García, B., González -Palacios, A., González, M. y Martínez, G. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*. No. 30. http://www.cucostasur.udg.mx/sites/default/files/30_lara.pdf
15. Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros.
16. Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., & Walker, B. (2018). *Effective personal tutoring in higher education*. Critical Publishing.
17. Mackenzie, S. H., Son, J. S., & Eitel, K. (2018). Using outdoor adventure to enhance intrinsic motivation and engagement in science and physical activity: An exploratory study. *Journal of Outdoor Recreation Tourism*, 21, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.jort.2018.01.008>
18. Makondo, L. (2012). Mindset change prerequisite for academic excellence: A case of four Zimbabwean and South African Universities. *South African Journal of Higher Education*, 26(1): 105-119. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC123973>
19. Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXIX (1-2), 11-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>
20. Mendoza, J. (2019). El rezago educativo. Un problema de construcción social. *Revista Digital A&H*, 6(11), 44-57 <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/73>
21. Merino, C., y Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el Índice la validez de contenido: un programa visual basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631>
22. Miller, D. (2020). Presentación En: *Caminos, rutas, veredas: El paso por la universidad de estudiantes Diversos* (pp. 13-20). Universidad Autónoma Metropolitana.
23. Morales, G., Peña, B., Hernández, A. & Carpio, C. (2023). Análisis e intervención en el riesgo académico en educación superior. *Revista ConCiencia EPG*, 8(spe), 1-22.

<https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/EPG/Vol8NumEsp/1/#:~:text=De%20la%20misma%20manera%2C%20cuando,curso%20o%20abandonar%20la%20instituci%C3%B3n>

24. Murillo, O. y Luna, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 58–75. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.858>
25. OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
26. Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
27. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022a). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Hoja de ruta propuesta para la tercera conferencia Mundial de Educación Superior WHEC 2022. UNESCO. Documento de trabajo. <https://acortar.link/hJse0n>
28. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
29. Orón, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 241-262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>
30. Ortega, P. (2017). La educación es un encuentro con el otro. *Boletín Redipe*, 6(8), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6758234>
31. Pedroza, R. y Reyes, A. (2022). Perspectiva de la educación superior en México 2030. *Inter disciplina*, 10(27), 289-313. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2022.27.82156>

32. Ponce, S., Aceves, Y., & Aviña, I. (2021). La evaluación de tutores académicos universitarios: una revisión del estado de la investigación desde instituciones mexicanas. *Acta Universitaria*. <https://acortar.link/UPddyt>
33. Ponce, S., García, B., Romo, A. y Aviña, I. (2022). Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios en México. *Perfiles Educativos*, vol. 44, num. 176. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.176.60253>
34. Poveda-García-Noblejas, B. (2023). La potencia formativa del encuentro y la relación personal en el contexto universitario. *Estudios Sobre Educación*, 45, 145-163. <https://doi.org/10.15581/004.45.007>
35. Romo, A. (2015). La tutoría en Educación Superior. Significado de un desafío de la función de docencia. En: *La ANUIES y la construcción de políticas de Educación Superior 1950-2015* (pp. 387-406). Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES.
36. Rusol, A., Johnson, C., Gitay, r., Abdel-Salam, G., Al Hazaa, k., BenSaid, A & Romanowski, M. (2023). Determinants of poor academic performance among undergraduate students. A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100232>
37. Salmi, J. (2020). Higher Education and Inclusion. Background paper prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373689>
38. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023, 23 de mayo). Desciende a 8.1% tasa de abandono escolar en Educación Superior. Boletín 100. Secretaría de Educación Pública. <https://acortar.link/UPddyt>
39. Sonderlund, A. L., Hughes, E., & Smith, J. (2019). The efficacy of learning analytics interventions in higher education: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2594–

2618.

https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/34401/Sonderlund_Hughes_Smith_BJE_T.pdf?sequence=1

40. Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: Final report from the What Works? student retention and success programme. <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>
41. Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED371658>
42. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2022b). Right to higher education. Unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges right to higher education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382335/PDF/382335eng.pdf.multi>
43. Van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57–77. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18300174?via%3Dihub>
44. Walker, B. W. (2022). Tackling the personal tutoring conundrum: A qualitative study on the impact of developmental support for tutors. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 65–77. <https://doi.org/10.1177/1469787420926007>
45. World Bank. (2018). Learning to Realize Education's Promise. Washington: World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
46. Zamudio, P., López, F., & Reyes, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles educativos*, 41(165), 27–42. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.165.59051>

DATOS DEL AUTOR.

1. **Salvador Ponce Ceballos.** Licenciado, Máster y Doctor en Educación. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Baja California. México. Correo electrónico: ponce@uabc.edu.mx

RECIBIDO: 4 de enero del 2024.

APROBADO: 8 de enero del 2024.