



EFFECTIVIDAD Y RELACIÓN TUTORA: RESULTADOS DEL PROYECTO “TUTORÍAS REMOTAS PARA ACELERAR APRENDIZAJES” EN TUTORES

Felipe J. Hevia de la Jara

CIESAS-Golfo

fhevia@cieras.edu.mx

Samana Vergara-Lope Tristán

Instituto de Investigaciones en Educación- Universidad Veracruzana

samanavergaralope@gmail.com

Anabel Velásquez Durán

Instituto de Investigaciones en Educación- Universidad Veracruzana

anabel.velasquez.duran@gmail.com

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación

Línea temática: 9. Orientación, tutoría y servicios educativos

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El problema de investigación se define como el desconocimiento de los efectos del proyecto “Tutorías remotas para acelerar aprendizajes” sobre los tutores. Este proyecto es dirigido por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y su objetivo es recuperar los aprendizajes matemáticos de estudiantes por medio de tutorías telefónicas basadas en el modelo Enseñar en el Nivel Adecuado (TaRL)- *Teaching at the Right Level*. Investigación experimental ha mostrado que estas tutorías son eficaces para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en diversos contextos, pero se ha investigado menos el efecto de las tutorías sobre los tutores. Por ello, el objetivo de esta ponencia es comprender el efecto de las tutorías telefónicas en los tutores. Se utilizó una metodología cuantitativa sobre la aplicación de una encuesta una muestra de 258 tutores de Guatemala, El Salvador y México, a los que se les aplicó el Cuestionario de Percepción de la Efectividad Tutora (CET) y el Cuestionario de Relación Tutora (CRT). Los resultados indican que: 1) los tutores se sintieron más efectivos como docentes y establecieron buenas relaciones con los estudiantes; 2) hubo diferencias significativas entre las jurisdicciones y la ocupación de los tutores; 3) no hubo diferencias significativas por género ni por edad; y 4) se encontró una relación fuerte entre percepción de efectividad y relación tutora. Se discuten las limitaciones del estudio, la importancia de la relación tutora y se sugieren líneas de investigación futuras.

Palabras clave: Tutores, Formación de tutores, Competencias docentes, Relación estudiante-profesor, Autoeficacia.

Introducción

El problema de investigación se define como el desconocimiento de los efectos del proyecto “Tutorías remotas para acelerar aprendizajes” sobre los tutores. Las tutorías son un “proceso a través del cual una persona con experiencia en el manejo de alguna destreza o habilidad orienta a otro con menor experiencia para aprender dicha destreza o habilidad” (Rincon-Gallardo, 2013, p. 59). En los últimos años se ha generado un fuerte consenso respecto al impacto positivo y significativo que tienen las tutorías en el aprendizaje de los estudiantes, tanto en la aceleración como en la recuperación (Hevia, Székely, et al., 2022; Leung, 2019; Nickow et al., 2020). Un tipo específico de tutorías que han demostrado ser eficaces y costo-efectivas para acelerar y recuperar los aprendizajes son las tutorías telefónicas (BID, 2022). En este tipo de tutorías, se busca acelerar los aprendizajes matemáticos fundamentales por medio de una serie de llamadas telefónicas de 20 minutos promedio en duración, entre un tutor y un estudiante, donde se revisa la resolución y aplicación de las cuatro operaciones aritméticas básicas. En estas llamadas se desarrolla el principio de Enseñar en el Nivel Adecuado o *Teaching at the Right Level*, ubicando el nivel real de aprendizaje de cada estudiante, y desarrollando tutorías personalizadas a partir de esos niveles (Hevia, Vergara-Lope & Velásquea-Durán, 2022). Después de 6-8 llamadas, diversas evaluaciones de impacto muestran efectos positivos y significativos en múltiples contextos de África, Asia y América Latina (Angrist et al., 2022; Zoido et al., 2023).

Un elemento común en el análisis sobre la efectividad de las tutorías tiene relación con la relación tutora, que se puede definir como “el encuentro de quien desea aprender una competencia concreta con quien posee esa competencia y pone lo necesario para que el otro lo asimile. Esta relación tutora (...) produce aprendizajes de calidad y satisfacción en los maestros” (Cámara, 2008, p. 8).

Para construir esta relación, los tutores deben establecer vínculos con los tutorados, atendiendo a sus necesidades de ayuda, despertando su interés y evitando una dinámica basada en incentivos materiales. Además, los tutores deben generar confianza con los tutorados, superando las posibles experiencias negativas previas, mostrando respeto, fomentando la reciprocidad, manteniendo promesas y cumpliendo compromisos. Finalmente, los tutores deben motivar a los tutorados, conociendo y aprovechando sus intereses, ofreciendo compañía y convirtiéndose en un animador (*cheerleader*) (Chin et al., 2011, Capítulo 2). Respecto a los efectos de una buena relación tutora sobre los logros de aprendizaje, no existe una tendencia clara (Leary et al., 2013). No obstante, se pueden identificar algunas tendencias entre los tutores efectivos, que son “aprendices expertos que pueden modelar sus propias estrategias de aprendizaje haciendo preguntas metacognitivas y enfocándose en el proceso y los resultados del aprendizaje” (Leary et al., 2013, p. 43).

La literatura sobre tutorías también se han centrado en analizar cómo estas tutorías pueden beneficiar a los tutores en diversos aspectos (Leung, 2019). Entre los beneficios para los tutores se encuentran el aumento del autoconcepto (*self-concept*), que se refiere a la percepción que tienen de sí mismos (Miravet et al., 2012; Robertson, 1971). Otros beneficios son el desarrollo

profesional, la relación con los alumnos y el refuerzo de la propia experiencia (Jung et al., 2005). Por medio de las tutorías, los tutores pueden adquirir diversas habilidades, como la dedicación, la compasión, la paciencia y la confianza en sí mismos (Chin et al., 2011). Este documento se enmarca en este debate porque tiene como propósito general analizar la auto-percepción que tienen los tutores sobre los efectos que su participación en un proyecto de tutorías remotas produjo en ellos. En particular, se busca saber si los tutores que participaron en el proyecto de tutorías remotas para acelerar aprendizajes se auto-percibieron como eficientes para poder enseñar matemáticas, y si lograron establecer una relación tutora positiva.

Desarrollo

A continuación se hace un resumen del apartado cuantitativo del estudio más amplio (Hevia et al., 2023). Para poder alcanzar nuestro objetivo, se optó por una metodología de tipo cuantitativo. La muestra consistió en un total de 258 tutores, que corresponde al 86.2% de los 299 tutores que participaron en el proyecto. El 76.74% (N=198) fueron mujeres y 23.26% (N=66) hombres. El promedio de edad fue de 28.5 años (DE=10.2). La tabla 1 muestra la distribución de país y ocupación de la muestra.

Tabla 1. Muestra de estudio, por ocupación y país

	Normalista	Est. Univ.	Maestro	Otro	Total
El_Salvador	6	8	26	10	50
%	12%	16%	52%	20%	100%
México	59	12	10	11	92
%	64%	13%	11%	12%	100%
Guatemala	7	64	40	5	116
%	6%	55%	34%	4%	100%
Total	72	84	76	26	258
%	28%	33%	29%	10%	100%

Nota: elaboración propia.

Respecto de los instrumentos, se aplicó una encuesta con 64 preguntas cerradas y abiertas, que se autoadministró de manera anónima por medio de la plataforma Kobo entre marzo y septiembre de 2022. A partir de esta encuesta, se desarrolló el Cuestionario de Percepción de la Efectividad Tutora (CET) y el Cuestionario de Relación Tutora (CRT). El CET se compone de 13 reactivos con cuatro opciones de respuesta tipo likert. Obtuvo buenos índices de confiabilidad (un alfa total de cronbach de .88). En un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax mostró dos dimensiones que explicaron 54.6% de la varianza:

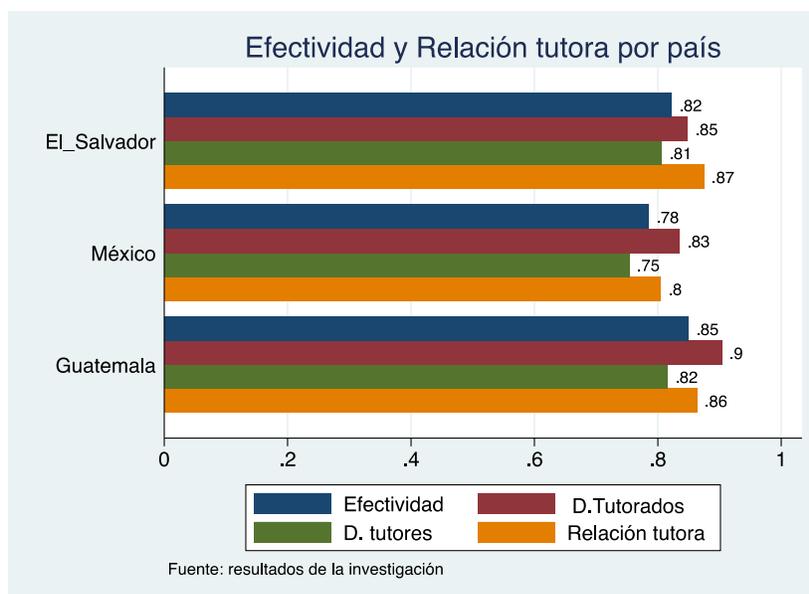
Desempeño de los tutorados (5 reactivos con un alfa de .78) y Desempeño del tutor (8 reactivos con un alfa de .87) De igual manera, se desarrolló el Cuestionario de Relación Tutora (CRT) que contiene solo una dimensión, la cual explica el 50.53% de la varianza. Contiene 5 reactivos (con cuatro opciones de respuesta tipo likert) que obtienen una consistencia interna Alfa de Cronbach de .74 (Hevia et al., 2023).

Respecto a los procedimientos analíticos, se realizaron correlaciones y comparaciones entre grupos, usando las pruebas de correlación de Pearson, ANOVA, y comparación de medias independientes con la prueba T de Student, además de regresión lineal simple. Los procedimientos estadísticos se llevaron a cabo en el paquete estadístico Stata v.17

Los resultados se ordenan en tres grandes apartados: 1) los tutores se sintieron más eficaces como docentes y establecieron buenas relaciones con los estudiantes; 2) hubo diferencias significativas entre los países y la ocupación de los tutores; 3) no hubo diferencias significativas por género ni por edad; y 4) se encontró una relación fuerte entre percepción de efectividad y relación tutora.

Respecto del primer resultado, la media se encuentra en 0.82 (DE=.1130) en una escala del 0 al 1. En general, los tutores participantes tienen puntuaciones más altas en los reactivos relacionados con la dimensión del desempeño de los tutorados. Así, por ejemplo, el reactivo con las mayores calificaciones fue “¿Consideras que las tutorías de matemáticas mejoraron los aprendizajes de las/os estudiantes?”. Respecto de la relación tutora, las medias son levemente más altas que la percepción de efectividad tutora, con una media de 0.84 (DE=.1289) en una escala de 0 a 1 (Ver Figura 1).

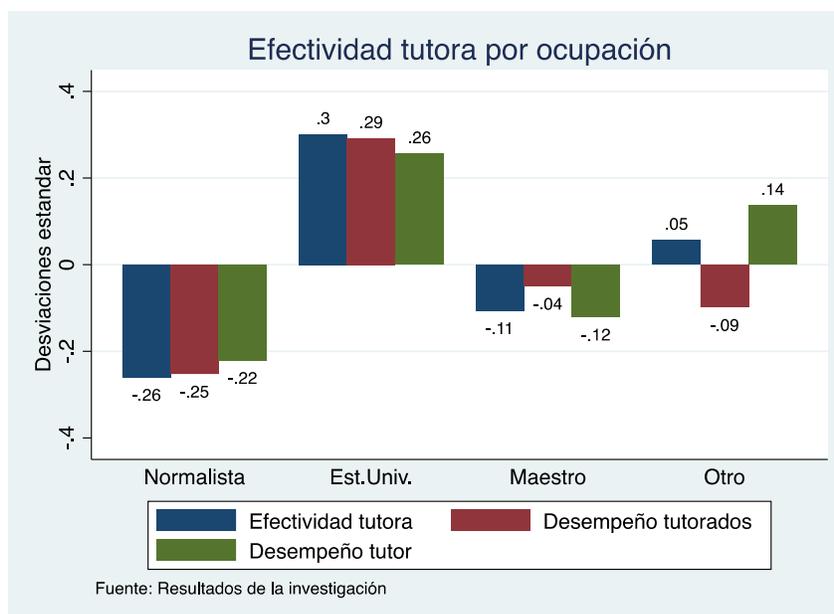
Figura 1. Efectividad y relación tutora por país



Nota: elaboración propia.

Respecto del segundo resultado, se analizaron las diferencias en ambas variables entre la ocupación principal y el país de origen de los tutores. En la Figura 2 se pueden observar las desviaciones estándar de la percepción de efectividad y sus dimensiones de acuerdo con la ocupación.

Figura 2. Desviaciones estándar de la Percepción de efectividad tutora por ocupación



Nota: elaboración propia.

La siguiente tabla resume la cantidad de participantes en cada grupo, junto con la media en la percepción sobre efectividad y la desviación estándar para ocupación principal (Ver Tabla 2). Se puede observar que la media más baja la obtiene la ocupación normalista y la más alta, los estudiantes universitarios.

Tabla 2. Comparación de medias percepción de efectividad por ocupación

	Media	DE	N
Normalista	0.79166667	0.11336563	72
Est.Univ.	0.85500611	0.10190505	84
Maestro	0.80904184	0.11431755	76
Otro	0.82741617	0.11951198	26
Total	0.82100974	0.11301742	258

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Un ANOVA de una vía reveló que había una diferencia estadísticamente significativa en la percepción de efectividad ($F(3, 254) = 4.65, p = 0.0035$). La prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontró que el cambio en la percepción sobre efectividad tutora fue estadísticamente significativa para estudiantes universitarios en comparación con “normalistas” ($p=0.002$) y entre maestros y estudiantes universitarios ($p=0.045$). No hubo diferencias significativas entre las ocupaciones restantes (Ver Tabla 3).

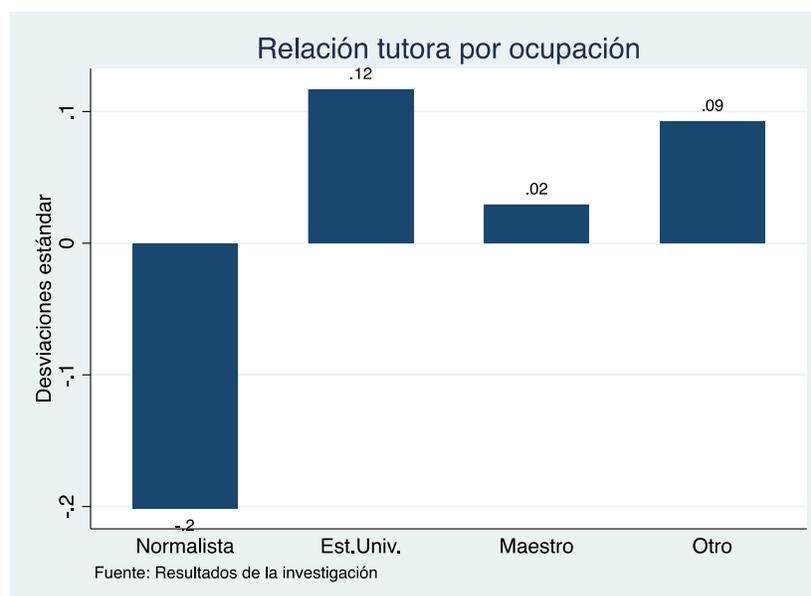
Tabla 3. Comparación de medias de percepción de efectividad entre jurisdicciones.

	Contrast	Error estándar	T	P>t	95% intervalo de confianza	
Est.Univ. vs Normalista	0.0633394	0.0177759	3.56	0.002	0.0173687	0.1093101
Maestro vs Normalista	0.0173752	0.0182026	0.95	0.775	-0.029699	0.0644493
Otro vs Normalista	0.0357495	0.0253242	1.41	0.493	-0.029742	0.101241
Maestro vs Est.Univ.	-0.0459643	0.0175222	-2.62	0.045	-0.0912789	-0.0006497
Otro vs Est.Univ.	-0.0275899	0.0248397	-1.11	0.683	-0.0918283	0.0366485
Otro vs Maestro	0.0183743	0.0251468	0.73	0.885	-0.0466583	0.083407

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Respecto a la relación tutora, la Figura 3 muestra que las diferencias centrales están en los estudiantes “normalistas” que tienen 0.2 DE menor que la media, en comparación con los estudiantes universitarios que están 0.12 DE sobre la media.

Figura 3. Relación tutora por ocupación



Nota: elaboración propia.

A pesar de ello, en Relación tutora no se encuentran diferencias significativas entre los grupos al realizar una ANOVA de una vía ($F=1.46$, $p=0.226$) (Ver Tabla 4).

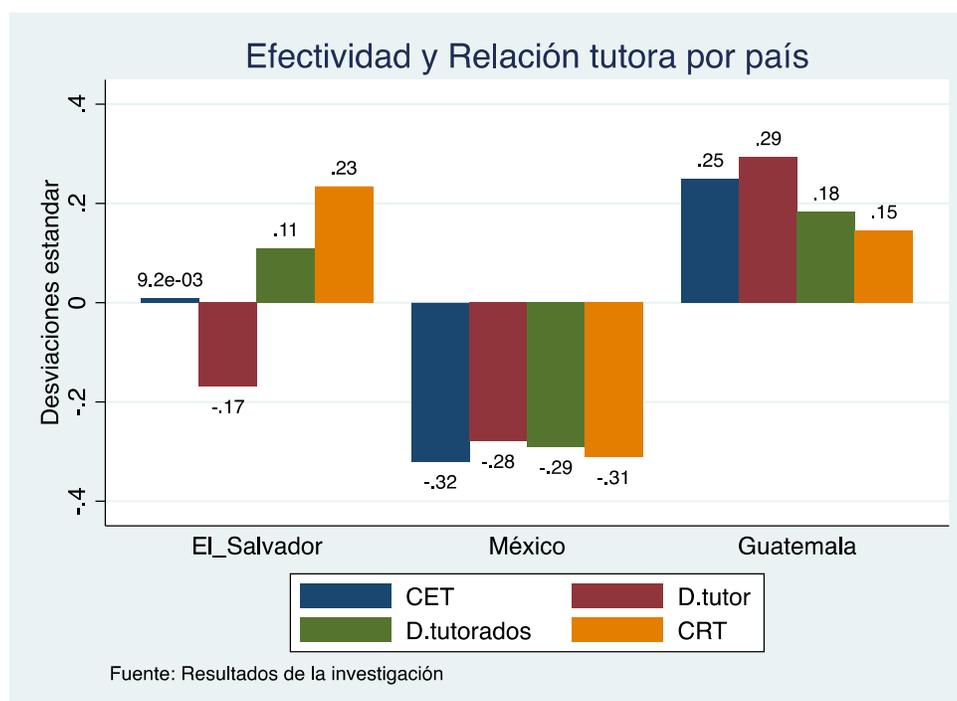
Tabla 4. Comparación de medias relación tutora por ocupación.

	Media	DE	N
Normalista	0.81851852	0.13249607	72
Est.Univ.	0.85952381	0.12462221	84
Maestro	0.84824561	0.13404198	76
Otro	0.85641026	0.11265256	26
Total	0.84444444	0.12893748	258

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Respecto al país, en primer lugar, se comprueba que hay diferencias por entidad en percepción de efectividad tutora y en relación tutora.

Figura 4. Efectividad y relación tutora por país



Nota: elaboración propia.

La siguiente tabla resume la cantidad de participantes en cada grupo junto con la media en la percepción sobre efectividad y la desviación estándar para ocupación principal (Ver Tabla 5). Se puede observar que la jurisdicción de Tabasco resulta la más baja y Guatemala la más alta.

Tabla 5. Comparación percepción de efectividad por jurisdicción

	Media	DE	Frecuencia
El_Salvador	0.82	0.11	50
México	0.78	0.11	92
Guatemala	0.85	0.11	116
Total	0.82	0.11	258

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Un ANOVA de una vía reveló que había una diferencia estadísticamente significativa entre grupos ($F(3, 255) = 8.84, p = 0.0002$). La prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontró que el cambio en la percepción sobre efectividad tutora fue estadísticamente significativamente para Guatemala en comparación con México ($p < 0.001$) (Ver Tabla 6).

Tabla 6. Comparación de medias percepción de efectividad entre países

	Contrast	Error estándar	T	P>t	95% conf.	
México vs El_Salvador	-0.0372129	0.0192772	-1.93	0.132	-0.0826586	0.0082328
Guatemala vs El_Salvador	0.0271972	0.0185618	1.47	0.309	-0.0165619	0.0709562
Guatemala vs México	0.0644101	0.0153175	4.2	0.000	0.0282994	0.1005208

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

La Tabla 7 muestra las diferencias entre las medias de relación tutora por jurisdicción, Se puede observar que la media más baja es en Guanajuato y la más elevada en el Salvador.

Tabla 7. Relación tutora por jurisdicción

	Media	DE	Frecuencia
El_Salvador	0.87	0.11	50
México	0.8	0.13	92
Guatemala	0.86	0.12	116

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Un ANOVA de una vía reveló que había una diferencia significativa entre grupos ($F(2, 255) = 7.40, p = 0.0007$). La prueba de Tukey para comparaciones múltiples encontró que el cambio en la relación tutora fue estadísticamente significativamente para El Salvador en comparación con México ($p=0.005$) y para Guatemala en relación con México ($p=0.003$) (Ver Tabla 8).

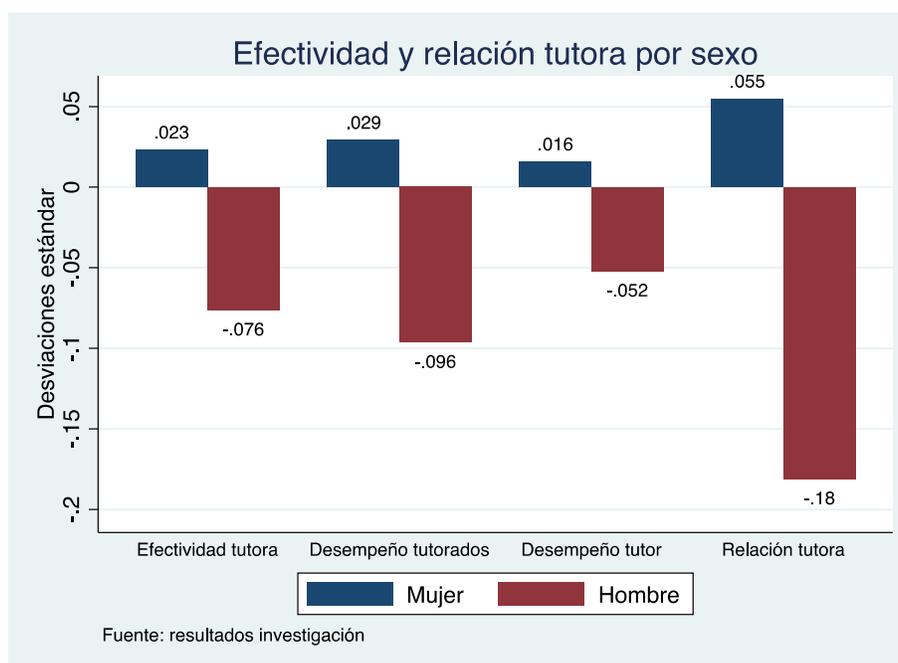
Tabla 8. Comparación de medias de relación tutora entre jurisdicciones

	Contrast	DE	T	P>t	95% conf	
México vs EL_Salvador	-0.0703188	0.0221098	-3.18	0.005	-0.1224423	-0.0181954
Guatemala vs EL_Salvador	-0.0114483	0.0212892	-0.54	0.853	-0.0616372	0.0387407
Guatemala vs México	0.0588706	0.0175683	3.35	0.003	0.0174537	0.1002874

Nota: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Respecto al tercer resultado, no se encontraron diferencias significativas por género ni por edad en percepción de efectividad y en relación tutora. Sobre el género de los tutores, las mujeres tienen puntajes más altos en comparación con los hombres (Ver Figura 5), pero las diferencias no son estadísticamente significativas, ni en Percepción de efectividad ($t=0.67, p= 0.50$), ni en Relación Tutora ($t=1.60, p= 0.1$). Tampoco resultan significativas las diferencias por género en las dimensiones de desempeño tutor ($t=.45, p= 0.64$) y desempeño de los tutorados ($t=.85, p= 0.39$).

Figura 5. Desviaciones estándar de Percepción de efectividad y sus dimensiones, y relación tutora por género

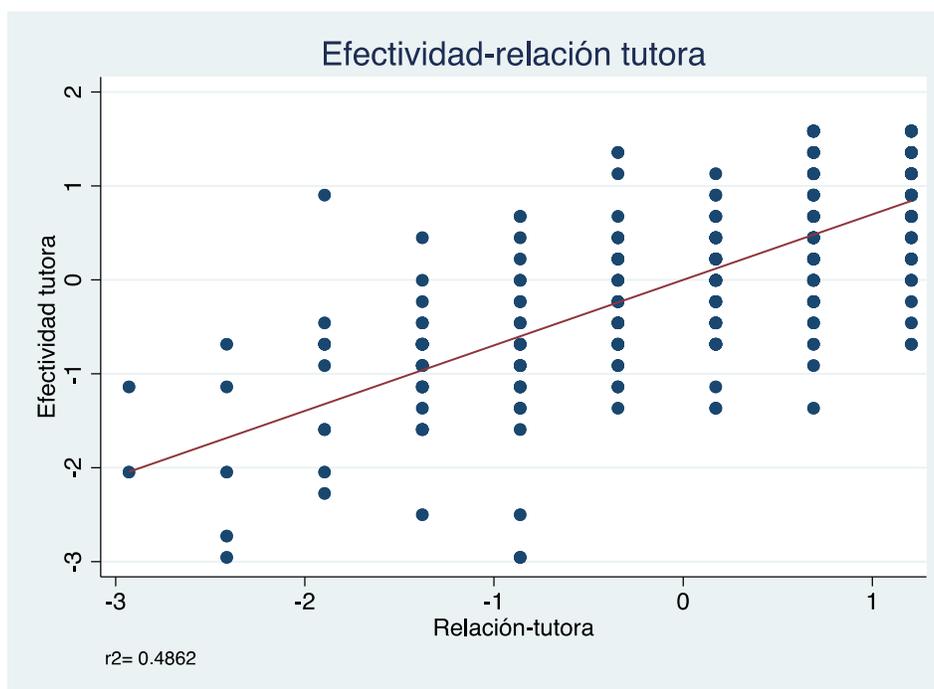


Nota: elaboración propia.

Por medio de una correlación de Pearson, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la edad y las variables de percepción de efectividad ($r=0.0357$) ni con la relación tutora ($r=0.1214$).

Por último, se buscaron correlaciones entre las dimensiones de percepción de efectividad y relación tutora. Para poder establecer correlaciones y comparaciones, se normalizaron los resultados de las sumatorias en relación con la desviación estándar. Utilizando la prueba de correlación de Pearson, se obtiene una correlación moderada y positiva ($r=.69$, significativa al $.001$) entre la percepción de efectividad y la relación tutora. Respecto a las dimensiones de efectividad tutora, el desempeño del tutor tiene una correlación más alta con la relación tutora ($r=.672$, significativa al $.001$) que el desempeño de los tutorados ($.540$ significativa al $.001$). De igual manera, se utilizó una regresión lineal simple para comprobar si la relación tutora (CRT) predecía significativamente la percepción de efectividad tutora (CET). Para ello se normalizaron las sumatorias de los cuestionarios. El modelo de regresión ajustado fue: $0.697 + 1.94*(CRT)$. La regresión global fue estadísticamente significativa ($R^2 = 0.4862$, $F(1, 256) = 242.26$, $p < .000$). Se comprobó que la relación tutora predecía significativamente la percepción de efectividad tutora ($\beta = 0.697$, $p < .000$) (Ver Figura 6).

Figura 6. Relación entre percepción de efectividad



Nota: elaboración propia.

Conclusiones

La primera conclusión de esta investigación es que las tutorías parecen tener un impacto positivo tanto en los estudiantes que reciben la tutoría como en los tutores que la brindan. Estos efectos positivos se reflejan en una mayor valoración de las habilidades de enseñanza por parte de los tutores, así como en la percepción de los efectos beneficiosos de su trabajo con niños y niñas que requieren apoyo posterior a la pandemia.

En cuanto a las contribuciones de esta investigación a la literatura científica en esta área, destacamos dos aspectos. En primer lugar, la utilidad de contar con los cuestionarios CET y CRT para medir la percepción de efectividad de la tutoría, así como otro para evaluar la calidad de la relación tutora. Estos instrumentos son simples, rápidos y confiables, pudiendo aplicarse a otras investigaciones sobre tutorías en México y en otros países de la región. Su uso puede facilitar comparación de variables que pueden afectar estas percepciones, como la duración de las tutorías, la metodología empleada o la relación tutor-estudiante.

En segundo lugar, este estudio contribuye a la evidencia de los efectos positivos de las tutorías en la percepción de efectividad de los tutores, específicamente en el contexto mesoamericano. Estos hallazgos coinciden con los resultados de Jung et.al. (2005) en relación a los beneficios de las tutorías para los propios tutores. De igual manera, este estudio concuerda con los hallazgos de Cofer (2020) sobre las tutorías universitarias entre pares, al mostrar que la experiencia de tutoría aumenta con el tiempo la autoconfianza, el rendimiento académico y las habilidades sociales y profesionales.

En términos de las implicaciones de estos resultados para la política educativa regional, destacamos dos puntos. En primer lugar, se recomienda incorporar de manera más explícita y amplia el desarrollo de tutorías en la formación docente, tanto inicial como continua, para fortalecer la relación tutora. Esto implica enfocarse en habilidades de personalización, escucha activa y otras competencias “blandas” esenciales para una enseñanza efectiva. En segundo lugar, estos hallazgos resaltan la importancia y pertinencia de implementar programas de tutorías remotas a gran escala en nuestros países, como respuesta a la crisis educativa generada por la pandemia de COVID-19. Otros estudios muestran que tutorías tienen efectos positivos y significativos en el aprendizaje de los estudiantes (Zoido et al., 2023) con diseño experimental, que estima el efecto sobre aprendizajes de matemáticas de un programa de tutorías remotas ofrecido a niñas y niños de 9 a 14 años en tres departamentos de El Salvador. El programa utilizó medios de baja tecnología como mensajes de texto y llamadas telefónicas de 20 minutos, durante ocho semanas. Se estima que las tutorías remotas tuvieron un efecto positivo y significativo de 0.23 desviaciones estándar, lo cual equivale a una aceleración de 33.2 por ciento en los aprendizajes en matemáticas, en comparación con los cambios observados en el grupo de control. La evidencia indica que los aprendizajes aumentan significativamente a medida que el número de tutorías recibidas es mayor. Al comparar con otros estudios relacionados, se concluye que la intervención es costo-efectiva. Los principales elementos innovadores son: (i.

Ahora, con los resultados presentados aquí, se evidencia que también influyen positivamente en la percepción de efectividad de los profesores en servicio y en formación.

Respecto de las limitaciones de este estudio y la agenda de investigación, cabe señalar que no se agregó en este documento los resultados del apartado cualitativo, donde se analiza en profundidad las narrativas de los tutores y sus explicaciones respecto a los elementos que pudieron influir en su percepción de efectividad y en la relación que generaron con sus estudiantes (Hevia et al., 2023). Una segunda limitación es que en el proyecto “Tutorías remotas para acelerar aprendizajes” no se pudo relacionar los resultados de los cuestionarios con el logro de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Debido a ello, surge una agenda de investigación importante que se oriente a establecer las relaciones entre efectividad y relación tutora con logros de aprendizaje en posteriores proyectos de tutorías telefónicas, y que pueda comparar estas medidas con otros formatos de entrega de las tutorías (presenciales, o grupales) y otros niveles educativos (media superior- superior) donde las tutorías tienen una tradición amplia.

Referencias

- Angrist, N., Bergman, P., & Matsheng, M. (2022). Experimental evidence on learning using low-tech when school is out. *Nature Human Behavior*, 6(7), Article 7. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01381-z>
- BID. (2022, Junio 21). ¿Cómo son las tutorías remotas que recuperan aprendizajes en la región? *Enfoque Educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/tutorias-remotas-2/>
- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. Siglo XXI.
- Chin, T., Rabow, J., & Estrada, J. (2011). *Tutoring Matters: Everything You Always Wanted to Know about How to Tutor*. Temple University Press.
- Cofer, R. (2020). The Peer Tutor Experience: Tutor Perceptions of Academic Performance and Skillset Gains. *The Learning Assistance Review*, 25(1), 41–64.
- Hevia, F. J., Székely, M., Vinacur, T., & Zoido, P. (2022). *Tutorías remotas. Revisión de la literatura*. BID. <https://doi.org/10.18235/0004304>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., & Velásquez-Durán, A. (2022). *Enseñar en el Nivel Adecuado-ENAd. Una adaptación para América Latina y el Caribe*. MIA; UNICEF.
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Zoido, P., Székely, M., & Almeida, G. (2023). *Efectos de las tutorías sobre los tutores: Evidencias de un proyecto de tutorías remotas en México, El Salvador y Guatemala*. BID.
- Jung, B., Tryssenaar, J., & Wilkins, S. (2005). Becoming a tutor: Exploring the learning experiences and needs of novice tutors in a PBL programme. *Medical Teacher*, 27(7), 606–612. <https://doi.org/10.1080/01421590500069728>
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., & Fitt, M. H. (2013). Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis.

Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1331>

Leung, K. C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200–214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>

Miravet, L. M., García, O. M., & Ciges, A. S. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.145191>

Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence* (Working Paper Núm. 27476; Working Paper Series). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w27476>

Rincon-Gallardo, S. (2013). La Tutoría como Práctica y Principio Rector del Cambio Educativo en Escuelas Públicas Mexicanas. *DIDAC*, 61, 58–64.

Robertson, D. J. (1971). *The Effects of an Intergrade Tutoring Experience on Tutor Self-Concept*. <https://eric.ed.gov/?id=ED059769>

Zoido, P., Flores, I., Hevia, F. J., Székely, M., & Castro, E. (2023). *Tutorías remotas con medios de baja tecnología para acelerar los aprendizajes: Evidencia para El Salvador* (Documento de trabajo del BID IDB-WP 1427). Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0004690>