

# Capítulo 6

---

## **Diagnóstico de condiciones contextuales para la implementación de las tutorías en educación media superior**

*Eduardo Ponce Ceballos  
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez  
Yaralin Aceves Villanueva  
Yessica Martínez Soto*

*Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Pedagogía  
e Innovación Educativa. UABC*

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20256555>



## Presentación

En América Latina, la educación enfrenta grandes desafíos, entre los cuales uno de los más relevantes es el fracaso escolar (Zamudio et al., 2019). De acuerdo con el análisis de Lara-García et al. (2014), este fenómeno puede entenderse como el incumplimiento de los resultados educativos esperados por el estudiante. Asimismo, el fracaso escolar puede manifestarse en diferentes formas, como la reprobación, el recursamiento, el rezago, la deserción o el abandono.

En México, los retos de la educación en todos los niveles son importantes; esto es evidente en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (Gobierno de México, 2020), que da cuenta de una educación que reproduce las desigualdades sociales y que se ha centrado en la clase privilegiada, dejando a los que menos tienen con menos posibilidades de acceso a educación de excelencia; así mismo se hace referencia a los bajos niveles de aprendizaje y resultados deficientes.

La Educación Media Superior (EMS) es el nivel educativo en donde el fracaso escolar se manifiesta fuertemente en sus diversos indicadores como la reprobación, el abandono y la eficiencia terminal (Zamudio y Málaga, 2021). De acuerdo con Zamudio et al. (2019), México avanza en las tasas de graduación en todos sus niveles educativos, pero en EMS se tienen problemas importantes con la eficiencia terminal, así como de rezago de aprendizajes, permanencia y bajo presupuesto, según plantean (Fernández et al., 2020).

En los datos más recientes sobre indicadores educativos de la EMS, se registra para el ciclo escolar 2022-2023 un abandono escolar del 8.7 %, un índice de reprobación del 12.5 % y una eficiencia terminal del 75.6 % (SEP, 2023), por lo que fortalecer este nivel educativo implica el compromiso de todos sus actores y autoridades en el desarrollo de estrategias para atender este nivel educativo (Fernández et al., 2020).

Una de las estrategias implementadas en la EMS para atender las problemáticas previamente señaladas es la tutoría académica, tanto de

docentes como entre pares. Este proceso de acompañamiento personalizado tiene como propósito mejorar el rendimiento escolar, apoyar en la resolución de dificultades académicas y fomentar hábitos de estudio y de trabajo, con el fin de prevenir la reprobación, el rezago y el abandono escolar (SEP, 2017).

En ese sentido, la tutoría surge como respuesta a las problemáticas de trayectoria educativa que se pueden asociar al fracaso escolar, como el abandono, la baja eficiencia terminal, el rezago y la reprobación (ANUIES, 2001; Tejeda y Arias, 2003). Particularmente para la EMS, el planteamiento es claro: las tutorías buscan evitar la reprobación, el rezago y abandono escolar, además de mejorar el desempeño académico de los estudiantes (SEP, 2017).

El Programa Sectorial de Educación establece como estrategia prioritaria el consolidar estrategias de acompañamiento que contribuyan a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal; como acciones puntuales, propone un sistema integral de tutorías y desarrollo socioemocional, así como la implementación de programas de orientación vocacional y nivelación académica (Gobierno de México, 2020).

La evaluación de la tutoría en México se ha caracterizado por centrarse más en el desempeño del tutor. En algunos casos, aborda la evaluación general del programa y, de forma más reducida, el impacto en indicadores de trayectoria escolar (García et al., 2016). En esta misma línea, Ponce et al. (2022) indican que la evaluación de las tutorías debe comprender distintas opiniones y no solo la de los estudiantes; así mismo, Ponce et al. (2021) expresan que la evaluación necesita incluir diversas dimensiones para tener más claridad sobre el desarrollo de este programa; de igual forma, se inclinan por tomar en cuenta el desarrollo de cada institución al momento de hacer la evaluación.

También es importante mencionar que los procedimientos de evaluación docente deben considerar la complejidad de la enseñanza y ajustarse al contexto específico de los profesores y las instituciones. La evaluación debe llevarse a cabo dentro de un marco que contemple los factores determinantes de la docencia.

Los aspectos claves del contexto de la evaluación consisten en el contexto institucional, donde se debe tomar en cuenta la filosofía, misión y

visión de la institución, así como la gestión académica y administrativa. También se contemplan las condiciones de trabajo del docente, tales como la cantidad de asignaturas que imparte, el número de alumnos a los que atiende y la modalidad de enseñanza (presencial, a distancia, en laboratorio, etc.).

Por otra parte, resulta fundamental la cultura institucional, que resalta la importancia del trabajo colaborativo y colegiado como elementos esenciales para fortalecer la enseñanza. En este marco, la formación continua del profesorado adquiere un papel central, pues debe estar vinculada con procesos de capacitación y desarrollo profesional; los datos derivados de estos procesos son valiosos para el diseño de estrategias formativas. Finalmente, se debe considerar la naturaleza de las disciplinas, ya que cada una posee características particulares que influyen en la enseñanza y en la forma en que los docentes estructuran el conocimiento.

Por lo tanto, se considera importante abordar la dimensión contextual para identificar cómo es que esta tutoría se lleva a cabo y bajo qué condiciones desde la óptica de sus usuarios, y con ellos sumar a los datos que ya se tienen desde otras ópticas, teniendo la posibilidad de identificar de forma más clara y profunda las realidades del programa de tutorías, lo que sin duda permitirá definir acciones de mejora pertinentes a las distintas realidades en las que se opera (Rueda et al., 2016; García et al., 2016; Cashin, 1996; Zabalza, 2002).

El presente trabajo tiene la intención de documentar un ejercicio investigativo de tipo diagnóstico que identifica las condiciones contextuales para la implementación de las tutorías en tres planteles de CECYTEBC. Se trata de la etapa uno (diagnóstico), que forma parte de un proyecto que se desarrolla actualmente y que busca diseñar y evaluar un conjunto de recomendaciones para optimizar el desarrollo de las tutorías en ese grupo de planteles.

En este marco, la pregunta central que guio el estudio fue: ¿Cuáles son las condiciones contextuales —laborales, sociales e institucionales— que existen en el CECYTEBC para la operación del programa de tutorías? A partir de esta interrogante, se buscó identificar dichas condiciones tomando como referencia el marco analítico previamente elaborado.

## Metodología

Se trata de un estudio diagnóstico no experimental, con enfoque mixto Creswell (2013) y alcance descriptivo (Hernández et al., 2014). Su objetivo fue identificar y describir las opiniones de 57 tutoras y tutores de tres planteles del Cecyte BC sobre las condiciones contextuales en las cuales se desarrolla la tutoría.

Las condiciones contextuales indagadas parten de una adaptación de la propuesta de Rueda et al. (2016) y García et al. (2016), y fueron nutridas con una amplia revisión de literatura. La Tabla 1 presenta las dimensiones exploradas.

**Tabla 1**

*Dimensiones de condiciones contextuales exploradas*

| Dimensiones               | Contenido   |
|---------------------------|---|
| Políticas Institucionales | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normatividad (ley general de educación)</li> <li>• Planes de desarrollo</li> <li>• Programas institucionales asociados al acompañamiento de estudiantes incluyendo las tutorías.</li> <li>• Programas de desarrollo para tutores.</li> </ul> |
| Programa de tutorías      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normatividad del plantel</li> <li>• Programas específicos del plantel para el acompañamiento de estudiantes.</li> <li>• Necesidades de los tutores</li> <li>• Calidad de la operación tutoría.</li> </ul>                                    |
| Tutoría en el aula        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas de la tutoría.</li> <li>• Necesidades de los estudiantes.</li> <li>• Calidad de la operación de la tutoría.</li> </ul>   |

Elaboración propia

## *Instrumento*

Se trabajó con una encuesta de 18 ítems cerrados y una entrevista semiestructurada con 16 preguntas. Los dos instrumentos pasaron por un proceso de validación de contenido con especialistas, además de la aplicación de un laboratorio cognitivo con personal del colegio experto en el tema.

## *Participantes*

La población que participó en el presente proyecto fue mediante censo de cada uno de los tres planteles participantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California (CECYTE BC). Fueron 32 tutoras y 25 tutores, dando un total de 57 participantes. Por otra parte, se entrevistó a un tutor escolar por plantel (3); así mismo, se entrevistó mediante una guía semiestructurada a cada uno de los directores (3) de los tres planteles participantes.

## *Proceso y análisis de datos*

El procesamiento de los resultados se realizó mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cuantitativo se empleó el software SPSS, utilizando frecuencias para identificar la percepción de los participantes sobre las dimensiones y subdimensiones de la tutoría. En el análisis cualitativo se utilizó Atlas.Ti, aplicando un método deductivo, basado en dimensiones establecidas previamente. Este procedimiento se complementó con un análisis exploratorio apoyado en el software MaxQDA, codificando los resultados para obtener una interpretación más profunda.

## **Resultados**

### *Dimensión 1. Programa de tutorías*

Entre las principales funciones del tutor escolar y la coordinación académica se encuentra que debe brindar las condiciones necesarias para que la tutoría grupal se aplique de la mejor manera.

El cuestionario revela una percepción mayoritariamente positiva sobre la labor del tutor escolar y las condiciones institucionales para la tutoría.

- Capacitación del tutor grupal. El 52.6 % de los encuestados señaló haber recibido formación por parte del tutor escolar, mientras que un 14 % opinó lo contrario, lo que refleja cierta falta de consenso.
- Condiciones tecnológicas del aula. Casi la mitad de los participantes (49.1 %) consideró que los salones cuentan con recursos adecuados, en contraste con un 5.3 % que manifestó lo contrario.

- Información inicial sobre el grupo. El 47.4 % de los tutores grupales indicó haber recibido información sobre su grupo al inicio del semestre, aunque un 5.3 % afirmó no haberla obtenido.
- Interés y comunicación del tutor escolar. La mayoría de los encuestados (52.6 %) reconoció el compromiso del tutor escolar con la tutoría, frente a un 1.8 % que expresó desacuerdo.
- Calidad de la comunicación entre tutores. El 52.6 % consideró que la comunicación entre el tutor escolar y el tutor grupal es efectiva, mientras que un 8.8 % opinó lo contrario.
- Apoyo institucional. El 49.1 % señaló que la dirección proporciona las condiciones básicas necesarias para el funcionamiento del programa de tutoría.
- Respaldo del tutor escolar. El 59.6 % de los tutores grupales declaró haber recibido apoyo cuando lo necesitó, con solo un 1.8 % en desacuerdo.

En general, los resultados indican que el programa de tutoría es funcional, aunque existen áreas de mejora en formación, infraestructura y comunicación.

**Tabla 2**

*Resultados obtenidos de tutores grupales sobre las condiciones contextuales e institucionales con las que cuenta para brindar la tutoría.*

| Ítems   | Completamente de acuerdo | De acuerdo  | En desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|--------------------------|-------------|---------------|-----------------------------|
| ¿Previo al inicio del semestre, fui capacitado por parte del tutor escolar y/o coordinación académica, para ser Tutora o Tutor? | 17 (29.8 %)              | 30 (52.6 %) | 8 (14.0 %)    | 2 (3.5 %)                   |
| ¿El salón de clase cuenta con las condiciones necesarias tecnológicas para brindar la tutoría?                                  | 21 (36.8 %)              | 28 (49.1 %) | 5 (8.8 %)     | 3 (5.3 %)                   |

|   |             |                |             |           |
|---|-------------|----------------|-------------|-----------|
| ¿Recibí al inicio del semestre, información del grupo asignado (resultados de la encuesta general, aprobación etc.) por parte del tutor escolar y/o coordinación académica? | 17 (29.8 %) | 27<br>(47.4 %) | 10 (17.5 %) | 3 (5.3 %) |
| ¿La tutora o tutor escolar mostró interés y constante comunicación conmigo para una apropiada realización de mi función como tutora o tutor grupal?                         | 30 (52.6 %) | 24<br>(42.1 %) | 2 (3.5 %)   | 1 (1.8 %) |
| ¿La tutora o tutor escolar mantuvo comunicación conmigo para proponer estrategias de mejora continua?   | 30 (52.6 %) | 22<br>(38.6 %) | 5 (8.8 %)   | 0 %       |
| ¿La Dirección del Plantel me proporciona las condiciones básicas para la organización y operación del Programa de Tutorías?   | 21 (36.8 %) | 28<br>(49.1 %) | 7 (12.3 %)  | 1 (1.8 %) |
| ¿Cuándo lo requerí, obtuve un apoyo de la tutora o tutor escolar y/o dirección?   | 34 (59.6 %) | 22<br>(38.6 %) | 1 (1.8 %)   | 0 %       |

Elaboración propia

La comunicación entre la coordinación académica y los tutores grupales es fundamental para la mejora continua del programa de tutoría. Esta interacción se da a través de reuniones colectivas e individuales, donde se abordan estrategias para resolver situaciones específicas que afectan a los estudiantes y docentes. Además, se busca evitar conflictos entre los miembros del equipo educativo, promoviendo soluciones que beneficien la dinámica escolar.

La asignación de tutores grupales se realiza tomando en cuenta la continuidad del docente con su grupo, lo que fortalece la confianza y el seguimiento académico. Asimismo, el nuevo marco curricular común ha generado ajustes en la asignación de profesores, especialmente en aquellos que trabajan con recursos socioemocionales, garantizando una formación progresiva a lo largo de los semestres.

En cuanto a la infraestructura y apoyo institucional, la dirección del plantel facilita materiales didácticos, acceso a plataformas digitales y espacios adecuados para la carga de información administrativa. Con ello, se intenta aliviar la carga laboral del tutor, permitiéndole enfocarse en la orientación de sus alumnos.

Finalmente, la capacitación y actualización docente se enfocan cada vez más en aspectos de recursos socioemocionales, reconociendo la importancia de estos en la formación de los estudiantes. Este enfoque busca complementar la tutoría tradicional con estrategias adaptadas a las nuevas necesidades académicas y emocionales de los jóvenes.

### *Dimensión 2. Políticas institucionales*

En la presente dimensión se abordan las Políticas Institucionales sobre la labor del tutor grupal y el apoyo con el que cuenta por parte del plantel con base a la dimensión antes mencionada.

- La distribución de funciones. El 47.4 % considera adecuada la asignación de funciones por parte de la coordinación académica.
- Interés en la tutoría. Solo el 36.8 % de los tutores grupales expresan interés en participar, mientras que un 7 % está completamente en desacuerdo.
- Carácter opcional de la tutoría. La mayoría (47.4 %) no considera que la tutoría sea una actividad opcional, aunque un 12.3 % opina lo contrario.
- Respeto al tiempo asignado. El 56.1 % cree que la coordinación académica respeta el tiempo destinado a tutoría, aunque un 10.5 % discrepa.
- Participación de la coordinación. El 49.1 % de los encuestados percibe que la coordinación académica interviene en actividades de tutoría, aunque un 17.5 % opina lo contrario.

- Operatividad del sistema SIA. El 40.4 % considera funcional el sistema en tutoría grupal, con un pequeño porcentaje (8.8 %) que lo aprueba completamente.
- Horas de fortalecimiento. El 38.6 % cree que el plantel cuenta con suficientes horas de fortalecimiento, aunque un 8.8 % lo cuestiona.

Los resultados muestran que, aunque la tutoría grupal es vista como una función institucional estructurada, existen áreas de mejora en el nivel de interés de los tutores, la operatividad del sistema y la participación académica en el proceso.

**Tabla 3**

*Resultados obtenidos de tutores grupales sobre las condiciones contextuales e institucionales con las que cuenta para brindar la tutoría.*

| Ítems   | Completamente de acuerdo | De acuerdo  | En desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|--------------------------|-------------|---------------|-----------------------------|
| ¿La coordinación académica, me entregó al inicio del semestre la asignación de funciones para llevar a cabo la tutoría? | 21 (36.8 %)              | 27 (47.4 %) | 6 (10.5 %)    | 3 (5.3 %)                   |
| ¿Me interesa formar parte de la tutoría grupal de mi plantel?   | 15 (26.3 %)              | 21 (36.8 %) | 17 (29.8 %)   | 4 (7.0 %)                   |
| ¿En tu plantel ser tutor grupal es una actividad opcional?  | 7 (12.3 %)               | 27 (47.4 %) | 10 (17.5 %)   | 7 (12.3 %)                  |
| ¿La coordinación académica respeta el tiempo asignado para la hora de tutorías?   | 19 (33.3 %)              | 32 (56.1 %) | 6 (10.5 %)    | 0 %                         |
| ¿La coordinación académica participa en las actividades que integran el Programa de Tutorías?                           | 19 (33.3 %)              | 28 (49.1 %) | 10 (17.5 %)   | 0 %                         |

---

|  |             |             |             |             |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ¿Considera que el sistema integral de acompañamiento (SIA) facilita en la operatividad de la tutoría grupal? | 5 (8.8 %)   | 23 (40.4 %) | 11 (19.3 %) | 5 (8.8 %)   |
| ¿Cuenta con horas de fortalecimiento para brindar la tutoría grupal?   | 15 (26.3 %) | 22 (38.6 %) | 5 (8.8 %)   | 15 (26.3 %) |

---

Elaboración propia

El programa de tutorías dentro del marco curricular común enfrenta desafíos en su implementación, ya que actualmente se le considera como una asignatura formal, cuando en realidad su propósito es mucho más amplio. La tutoría permite generar un vínculo entre el estudiante y el docente, facilitando la cohesión grupal y promoviendo la identidad académica. Sin embargo, la planificación institucional no contempla estos aspectos, lo que requiere una revisión profunda para garantizar su efectividad en el desarrollo estudiantil.

A pesar de contar con manuales y lineamientos institucionales, estos son adaptados según las necesidades de cada plantel, dado que las condiciones específicas de cada grupo demandan estrategias personalizadas. Aunque existe una estructura formal que debe seguirse, las adecuaciones permiten optimizar el acompañamiento de los alumnos y mejorar el impacto de la tutoría.

El impacto positivo de la tutoría se evidencia en la integración de los estudiantes y la reducción de la deserción escolar. A través de intervenciones estratégicas, se fomenta la permanencia académica y se trabaja en aspectos conductuales que influyen en el rendimiento y la actitud de los jóvenes hacia su formación. Este enfoque integral convierte la tutoría en un recurso clave dentro de la institución.

En cuanto al reconocimiento y estímulos para los tutores grupales, actualmente no existe un programa específico, aunque se considera la importancia de implementar incentivos que valoren su dedicación adicional. Asimismo, la remuneración por horas trabajadas es un aspecto que requiere una mejor estructuración, dado que el tiempo dedicado a

la tutoría y otras funciones administrativas supera con creces el pago recibido por los docentes. La ampliación de horas de fortalecimiento es un avance, pero aún se necesitan ajustes para garantizar que todos los tutores reciban el apoyo necesario.

Este análisis revela la necesidad de reformular la planificación institucional de la tutoría, asegurando que se adapte a las necesidades reales de los estudiantes y docentes. La tutoría no debe percibirse como una simple asignatura, sino como un espacio de orientación y desarrollo que impacta directamente en la trayectoria educativa de los alumnos.

### *Dimensión 3. Tutoría en el Aula*

La dimensión de Tutoría en el Aula se refiere a las condiciones con la que cuenta el tutor grupal para abordar la tutoría dentro del salón de clase y si este cuenta con las herramientas necesarias tanto tecnológicas como de infraestructura.

### *Resultados*

El cuestionario revela percepciones sobre la carga de trabajo y el reconocimiento de los tutores grupales dentro del plantel:

Asignación de estudiantes por tutor: La mayoría (54.4 %) está de acuerdo con la cantidad de alumnos por grupo, aunque un 8.8 % lo considera inadecuado. Reconocimiento institucional: El 47.4 % de los tutores perciben reconocimiento por parte de la dirección, con un 8.8 % que lo respalda completamente. Tiempo para planificar la tutoría: Un 42.1 % considera insuficiente una hora de jornada para realizar el plan de clase, aunque un 7.0 % cree que es posible. Carga administrativa: El 49.1 % opina que no es factible realizar la carga administrativa dentro del tiempo de tutoría, mientras que un pequeño porcentaje (5.3 %) cree que sí se puede.

Los resultados reflejan la necesidad de ajustes en la planificación del tiempo, mayor reconocimiento a la labor tutorial y una mejor distribución de actividades administrativas para optimizar la tutoría.

**Tabla 4**

Resultados obtenidos de tutores grupales sobre las condiciones contextuales e institucionales con las que cuenta para brindar la tutoría.

| Ítems   | Completamente de acuerdo | De acuerdo  | En desacuerdo | Completamente en desacuerdo |
|---|--------------------------|-------------|---------------|-----------------------------|
| ¿Considero que la cantidad de alumnos que se me asigna como tutor grupal por hora clase, es la adecuada?  | 7 (12.3 %)               | 31 (54.4 %) | 14 (24.6 %)   | 5 (8.8 %)                   |
| ¿Cómo tutor grupal soy reconocido por mis resultados de acuerdo a la evaluación del sistema de evaluación docente por internet (SEDI), por parte de los directivos? | 5 (8.8 %)                | 27 (47.4 %) | 19 (33.3 %)   | 6 (10.5 %)                  |
| ¿Considero que el plan de clase se puede realizar en la hora de jornada asignada a la tutoría?  | 4 (7.0 %)                | 22 (38.6 %) | 24 (42.1 %)   | 7 (12.3 %)                  |
| ¿Considero que la carga administrativa que se me asigna como tutor grupal, la puedo realizar en la hora de clase?   | 3 (5.3 %)                | 9 (15.8 %)  | 28 (49.1 %)   | 17 (29.8 %)                 |

Elaboración propia

### Resultados de las entrevistas

La asignación de horas para tutoría grupal es un factor crítico en la labor docente, dado que la cantidad de estudiantes atendidos y la diversidad de sus necesidades requieren un tiempo adicional fuera del aula. La evaluación del desempeño del tutor se realiza mediante un sistema digital, lo que puede generar discrepancias entre la percepción cualitativa de su trabajo y los registros administrativos. Para mitigar estos desafíos, el plantel implementa capacitación continua y reuniones periódicas para mejorar la labor tutorial y fortalecer el apoyo institucional.

El reconocimiento a los tutores grupales por parte de la dirección académica es un elemento clave que motiva su desempeño, complementado por un ambiente de comunicación efectiva con el resto del personal educativo. Además, la infraestructura tecnológica disponible en los salones de clase facilita la interacción entre tutor y estudiantes, garantizando un entorno adecuado para la tutoría.

Las reuniones de trabajo con los tutores grupales permiten analizar sus experiencias y mejorar los procesos administrativos y pedagógicos. Sin embargo, la carga administrativa asignada al tutor requiere tiempo adicional, pues no es viable completarla dentro del horario de clase. Esta situación subraya la necesidad de ajustes en la gestión del tiempo y recursos para mejorar el impacto de la tutoría en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

## **Conclusiones**

Los resultados del diagnóstico evidencian que el programa de tutorías en el CECyTE BC muestra un buen comportamiento en su primera dimensión, referida al propio diseño del programa, ya que las condiciones institucionales se presentan de manera positiva para la impartición de la tutoría grupal en los tres planteles participantes. No obstante, en las dimensiones de políticas institucionales y tutoría en el aula se observa una división de percepciones considerable, lo que refleja debilidades tanto en el respaldo de políticas como en la disponibilidad de condiciones adecuadas para garantizar una tutoría de calidad.

Cabe destacar que el programa de tutorías en CECyTE BC está orientado a brindar acompañamiento académico permanente durante los tres años de bachillerato, con el propósito de mejorar la calidad educativa y reducir el abandono escolar. En este sentido, el diagnóstico realizado permite confirmar la pertinencia del programa, pero también visibiliza problemáticas que limitan su eficacia y que requieren ajustes estratégicos para su fortalecimiento.

La implementación de nuevas orientaciones en el programa resulta fundamental para optimizar su aplicación en los planteles involucrados. Atender las problemáticas identificadas no solo permitirá estructurar un

acompañamiento más eficiente y fortalecer la comunicación entre tutores y alumnos, sino que también favorecerá un ambiente de aprendizaje más colaborativo y personalizado. Con ello, será posible incorporar metodologías innovadoras adaptadas a las necesidades de cada plantel, asegurando la mejora continua del proceso formativo.

## Referencias

- ANUIES. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.*
- Cashin, W. E. (1996). Developing and effective faculty evaluation system. *Idea paper* (33) Manhattan, Kans.: Center for faculty Evaluation and faculty development, Kansas, State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED395536>
- CECYTE-BC. (2016). *Programa Nacional de Tutoría Adaptado para el Estado de B.C.* Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California.
- CECYTE-BC, (2018). *Acompañamiento al estudiante.* Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California.
- CECYTE-BC. (2024). *Sistema de Planeación a la Cobertura (SPC).* Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California. <https://cecytebc.edu.mx/spc/>
- Fernández, M., Hernández, D., y Herrera, L. (2020). *Jóvenes con un futuro sombrío: media superior ante la pandemia.* Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/jovenes-con-un-futuro-sombrio-media-superior-ante-la-pandemia/>
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos*, 38(151), 104-122. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.151.54918>
- Gobierno de México. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* Presidencia de la República. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/pse\\_2020\\_2024.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf)

- Hernández, F., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. McGRAW-HILL
- Lara-García, B., González -Palacios, A., González, M. y Martínez, G. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, (30). [http://www.cucostasur.udg.mx/sites/default/files/30\\_lara.pdf](http://www.cucostasur.udg.mx/sites/default/files/30_lara.pdf)
- Ponce, S., Aceves, Y., y Aviña, I. (2021). *La evaluación de tutores académicos universitarios: una revisión del estado de la investigación desde instituciones mexicanas*. Acta Universitaria. <https://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/3134/3674>
- Ponce, S., Martínez, Y., Ruelas, P. Y., y Toledo, D. G. (2022). Tutorías académicas durante la contingencia académica por la COVID-19. La óptica de estudiantes de educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(70). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6852/2830>
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2016). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e). <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.013>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Tutorías académicas, estrategia para mejorar el aprovechamiento de estudiantes de bachillerato. Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://www.gob.mx/sep/articulos/tutorias-academicas-para-estudiantes-de-bachillerato#:~:text=Las%20tutor%C3%ADas%20acad%C3%A9micas%20que%20se,a%20causa%20de%20la%20reprobaci%C3%B3n>.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2022\\_2023\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf)
- Tejada J. y Arias F. (2003). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a la licenciatura. *Revista de la Educación Superior*, 32(3). [http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista127\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf)
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

- Zamudio, P. D., y Malaga, S. G. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1391. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1391](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1391)
- Zamudio, P., López, F., y 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/ii-sue.24486167e.2019.165.59051>

