Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara
ISSN 2469-0783
Fundación MenteClara
Investigación, docencia y asistencia
revista@fundacionmenteclara.org.ar

Artículos atravesados por (o cuestionando) la idea del sujeto -y su género- como una construcción psicobiológica de la cultura.
Articles driven by (or questioning) the idea of the subject -and their gender- as a cultural psychobiological construction.
Vol. 11 (2026), enero-diciembre
ISSN 2469-0783

TUTORÍAS UNIVERSITARIAS EN MÉXICO: ALCANCES Y LÍMITES DE LA EVIDENCIA PARA ATRIBUIR EFECTOS EDUCATIVOS. UNA REVISIÓN INTEGRATIVA CRÍTICA DESDE EL MARCO CIPRA

UNIVERSITY TUTORING IN MEXICO: SCOPE AND LIMITATIONS OF THE EVIDENCE FOR ATTRIBUTING EDUCATIONAL EFFECTS—A CRITICAL INTEGRATIVE REVIEW BASED ON THE CIPRA FRAMEWORK

Mario Guadalupe López Ayala mario.lopez@uadeo.mx
Universidad Autónoma de Occidente, México.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5377-6257

Israel Osuna Flores iosuna@uaim.edu.mx
Universidad Autónoma Indígena de México, México.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0199-2983

Cómo citar este artículo / *Citation*: López Ayala, M. G. & Osuna Flores, I. (2026). Tutorías universitarias en México: alcances y límites de la evidencia para atribuir efectos educativos. Una revisión integrativa crítica desde el marco CIPRA. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol. 11 (455).
DOI: https://doi.org/10.32351/rca.v11.455

Copyright: © 2026 RCAFMC. Este artículo de acceso abierto es distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).
Recibido: 29/10/2026. Aceptado: 02/11/2026. Publicación online: 05/11/2026.

Conflicto de intereses: Ninguno que declarar.

Resumen

Los programas institucionales de tutoría se han consolidado como una estrategia de acompañamiento en la educación superior mexicana. Su expansión se ha relacionado con objetivos como disminuir la reprobación, el rezago y el abandono, fortalecer las trayectorias académicas y ampliar el apoyo hacia dimensiones personales, socioemocionales, profesionales e institucionales. Sin embargo, la existencia de un programa, su cobertura, su utilización, la observación de resultados y la capacidad para atribuir dichos resultados a la intervención representan niveles de evidencia distintos que no siempre son diferenciados en la literatura. El objetivo de este artículo

es analizar críticamente el alcance inferencial de la evidencia disponible sobre las tutorías universitarias en México y determinar hasta qué punto dicha evidencia permite avanzar desde la presencia institucional del programa hacia la atribución de resultados. Se realizó una revisión integrativa con orientación crítica basada en Whittemore y Knafl (2005), Torraco (2005, 2016), Hopia et al. (2016) y Snyder (2019). El corpus empírico analítico quedó constituido por 14 estudios mexicanos verificables publicados entre 2012 y 2026 y se complementó con literatura conceptual, metodológica e internacional. La calidad metodológica fue examinada mediante los criterios del Mixed Methods Appraisal Tool, MMAT 2018, cuando el diseño resultó compatible, sin generar puntuaciones globales. De la síntesis emergió CIPRA —Cobertura, Implementación, Participación, Resultados y Atribución— como un marco para clasificar el alcance inferencial de la evidencia, no como una jerarquía de diseños ni como una secuencia causal. Ocho de los 14 estudios (57.1 %) alcanzaron Participación como máximo nivel inferencial, tres (21.4 %) Implementación y tres (21.4 %) Resultados; ninguno alcanzó de manera convincente Atribución. El análisis metodológico identificó fortalezas relevantes, pero también recurrencia de muestras no probabilísticas, diseños transversales, contextos institucionales específicos, control limitado de factores de confusión y escasez de comparadores. Los resultados sugieren que la investigación mexicana ha avanzado más en documentar funcionamiento y experiencia tutorial que en identificar efectos atribuibles al programa. La literatura internacional sobre mentoring y peer mentoringpresenta dificultades convergentes de definición, medición y determinación de efectividad. Se concluye que el siguiente desafío del campo no consiste solamente en ampliar cobertura, sino en producir evidencia capaz de establecer qué cambia, para quién, bajo qué condiciones y con qué grado de certeza esos cambios pueden atribuirse a la tutoría.

Abstract

Institutional tutoring programs have become an established student-support strategy in Mexican higher education. Their expansion has been associated with reducing course failure, academic delay and dropout, strengthening educational trajectories, and extending support toward personal, socio-emotional, professional and institutional dimensions. Yet program existence, coverage, actual participation, observed outcomes and the capacity to attribute those outcomes to an intervention represent different levels of evidence that are not always distinguished in the

literature. This article critically examines the inferential reach of the available evidence on university tutoring in Mexico and assesses the extent to which it progresses from documenting institutional presence toward supporting attribution of outcomes. A critical integrative review was conducted based on Whittemore and Knafl (2005), Torraco (2005, 2016), Hopia et al. (2016), and Snyder (2019). The empirical analytical corpus comprised 14 verifiable Mexican studies published between 2012 and 2026 and was complemented by conceptual, methodological and international literature. Methodological quality was examined using the Mixed Methods Appraisal Tool, MMAT 2018, when compatible with the study design, without calculating overall quality scores. The synthesis generated CIPRA —Coverage, Implementation, Participation, Results and Attribution— as a framework for classifying the inferential reach of evidence rather than as a hierarchy of research designs or a causal sequence. Eight of the 14 studies (57.1%) reached Participation as their highest inferential level, three (21.4%) Implementation and three (21.4%) Results; none convincingly reached Attribution. Methodological appraisal revealed important strengths but also recurrent non-probability sampling, cross-sectional designs, institution-specific contexts, limited control of confounding and scarcity of comparison groups. The findings suggest that Mexican research has progressed further in documenting program operation and tutoring experiences than in identifying effects attributable to the intervention itself. International research on mentoring and peer mentoring reveals comparable challenges of conceptual definition, measurement and effectiveness assessment. The article concludes that the next challenge for the field is not merely to expand coverage, but to produce evidence capable of establishing what changes, for whom, under which conditions and with what degree of certainty such changes can be attributed to tutoring.

Keywords: tutoría universitaria; educación superior; evaluación de programas; alcance inferencial; permanencia estudiantil; evidencia; CIPRA

Palabras Claves: university tutoring; higher education; program evaluation; inferential reach; student persistence; evidence; CIPRA

1. Introducción

La tutoría se ha convertido en uno de los dispositivos de acompañamiento más extendidos dentro de la educación superior mexicana. Su institucionalización contemporánea recibió un impulso relevante con la propuesta de Programas Institucionales de Tutoría de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), que vinculó la atención personalizada con problemas como reprobación, rezago, abandono y eficiencia terminal. Posteriormente, su alcance se amplió hacia concepciones de acompañamiento integral que incorporan dimensiones académicas, personales, socioemocionales, profesionales e institucionales (De la Cruz Flores et al., 2011; Narro Robles & Arredondo Galván, 2013).

La ampliación de funciones produjo también una ampliación de expectativas. Al tutor ya no se le atribuye únicamente la atención de dificultades académicas inmediatas; se espera que participe en la identificación temprana de problemas, facilite decisiones académicas, oriente al estudiante dentro de la institución y contribuya indirectamente a mejorar su trayectoria. De la Cruz Flores (2018), sin embargo, advierte que la expansión institucional de la tutoría no siempre ha estado acompañada por una maduración equivalente de sus fundamentos teóricos y metodológicos.

Una revisión previa del campo mexicano había señalado, además, la necesidad de diversificar los mecanismos utilizados para evaluar a los tutores, fortalecer la validez y confiabilidad de los instrumentos y transparentar los procedimientos de evaluación (Ponce Ceballos et al., 2021). El problema no radica, por tanto, únicamente en determinar si existen programas de tutoría, sino en establecer qué evidencia se genera sobre su funcionamiento y qué inferencias pueden derivarse razonablemente de ella.

Esta distinción resulta fundamental. Una institución puede asignar tutores a una proporción elevada de estudiantes y, al mismo tiempo, registrar niveles modestos de participación efectiva. Del mismo modo, un estudiante puede valorar positivamente la atención recibida sin que ello demuestre una modificación de su rendimiento, y una asociación estadística entre tutoría y permanencia tampoco prueba por sí misma que la intervención haya causado el resultado observado.

La literatura mexicana refleja esta heterogeneidad. García López et al. (2012), mediante el análisis de 1,812 registros de estudiantes de primer semestre, identificaron relaciones entre la participación en tutoría y el desempeño académico,

aunque el rendimiento previo mostró también una influencia significativa. Otros estudios han examinado la experiencia de estudiantes y tutores, la estructura de los programas, la virtualización del acompañamiento, los instrumentos de evaluación o la participación mediante metodologías cualitativas, descriptivas, transversales y mixtas (Angulo Moreno, 2021; Angulo Moreno & Urbina Barrera, 2021; Roa Rivera, 2023).

La coexistencia de diseños diferentes no constituye por sí misma una debilidad. Un estudio cualitativo riguroso puede explicar procesos que quedarían ocultos en una base de datos institucional, mientras un análisis cuantitativo puede detectar patrones imposibles de inferir mediante entrevistas. El problema surge cuando evidencias producidas para responder preguntas distintas son tratadas como equivalentes y se utilizan indistintamente términos como utilidad, efectividad, beneficio o impacto.

La dificultad tampoco es exclusiva de México. Nuis et al. (2023) documentaron problemas de claridad conceptual y dispersión de mediciones en la literatura internacional sobre *mentoring* en educación superior. Nabi et al. (2025) encontraron resultados generalmente favorables sobre desarrollo profesional, pero también una notable heterogeneidad entre poblaciones, intervenciones y resultados. Guerreiro y de Jesus (2025), al estudiar programas de *peer mentoring*, subrayaron igualmente la necesidad de describir mejor los componentes de las intervenciones y fortalecer el rigor de los diseños utilizados para estudiar su efectividad.

A partir de este problema, el presente artículo propone analizar el campo mediante la noción de alcance inferencial de la evidencia. Se entiende por alcance inferencial el grado hasta el cual los datos y el diseño permiten avanzar desde la constatación de que existe un programa hasta conclusiones acerca de su funcionamiento, utilización, resultados y posible contribución causal.

La pregunta que guía la revisión es: ¿Hasta qué nivel de inferencia permite avanzar la evidencia empírica disponible sobre los programas universitarios de tutoría en México?

El objetivo es analizar críticamente esa evidencia, caracterizar sus principales diseños, identificar las preguntas evaluativas predominantes y distinguir el alcance de las conclusiones que pueden sostenerse. Como resultado de la síntesis se propone CIPRA —Cobertura, Implementación, Participación, Resultados y Atribución— como una estructura conceptual destinada a ordenar dichas diferencias.

La contribución del artículo es, por tanto, doble. En el plano empírico, identifica la distribución del corpus mexicano según el máximo alcance inferencial razonablemente sustentado. En el plano conceptual, propone un marco que separa explícitamente qué puede inferirse de una investigación de qué tan rigurosamente fue realizada.

2. Fundamentos conceptuales

2.1. Tutoría, mentoring y academic advising

La comparación internacional exige evitar equivalencias terminológicas automáticas. En la tradición mexicana, la tutoría universitaria suele organizarse como un programa institucional de acompañamiento vinculado con trayectoria académica, orientación, seguimiento y articulación con servicios universitarios. Algunas de estas funciones se aproximan al *mentoring* y al *academic advising*, pero las diferencias de organización, profesionalización, duración e intensidad impiden tratarlos como conceptos perfectamente intercambiables.

Esta cautela es especialmente relevante porque la propia investigación internacional enfrenta problemas de delimitación. Nuis et al. (2023) muestran que las definiciones de *mentoring* y los instrumentos utilizados para medirlo presentan una elevada dispersión conceptual. Comparar resultados sin considerar esta heterogeneidad puede producir equivalencias que los programas reales no sostienen.

Por ello, las frecuencias CIPRA de este artículo se calculan exclusivamente sobre investigaciones vinculadas con programas de tutoría desarrollados en instituciones mexicanas. Los estudios internacionales se emplean para contextualizar problemas de definición y evaluación, no para ampliar artificialmente el corpus nacional.

2.2. La tutoría como sistema y no solamente como interacción

La tutoría contemporánea puede incorporar seguimiento académico, estrategias de aprendizaje, orientación institucional, desarrollo profesional, identificación temprana de dificultades y canalización hacia servicios especializados (De la Cruz Flores, 2018; Narro Robles & Arredondo Galván, 2013). Esta extensión reconoce que la trayectoria universitaria es resultado de una interacción entre condiciones académicas, sociales, personales e institucionales.

La concepción integral requiere, al mismo tiempo, delimitar responsabilidades. El tutor puede detectar situaciones emocionales, familiares o económicas que interfieren con el desempeño, pero ello no lo convierte en psicólogo, trabajador social o profesional clínico. La efectividad del acompañamiento depende en estos casos de la existencia de rutas de canalización y servicios institucionales capaces de intervenir más allá de las competencias tutoriales.

De este modo, el desempeño del programa no puede reducirse al comportamiento individual del docente. Carga de tutorados, tiempo asignado, formación, disponibilidad de información, funcionamiento de plataformas, coordinación administrativa y capacidad de derivación forman parte del sistema tutorial. Esta lectura coincide con De la Cruz Flores et al. (2011), quienes enfatizan la necesidad de analizar la tutoría dentro de estructuras organizacionales más amplias.

2.3. Participación e involucramiento

La teoría del involucramiento de Astin (1984) permite distinguir entre la disponibilidad institucional de una oportunidad y la inversión efectiva de tiempo y esfuerzo por parte del estudiante. Disponer formalmente de un tutor no significa utilizar el acompañamiento, del mismo modo que asistir a una sesión no garantiza una interacción sostenida o significativa.

El estudio de Reynosa Martínez et al. (2026) muestra con claridad esta diferencia: 77.7 % de los participantes conocía el programa de tutorías, pero sólo 46.3 % declaró participar en las sesiones programadas. La distancia entre ambas cifras evidencia que conocer un servicio, acceder a él y utilizarlo son fenómenos distintos.

Tinto (2012) añade una dimensión institucional a esta problemática. La participación y la permanencia no pueden atribuirse exclusivamente a decisiones personales del estudiante porque horarios, empleo, responsabilidades familiares, cultura académica, disponibilidad de apoyos y características del programa afectan la posibilidad real de involucramiento.

2.4. Alcance inferencial y rigor metodológico

El argumento central de este artículo requiere distinguir dos ejes independientes. El primero es el **rigor metodológico**, entendido como la congruencia entre pregunta, diseño, muestra, mediciones, análisis e interpretación. El segundo es el **alcance**

inferencial, entendido como el tipo de conclusión sobre el programa que el diseño permite sostener.

Un estudio cualitativo puede mostrar una alta calidad metodológica y situarse en Participación porque su objetivo consiste en explicar experiencias y procesos. Un análisis longitudinal puede situarse en Resultados y, sin embargo, presentar un riesgo elevado de confusión o selección. Por ello, una posición más avanzada dentro de CIPRA no implica automáticamente mayor calidad científica.

Esta separación constituye una de las diferencias fundamentales del marco. CIPRA clasifica qué pregunta puede responder una evidencia; MMAT ayuda a evaluar qué tan adecuadamente fue respondida esa pregunta.

3. CIPRA frente a otros modelos de evaluación

CIPRA comparte con modelos consolidados el interés por la evaluación de programas, pero responde a una pregunta diferente. El modelo CIPP organiza la evaluación alrededor de Contexto, Insumos, Proceso y Producto y está orientado hacia la mejora y la rendición de cuentas (Stufflebeam & Zhang, 2017). Su propósito principal consiste en determinar qué componentes deben examinarse durante la evaluación de una intervención.

La evaluación realista de Pawson y Tilley (1997) se concentra en otra dimensión: qué funciona, para quién, bajo qué condiciones y mediante qué mecanismos. Su lógica permite explicar por qué una intervención puede generar resultados distintos dependiendo del contexto, una cuestión particularmente pertinente para programas tutoriales desarrollados en instituciones heterogéneas.

Kirkpatrick organiza la evaluación formativa mediante reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. Cahapay (2021), no obstante, ha señalado problemas derivados de la concentración en niveles inferiores, la limitada consideración del contexto y la interpretación excesivamente lineal de las relaciones entre niveles.

CIPRA no pretende sustituir estos modelos. Su objeto específico es determinar hasta dónde llega la inferencia que la evidencia disponible permite sostener.

Tabla 1. Diferencias entre CIPRA y marcos consolidados

Marco	**Pregunta principal**	**Organización**	**Función**
CIPP	¿Qué componentes deben evaluarse?	Contexto–Insumos–Proceso–Producto	Evaluación integral
Kirkpatrick	¿En qué nivel aparecen los resultados formativos?	Reacción–Aprendizaje–Comportamiento–Resultados	Resultados de formación
Evaluación realista	¿Qué funciona, para quién, cómo y bajo qué condiciones?	Contexto–Mecanismo–Resultado	Explicación contextual
CIPRA	**¿Hasta dónde permite inferir la evidencia?**	**Cobertura–Implementación–Participación–Resultados–Atribución**	**Alcance inferencial**

La relación entre estos enfoques puede ser complementaria. CIPP podría utilizarse para diseñar una evaluación institucional; la evaluación realista, para investigar mecanismos; y CIPRA, para determinar posteriormente qué nivel de inferencia permite la evidencia obtenida.

4. Metodología

4.1. Diseño de la revisión

Se desarrolló una revisión integrativa con orientación crítica. Este diseño resulta apropiado cuando el campo incluye metodologías heterogéneas y cuando la finalidad no consiste solamente en resumir resultados, sino en reorganizar conceptualmente la evidencia existente (Whittemore & Knafl, 2005; Torraco, 2005, 2016).

La revisión incorporó además las recomendaciones de Hopia et al. (2016) sobre transparencia del procedimiento y las consideraciones de Snyder (2019) respecto de la congruencia entre pregunta, estrategia de búsqueda y síntesis.

4.2. Pregunta de revisión

La revisión estuvo guiada por la siguiente pregunta: ¿Qué alcance inferencial posee la evidencia empírica publicada sobre las tutorías universitarias en México y hasta qué punto dicha evidencia permite avanzar desde cobertura y funcionamiento hacia resultados y atribución?

La pregunta se formuló deliberadamente en términos evaluativos y no de efectividad global. El objetivo no fue estimar un efecto promedio de la tutoría, sino

identificar qué tipo de conocimiento se encuentra disponible y cuáles son los límites de las inferencias publicadas.

4.3. Recuperación documental y delimitación

El periodo de interés se situó entre 2000 y octubre de 2026. El punto de partida responde al papel de la propuesta de ANUIES (2000) en la institucionalización contemporánea de los Programas Institucionales de Tutoría.

La recuperación documental se realizó mediante búsquedas estructuradas y dirigidas en SciELO, Redalyc, Dialnet, ERIC y portales editoriales, complementadas con rastreo retrospectivo de referencias. Se utilizaron combinaciones de términos como:

Tutoría universitaria, tutoría académica, tutoría integral, Programa Institucional de Tutorías, evaluación de tutorías, rendimiento académico, reprobación, abandono, permanencia, *academic tutoring, mentoring, student retention y student persistence.*

Se incluyeron investigaciones desarrolladas en instituciones mexicanas de educación superior que aportaran datos originales relativos a funcionamiento, implementación, participación, experiencia, instrumentos, resultados académicos o trayectoria estudiantil. Se excluyeron estudios de educación básica y media, tutoría privada no vinculada a programas institucionales, ensayos sin evidencia empírica original y publicaciones con información metodológica insuficiente para interpretar sus conclusiones.

El corpus empírico final quedó integrado por 14 estudios verificables. Las publicaciones conceptuales, metodológicas y las revisiones internacionales se utilizaron para fundamentación o contraste, pero no se incorporaron al cálculo de las frecuencias CIPRA.

Dado que el procedimiento corresponde a una revisión integrativa dirigida y no a una revisión sistemática exhaustiva, el corpus no debe interpretarse como la totalidad de los estudios mexicanos existentes. Las proporciones reportadas describen exclusivamente los trabajos incluidos.

4.4. Extracción y síntesis

Para cada estudio se registraron autoría, año, contexto institucional, tamaño y características de la muestra, diseño, objeto de estudio, instrumentos, resultados principales, limitaciones, factores potencialmente confusores y tipo de inferencia sustentada.

Posteriormente se asignó a cada investigación un máximo alcance CIPRA. La clasificación se realizó en función de la conclusión más exigente que el diseño y los datos podían razonablemente sostener. De este modo, un trabajo clasificado en Resultados puede contener simultáneamente información sobre Cobertura, Implementación y Participación, pero se contabiliza una sola vez en su categoría máxima.

La síntesis comparativa permitió identificar patrones recurrentes y construir inductivamente las cinco dimensiones del marco.

4.5. Valoración metodológica

La evaluación crítica se apoyó en el Mixed Methods Appraisal Tool, MMAT 2018 (Hong et al., 2018), cuando el diseño correspondía a alguna de sus categorías. Los criterios se examinaron individualmente y no se calculó una puntuación total de calidad.

Para diseños documentales o estudios cuya estructura no se correspondía de manera clara con MMAT se empleó una matriz crítica complementaria centrada en selección de fuentes, transparencia metodológica, congruencia entre evidencia y conclusiones y límites de inferencia.

Esta evaluación se mantuvo independiente de CIPRA. El nivel CIPRA indica alcance inferencial; la valoración metodológica indica robustez de la evidencia dentro de ese nivel.

La valoración detallada de cada estudio mediante los criterios del MMAT 2018 se presenta en la **Tabla S1 del material suplementario**. En ella se reportan, para cada investigación, la categoría metodológica correspondiente, el cumplimiento de los criterios C1–C5 y las principales observaciones críticas derivadas de la evaluación.

5. Resultados

5.1. Perfil del corpus

Los 14 trabajos incluidos presentan una marcada diversidad metodológica. El conjunto comprende investigaciones cualitativas, estudios cuantitativos descriptivos, análisis no aleatorizados, métodos mixtos, análisis institucionales y estudios sobre instrumentos de evaluación.

Los tamaños de las muestras varían ampliamente, desde aproximaciones intensivas con diez participantes hasta trabajos que analizan respuestas de 5,300 estudiantes. Esta variabilidad confirma que la literatura sobre tutoría mexicana no constituye un cuerpo metodológicamente uniforme.

Tabla 2. Corpus empírico y clasificación CIPRA

Estudio	**Diseño / participantes**	**Foco**	**Máximo CIPRA**	**Limitación principal**
García López et al. (2012)	Estudio observacional con análisis multivariable; n=1,812	Tutoría y rendimiento	**Resultados**	Confusión residual
Astudillo Torres & Chévez Ponce (2018)	Cualitativo	Experiencia tutorial	**Participación**	Transferibilidad
Sánchez Martínez et al. (2020)	Cuantitativo descriptivo; n=114	Seguimiento institucional	**Implementación**	Representatividad/autorreporte
Angulo Moreno (2021)	Cualitativo; n=60	Percepción e indicadores	**Participación**	Transferibilidad
Angulo Moreno & Urbina Barrera (2021)	Descriptivo/comparativo; n=500	Tutoría en tres universidades	**Participación**	Muestreo accidental
Ponce Ceballos, García Cabrero, et al. (2022)	Análisis de instrumentos; 28 IES	Evaluación de tutores	**Implementación**	Heterogeneidad documental

Estudio	**Diseño / participantes**	**Foco**	**Máximo CIPRA**	**Limitación principal**
Ponce Ceballos, Martínez Iñiguez, et al. (2022)	Descriptivo/análisis de contenido; n=5,300	Tutoría en contingencia	**Participación**	Muestreo de conveniencia
Sunza-Chan & Sansores-Sabido (2023)	Estudio institucional; n=202	Tutoría virtual	**Participación**	Contexto único
Roa Rivera (2023)	Mixto; n=12	Tutoría durante COVID-19	**Implementación**	Tamaño reducido
Angulo Moreno et al. (2025)	Transversal; n=324	Percepción estudiantil	**Participación**	Conveniencia
Rojas Larios et al. (2025)	Exploratorio; n=10	Riesgo académico	**Resultados**	Sin comparador
Medina Lozano et al. (2025)	Descriptivo; n=43	Tutoría entre pares	**Participación**	Resultados predominantemente perceptivos
Reynosa Martínez et al. (2026)	Transversal; n=175	Conocimiento y utilización	**Participación**	Muestreo no probabilístico
Verdugo García et al. (2026)	Longitudinal institucional / mixto	Reprobación y abandono	**Resultados**	Ausencia de contrafactual

Nota. El nivel representa el máximo alcance inferencial sustentado, no la calidad metodológica del estudio.

5.2. Distribución del alcance inferencial

La concentración principal se encuentra en Participación. Ocho estudios, equivalentes a 57.1 % del corpus, se situaron en esta dimensión como máximo nivel. Tres alcanzaron Implementación y tres Resultados, equivalentes a 21.4 % respectivamente.

Tabla 3. Máximo alcance CIPRA del corpus

Dimensión	n	%
Cobertura	0	0.0
Implementación	3	21.4
Participación	8	57.1
Resultados	3	21.4
Atribución	0	0.0
Total	**14**	**100.0**

El valor de esta distribución no reside en establecer una escala de calidad. Muestra, en cambio, qué preguntas ha respondido predominantemente la investigación mexicana. La literatura ha generado más conocimiento sobre funcionamiento y experiencia que sobre efectos atribuibles.

5.3. De Cobertura a Participación

La diferencia entre alcance formal y utilización aparece con claridad en Reynosa Martínez et al. (2026). Mientras 77.7 % de los participantes conocía el programa, 46.3 % reportó participar en las sesiones. Esta brecha demuestra que la cobertura informativa o administrativa puede coexistir con una utilización sensiblemente menor.

Los estudios situados en Implementación muestran una segunda brecha. Sánchez Martínez et al. (2020) identifican dificultades relacionadas con el seguimiento de las trayectorias; Ponce Ceballos, García Cabrero, et al. (2022) muestran heterogeneidad entre los instrumentos empleados para evaluar tutores; y Roa Rivera (2023) documenta cambios en comunicación y operación durante la pandemia.

Estas investigaciones permiten conocer las condiciones bajo las cuales funciona la tutoría, pero no autorizan todavía conclusiones acerca de efectos sobre rendimiento o permanencia.

La dimensión Participación concentra la mayor cantidad de evidencia. Angulo Moreno (2021), Angulo Moreno y Urbina Barrera (2021), Ponce Ceballos, Martínez Iñiguez, et al. (2022), Sunza-Chan y Sansores-Sabido (2023), Angulo Moreno et al.

(2025), Medina Lozano et al. (2025) y Reynosa Martínez et al. (2026), entre otros, muestran distintas formas de aproximarse a experiencia, utilización, valoración y presencia real de las tutorías.

En conjunto, estos estudios demuestran que la existencia institucional del programa no garantiza exposición efectiva a la intervención. Esta observación constituye el primer principio analítico derivado de CIPRA.

5.4. Resultados sin atribución

García López et al. (2012) ofrece una de las evidencias más cercanas al análisis de resultados académicos. En 1,812 registros se observaron asociaciones entre participación tutorial y rendimiento, pero el promedio de bachillerato mostró también una relación importante con el resultado. La incorporación de variables antecedentes fortalece el análisis, aunque no elimina completamente la posibilidad de confusión.

Rojas Larios et al. (2025) documentaron cambios entre estudiantes identificados previamente en situación de riesgo académico. La evidencia resulta valiosa para comprender trayectorias atendidas, pero la selección de participantes y la ausencia de un grupo comparable impiden establecer qué habría ocurrido sin la intervención.

Verdugo García et al. (2026) incorpora información longitudinal institucional sobre reprobación y abandono. Sin embargo, el periodo cubre cambios asociados con la pandemia y otros acontecimientos concurrentes, y el diseño carece de un contrafactual que permita separar específicamente el efecto de la tutoría.

Estos resultados conducen al segundo principio analítico: **observar un cambio después de una intervención no equivale a demostrar que la intervención produjo el cambio**.

5.5. El vacío de Atribución

Ningún estudio del corpus alcanzó de manera convincente Atribución. La ausencia no significa que las tutorías carezcan de efecto; significa que la literatura analizada no ofrece diseños capaces de descartar suficientemente explicaciones alternativas.

Para avanzar hacia Atribución no es indispensable utilizar ensayos aleatorizados. Diseños cuasiexperimentales, diferencias en diferencias, emparejamiento, series temporales interrumpidas, regresión discontinua y modelos longitudinales ajustados pueden ofrecer aproximaciones razonables al contrafactual.

El problema clave consiste en responder qué habría ocurrido, en condiciones comparables, en ausencia de la tutoría. Sin esa referencia, los términos asociación, resultado observado o tendencia son más rigurosos que efecto causal.

6. El marco CIPRA

CIPRA organiza cinco tipos de pregunta:

Cobertura: ¿el programa llega formalmente a la población objetivo?

Implementación: ¿opera bajo las condiciones y mecanismos previstos?

Participación: ¿los estudiantes utilizan realmente la intervención?

Resultados: ¿se observan cambios posteriores relevantes?

Atribución: ¿puede establecerse razonablemente que esos cambios están asociados específicamente con la intervención y no con explicaciones alternativas?

Figura 1. Marco CIPRA



Nota. CIPRA representa niveles crecientes de alcance inferencial; no implica una secuencia causal. Elaboración propia.

El modelo no supone que Cobertura cause Implementación, que Implementación produzca Participación o que Participación garantice Resultados. Cada dimensión corresponde a una pregunta evaluativa diferente y demanda evidencia distinta.

6.1. Proposiciones derivadas

La síntesis permite formular cuatro proposiciones analíticas:

P1. Cobertura no implica Participación. Una persona puede estar incorporada formalmente a un programa sin utilizar efectivamente sus servicios.

P2. Participación no implica Resultados. La utilización constituye exposición a la intervención, pero no evidencia automática de cambio.

P3. Resultados no implican Atribución. Los cambios observados pueden coexistir con selección, maduración, antecedentes académicos, acontecimientos concurrentes u otros factores.

P4. Alcance inferencial y rigor metodológico son dimensiones independientes. Un estudio puede ser metodológicamente sólido y responder una pregunta situada en Participación, mientras otro puede aproximarse a resultados mediante una estructura metodológica más vulnerable.

Estas proposiciones convierten CIPRA en algo más que una clasificación descriptiva. Funcionan como reglas de interpretación orientadas a reducir la sobreinferencia en la evaluación de programas.

7. Valoración metodológica

La valoración metodológica detallada de los estudios incluidos se presenta en la Tabla S1 del material suplementario.

La aplicación de MMAT y de la matriz crítica complementaria muestra que la literatura incluida no puede describirse simplemente como metodológicamente débil. Existen investigaciones sólidas dentro de los propósitos para los cuales fueron diseñadas. Las limitaciones adquieren mayor relevancia cuando sus resultados se utilizan para responder preguntas más exigentes que las planteadas originalmente.

Entre los estudios descriptivos, los problemas más recurrentes se relacionan con representatividad, selección por conveniencia, participación voluntaria y posible sesgo de no respuesta. Estas condiciones restringen la generalización, pero no anulan el valor de la evidencia para comprender poblaciones o instituciones específicas.

En las investigaciones situadas en resultados, el principal desafío es el control de explicaciones alternativas. García López et al. (2012) controla algunos antecedentes relevantes, mientras Rojas Larios et al. (2025) y Verdugo García et al. (2026) aportan evidencia temporal o experiencial de interés. Ninguno, sin embargo, ofrece suficiente soporte para una conclusión causal fuerte.

Tabla 4. Dos ejes independientes para evaluar evidencia

Eje	**Pregunta**	**Función**
CIPRA	¿Hasta dónde puede inferirse?	Clasificar alcance inferencial
Rigor metodológico	¿Qué tan robustamente se respondió la pregunta?	Valorar diseño y ejecución

Esta estructura bidimensional evita confundir sofisticación del diseño con alcance de la pregunta. También evita que la investigación cualitativa sea considerada metodológicamente inferior simplemente porque su propósito no consiste en identificar efectos causales.

8. Contexto internacional

Los problemas identificados en el corpus mexicano presentan equivalentes internacionales. Nuis et al. (2023) muestran que la falta de uniformidad en las definiciones de *mentoria* dificulta comparar resultados y evaluar efectividad. Nabi et al. (2025) encuentran resultados generalmente favorables sobre desarrollo profesional, pero también una considerable heterogeneidad entre estudios.

Guerreiro y de Jesus (2025), al revisar programas mentoría entre pares dirigidos al éxito académico y la prevención del abandono, muestran que incluso una literatura internacional más desarrollada enfrenta problemas para determinar qué componentes específicos de los programas producen determinados resultados.

La comparación permite evitar dos interpretaciones extremas. La primera sería considerar que la debilidad de atribución constituye una deficiencia exclusivamente mexicana. La segunda sería transferir directamente a la tutoría mexicana resultados obtenidos con programas internacionales que responden a definiciones y estructuras diferentes.

CIPRA proporciona un lenguaje intermedio: permite comparar el tipo de evidencia producido, aun cuando las intervenciones no sean perfectamente equivalentes.

9. Discusión

9.1. De la institucionalización a la demostración

La evidencia muestra que el problema contemporáneo de la tutoría mexicana ya no consiste simplemente en justificar su existencia. El campo posee institucionalización, producción académica, instrumentos, experiencias documentadas y resultados favorables en determinados contextos.

La cuestión pendiente es otra: qué proporción de esos resultados puede atribuirse razonablemente a las tutorías. La concentración del corpus en Participación indica que todavía sabemos más acerca de cómo estudiantes y tutores experimentan los programas que acerca de sus efectos independientes.

Esta conclusión modifica la naturaleza del debate. La pregunta deja de ser si la tutoría "sirve" o "no sirve" y se transforma en una cuestión más precisa: qué dimensión de su funcionamiento ha sido efectivamente demostrada y con qué evidencia.

9.2. De indicadores administrativos a teoría de cambio

Las instituciones suelen disponer con mayor facilidad de indicadores de asignación, asistencia y actividades realizadas. Esta información es indispensable para gestionar los programas, pero resulta insuficiente para explicar por qué deberían modificar una trayectoria académica.

Los programas necesitan teorías de cambio explícitas. Si se espera reducir reprobación, debe precisarse mediante qué mecanismo: identificación temprana de dificultades, estrategias de estudio, mayor integración institucional, canalización o acceso a recursos. Sólo entonces puede establecerse qué indicador corresponde a cada eslabón de la intervención.

CIPRA ayuda a identificar qué parte de esa teoría ha sido evaluada. No reemplaza una teoría de cambio, pero permite localizar el punto en el que la evidencia deja de sostener una inferencia.

9.3. Participación y sesgo de selección

La diferencia entre participantes y no participantes constituye un problema central para los futuros estudios de efectividad. Los estudiantes que acuden voluntariamente

a tutoría pueden diferir sistemáticamente en motivación, rendimiento previo, tiempo disponible, integración universitaria o disposición a solicitar apoyo.

Cualquier comparación directa puede entonces atribuir a la tutoría diferencias que existían antes de la intervención. El hallazgo de García López et al. (2012) respecto del rendimiento previo demuestra la relevancia de incorporar antecedentes en el análisis.

Esta dificultad explica por qué participación es una dimensión central dentro de CIPRA: no sólo representa utilización, sino también un posible mecanismo de selección que condiciona las inferencias posteriores.

9.4. El tutor como parte de un sistema

La tutoría suele evaluarse a través del desempeño del tutor individual, pero la evidencia sugiere que muchos de los determinantes del funcionamiento exceden sus posibilidades personales. Carga de estudiantes, disponibilidad horaria, acceso a información, capacitación, coordinación y servicios institucionales condicionan lo que un tutor puede realizar.

Por tanto, atribuir un resultado deficiente exclusivamente al tutor puede ocultar problemas de diseño institucional. El objeto de evaluación debería desplazarse progresivamente desde la persona hacia el sistema tutorial.

9.5. La digitalización no es un resultado

La pandemia aceleró la adopción de modalidades virtuales y mostró la capacidad de adaptación de los programas (Ponce Ceballos, Martínez Iñiguez, et al., 2022; Roa Rivera, 2023; Sunza-Chan & Sansores-Sabido, 2023). No obstante, utilizar plataformas, mensajería o videoconferencia constituye fundamentalmente una condición de Implementación.

Una tecnología adquiere relevancia evaluativa cuando puede demostrarse que modifica acceso, continuidad, participación o resultados. Confundir disponibilidad tecnológica con efectividad reproduciría exactamente el problema que CIPRA intenta evitar.

10. Implicaciones para investigación, gestión y política universitaria

Las instituciones deberían organizar sus sistemas de evaluación de manera que los indicadores administrativos no funcionen como sustitutos de indicadores de resultado. Asignación, contacto, asistencia, continuidad, satisfacción, rendimiento y permanencia representan variables diferentes y deberían conservarse separadas.

Para la investigación, el vacío principal se encuentra en Atribución. Diseños longitudinales con covariables antecedentes, emparejamiento por puntaje de propensión, diferencias en diferencias, series temporales interrumpidas, regresión discontinua y modelos multinivel constituyen rutas factibles para fortalecer el campo sin exigir necesariamente ensayos experimentales.

La investigación cualitativa mantiene simultáneamente un papel indispensable. Puede explicar por qué ciertos estudiantes participan y otros no, cómo se construye confianza, qué condiciones favorecen la permanencia en el programa y qué mecanismos institucionales median entre tutoría y trayectoria académica.

CIPRA requiere ahora validación independiente. Deberían realizarse ejercicios de juicio de expertos, análisis de concordancia entre evaluadores y aplicaciones en nuevos corpus para determinar estabilidad, capacidad discriminante y transferibilidad internacional. Su utilidad futura dependerá de que distintos investigadores puedan clasificar evidencia mediante reglas reproducibles.

11. Limitaciones

La principal limitación es el carácter integrativo y dirigido de la revisión. El corpus de 14 estudios es trazable y suficiente para la síntesis conceptual propuesta, pero no representa necesariamente la totalidad de investigaciones mexicanas existentes. Por ello, las proporciones CIPRA deben interpretarse como características del corpus y no como prevalencias bibliométricas nacionales.

Una segunda limitación deriva de la heterogeneidad de las intervenciones. Tutoría académica, integral, virtual y entre pares presentan diferencias que impiden tratarlas como intervenciones idénticas. Su integración se justifica por el problema evaluativo compartido, no por equivalencia funcional.

La evaluación mediante MMAT estuvo condicionada por la información disponible en los artículos. Cuando un criterio no podía determinarse se mantuvo como

información insuficiente en lugar de inferirse automáticamente cumplimiento o incumplimiento.

Finalmente, CIPRA constituye una propuesta conceptual emergente. Su clasificación inicial necesita replicación, evaluación interjueces y validación en otros corpus antes de convertirse en una herramienta estandarizada.

12. Conclusiones

La tutoría universitaria mexicana posee una trayectoria relevante de institucionalización y una literatura empírica capaz de documentar funcionamiento, participación, experiencias favorables y determinados cambios académicos. La evidencia disponible no permite sostener que los programas carezcan de valor; tampoco permite afirmar que su efectividad causal se encuentre demostrada de manera general.

Dentro del corpus analizado, ocho de los 14 estudios alcanzaron participación como máximo alcance inferencial, tres Implementación y tres Resultados. Ninguno alcanzó de manera convincente Atribución. La brecha principal del campo se encuentra, por tanto, entre observar cambios y establecer que dichos cambios fueron producidos específicamente por la intervención.

CIPRA formaliza esta diferencia mediante cinco dimensiones: Cobertura, Implementación, Participación, Resultados y Atribución. Su principal contribución consiste en separar el alcance de la inferencia de la calidad metodológica con la que se construyó dicha inferencia.

La distinción modifica también la forma de interpretar la investigación existente. Un estudio sobre percepción no es metodológicamente débil por no demostrar causalidad; responde una pregunta distinta. Del mismo modo, un estudio que documenta reducción de reprobación no demuestra automáticamente impacto si carece de condiciones suficientes para excluir explicaciones alternativas.

Después de más de dos décadas de institucionalización, el siguiente avance de la tutoría universitaria mexicana debe producirse en la capacidad de construir evidencia más allá de la cobertura. La pregunta científica ya no es solamente cuántos estudiantes tienen tutor, sino qué cambia realmente después de la intervención, para quién, bajo qué condiciones y con qué grado de certeza puede atribuirse ese cambio a la tutoría.

Material suplementario

Tabla S1. Valoración metodológica de los estudios empíricos mediante MMAT 2018

✓ = Sí | × = No | ? = Información insuficiente | N/A = No aplicable

Estudio	Categoría metodológica	C1	C2	C3	C4	C5	Observación crítica
García López et al. (2012)	Estudio observacional con análisis multivariable	?	✓	?	?	✓	Ajuste estadístico parcial; posible confusión residual
Astudillo Torres & Chévez Ponce (2018)	Cualitativo	✓	✓	✓	✓	✓	Coherencia entre diseño, evidencia e interpretación
Sánchez Martínez et al. (2020)	Cuantitativo descriptivo	✓	?	✓	×	✓	Posible sesgo de participación y no respuesta
Angulo Moreno (2021)	Cualitativo	✓	✓	✓	✓	✓	Estrategia cualitativa coherente y codificación explícita
Angulo Moreno & Urbina Barrera (2021)	Cuantitativo descriptivo	✓	×	✓	?	✓	Muestreo accidental restringe representatividad
Ponce Ceballos, García Cabrero, et al. (2022)	Análisis documental	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	Valoración mediante matriz crítica complementaria
Ponce Ceballos, Martínez Iñiguez, et al. (2022)	Descriptivo/análisis de contenido	✓	✓	✓	✓	?	Limitaciones en validación externa de la codificación
Sunza-Chan & Sansores-Sabido (2023)	Cuantitativo descriptivo	✓	?	✓	?	✓	Validación de contenido; no respuesta insuficientemente determinada
Roa Rivera (2023)	Métodos mixtos	✓	✓	✓	?	?	Integración entre componentes mejorable
Angulo Moreno et al. (2025)	Cuantitativo descriptivo	✓	×	✓	?	✓	Muestreo por conveniencia limita representatividad
Rojas Larios et al. (2025)	Cualitativo/exploratorio	✓	✓	✓	?	✓	Selección de participantes restringe inferencias de impacto

Estudio	**Categoría metodológica**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**Observación crítica**
Medina Lozano et al. (2025)	Cuantitativo descriptivo	✓	×	?	?	✓	Muestra pequeña y no probabilística
Reynosa Martínez et al. (2026)	Cuantitativo descriptivo	✓	×	✓	×	✓	Conveniencia, participación voluntaria y autorreporte
Verdugo García et al. (2026)	Métodos mixtos	✓	?	?	×	?	Ausencia de contrafactual y periodo afectado por la pandemia

Nota. C1–C5 corresponden a los criterios específicos del MMAT para la categoría metodológica correspondiente. No se calcula una puntuación global ni se utilizan los resultados para establecer una jerarquía entre paradigmas. Elaboración propia con base en Hong et al. (2018, 2019).

Declaración de Autoría

De acuerdo con la taxonomía CRediT, ambos autores participaron en igual proporción (50% cada uno) en las siguientes funciones: conceptualización; metodología; investigación; análisis formal; redacción del borrador original; y redacción, revisión y edición. Ambos autores aprobaron la versión final del manuscrito y asumen responsabilidad por su contenido.

Referencias

Angulo Moreno, Á. de J. (2021). Indicadores de la tutoría integral desde la percepción de los estudiantes de universidades públicas de México. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8(2), artículo 4. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2512

Angulo Moreno, Á. de J., González Barrón, L. M., & Fuentes Vega, M. de los Á. (2025). Perspectivas del estudiantado universitario sobre la tutoría integral universitaria: propuestas para su institucionalización. Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 14(40), 45–66. https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/441

Angulo Moreno, Á. de J., & Urbina Barrera, F. (2021). Implementación y retos de la tutoría integral: indicadores y percepción de estudiantes en tres universidades del norte de México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(3), 201–229. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.393

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior (2.ª ed.). https://books.google.com/books?id=SOgQAAAAYAAJ

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25(4), 297–308. https://psycnet.apa.org/record/1985-18630-001

Astudillo Torres, M. P., & Chévez Ponce, F. (2018). Valoración de la tutoría en el devenir de la formación universitaria. Education in the Knowledge Society, 19(3), 37–51. https://doi.org/10.14201/eks20181931535

Cahapay, M. B. (2021). Kirkpatrick model: Its limitations as used in higher education evaluation. International Journal of Assessment Tools in Education, 8(1), 135–144. https://doi.org/10.21449/ijate.856143

De la Cruz Flores, G. (2018). Tutoría en educación superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (25), 34–59. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2537

De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de la Educación Superior, 40(157), 189–209. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf

García López, R. I., Cuevas Salazar, O., Vales García, J. J., & Cruz Medina, I. R. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 106–121. https://www.redalyc.org/pdf/155/15523175007.pdf

Guerreiro, M., & de Jesus, S. N. (2025). The role of peer mentoring program elements in promoting academic success and preventing student dropout in higher education: A systematic literature review. Journal of Further and Higher Education, 49(5), 671–687. https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2484768

Hong, Q. N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., & Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. Education for Information, 34(4), 285–291. https://doi.org/10.3233/EFI-180221

Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2019). Improving the content validity of the Mixed Methods Appraisal Tool: A modified e-Delphi study. Journal of Clinical Epidemiology, 111, 49–59.e1. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.03.008

Hopia, H., Latvala, E., & Liimatainen, L. (2016). Reviewing the methodology of an integrative review. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 30(4), 662–669. https://doi.org/10.1111/scs.12327

Medina Lozano, A., Amador Ortiz, C. M., & Flores Castañeda, A. K. (2025). Programa de Tutoría entre Pares como estrategia para reducir la reprobación y deserción en instituciones de educación superior. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(30), e852. https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2332

Nabi, G., Walmsley, A., Mir, M., & Osman, S. (2025). The impact of mentoring in higher education on student career development: A systematic review and research agenda. Studies in Higher Education, 50(4), 739–755. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894

Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles Educativos, 35(141), 132–151. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40528

Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. Educational Research Review, 41, 100565. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). Realistic evaluation. SAGE Publications. https://us2.sagepub.com/en-us/nam/realistic-evaluation/book2052

Ponce Ceballos, S., Aceves Villanueva, Y., & Aviña Camacho, I. (2021). La evaluación de tutores académicos universitarios: una revisión del estado de la investigación desde instituciones mexicanas. Acta Universitaria, 31, e3134. https://doi.org/10.15174/au.2021.3134

Ponce Ceballos, S., García Cabrero, B., Romo López, A. M., & Aviña Camacho, I. (2022). Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios en México. Perfiles Educativos, 44(176), 45–64. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60253

Ponce Ceballos, S., Martínez Iñiguez, J. E., & Moreno Salto, I. (2022). Recomendaciones para la tutoría académica en tiempos de contingencia. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(25). https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1240

Reynosa Martínez, L. A., Moreno Treviño, J. O., & Camacho Gómez, A. (2026). Percepción estudiantil sobre el programa institucional de tutorías de la UANL: ¿Estamos haciendo lo suficiente? RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 16(32), e1068. https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2889

Roa Rivera, R. I. (2023). La tutoría académica universitaria en tiempos de COVID-19: oferta y promoción de los servicios educativos y apoyos institucionales. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(27). https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1686

Rojas Larios, F., Figueroa Figueroa, G. S., & Gallegos Venegas, N. (2025). Identificación temprana de estudiantes en riesgo de reprobación mediante la tutoría y su impacto académico. Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 14(40), 31–43. https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/440

Sánchez Martínez, F. E., Barrera Cámara, R. A., & Canepa Sáenz, A. (2020). Estudio evaluativo del Sistema Institucional de Tutorías para el seguimiento de trayectorias escolares. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(20). https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.609

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability. Guilford Press. https://books.google.com.mx/books/about/The_CIPP_Evaluation_Model.html?id=5lTLDAAAQBAJ&redir_esc=y

Sunza-Chan, S. P., & Sansores-Sabido, M. F. (2023). Tutoría de acompañamiento académico desde la virtualidad en tiempos de COVID-19: experiencias de transformación en el nivel superior. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22(50), 317–335. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1729

Tinto, V. (2012). Completing college: Rethinking institutional action. University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/C/bo5514387.html

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. Human Resource Development Review, 4(3), 356–367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. Human Resource Development Review, 15(4), 404–428. https://doi.org/10.1177/1534484316671606

Verdugo García, E. M., del Castillo Correa, G., Serafio Fragoso, F. A., & Morales Covarrubias, M. del R. (2026). El impacto de la tutoría en la reducción de los índices de deserción y reprobación en el TecNM Campus Guaymas, período agosto-diciembre 2019 a agosto-diciembre 2023. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10(1), 2050–2064. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22344

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. Journal of Advanced Nursing, 52(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x