

# Tutorías remotas: revisión de la literatura

Felipe J. Hevia  
Miguel Székely  
Tamara Vinacur  
Pablo Zoido

Sector Social  
División de Educación

DOCUMENTO PARA  
DISCUSIÓN N°  
IDB-DP-00944

# Tutorías remotas: revisión de la literatura

Felipe J. Hevia  
Miguel Székely  
Tamara Vinacur  
Pablo Zoido

Junio 2022

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2022 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





# Tutorías Remotas revisión de la literatura

Felipe J. Hevia, Miguel Szekely, Tamara Vinacur, Pablo Zoido

# ÍNDICE

¿Qué es una tutoría? .....	3
Historia y actualidad de las tutorías .....	4
Tutorías remotas como respuesta ante la pérdida de aprendizajes .....	4
Tutorías como oportunidad para acelerar los aprendizajes .....	6
Distintas experiencias de tutorías .....	8
Criterios de agrupación .....	12
Características de algunas experiencias de tutorías remotas .....	18
Evidencias sobre el efecto de las tutorías .....	19
A. Efecto de las tutorías en el logro educativo .....	20
B. Aspectos vinculados a cuestiones socioemocionales y a funciones ejecutivas .....	21
C. Aspectos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes .....	22
D. Otros efectos deseables .....	22
El desafío de la escalabilidad de los programas de tutorías .....	24
A modo de cierre .....	25
Referencias bibliográficas .....	26
Anexo 1: Evidencias sobre el efecto de las tutorías .....	35
Anexo 2: Estudios de meta-análisis de programas de tutorías .....	42

# Tutorías remotas. Revisión de la literatura

## ¿Qué es una tutoría?

La tutoría es una estrategia de intervención educativa que posibilita el **acompañamiento sistemático e integral de los estudiantes**, a partir de una **interacción** directa entre ellos y un tutor. Se trata de una iniciativa fundamentalmente **institucional**, en tanto reconoce la responsabilidad central del Estado y de las instituciones educativas en el acompañamiento de las trayectorias escolares (Kantor, 2002), como así también por todos los actores escolares, incluyendo a las familias (Torrego, 2014, p. 151).

Esta estrategia sistemática supone una intervención pedagógica regular y sostenida en el tiempo, dirigida a promover mejores condiciones para la escolaridad de los alumnos, anticipar y detectar situaciones que pueden devenir en conflictos o dificultades (Viel, 2011). Requiere de una interacción entre el tutor y el estudiante (Diaz et al., 1999), que posibilite la construcción de conocimientos de forma reflexiva, aprovechando las preguntas y respuestas para construir inferencias (Roscoe y Chi, 2008) y para propiciar instancias de retroalimentación (Brummernhenrich y Jucks, 2013).

Las tutorías pueden contemplar diversas áreas de incumbencia, entre las cuales se identifican:

*Aspectos de orientación al aprendizaje y logro educativo:* relativos al aprendizaje de contenidos disciplinares, y también a aspectos inherentes al oficio del estudiante: como, por ejemplo, facilitar una mejor organización y uso del tiempo, promover el trabajo en equipo, enseñar a tomar apuntes, ayudar a organizar los materiales, por mencionar algunos ejemplos posibles.

*Aspectos vinculados a cuestiones socioemocionales y a funciones ejecutivas.* Por ejemplo, se identifica el potencial de las tutorías para intervenir sobre aspectos tales como autocontrol, perseverancia y motivación (Boroel Cervantes et al., 2018; Maya Betancourt, 1993).

*Aspectos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes:* reconociendo que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo, ni en los mismos tiempos, ni en las mismas condiciones, ni en establecimientos educativos capaces de atender a sus necesidades singulares, lo cual requiere un trabajo específico por parte de los equipos docentes (Viel, 2009). En ese marco, las tutorías posibilitan dar visibilidad a los recorridos reales de los sujetos y acompañar a los estudiantes de manera personalizada en sus trayectorias escolares <sup>1</sup>. Además, la orientación individualizada (Bernal Guerrero, 1997), permite respetar las características singulares de cada alumno, y proporcionar estrategias de intervención y orientación acordes a las necesidades e intereses de cada estudiante.

Algunos autores también identifican que cuando las tutorías se realizan en el marco de las instituciones educativas, también son considerados un espacio privilegiado para educar en la convivencia, posibilitando intervenir en la gestión y mejora de la convivencia, y favoreciendo un clima escolar basado en la educación en valores democráticos y menor conflictividad en el aula (Torrego, 2014).

<sup>1</sup> “Las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, expresado en las denominadas ‘condiciones de escolarización’[...] Es decir, que se considera como unidad de análisis el/los recorrido/s de los sujetos por las instituciones educativas –lo que incluye la dimensión temporal de ese proceso– en relación con las condiciones de escolarización que propone el sistema escolar, que siempre implican restricciones en los modos de transitarlas. (Terigi y Briscioli, 2020, p. 124).

## Historia y actualidad de las tutorías

Las tutorías se iniciaron hace muchísimo tiempo atrás. Algunos autores identifican el inicio de prácticas tutoriales en épocas de Ulises y la Guerra de Troya (Shea, 1992; Lázaro Martínez, 1997; Casado Muñoz y Ruiz Franco, 2009; Cruz Flores et al., 2011; González Benito y Velaz De Medrano, 2014), cuando asigna un Mentor para que quede a cargo de la educación de su hijo Telémaco en su ausencia. Así surge el concepto de “tutoría”, término latinizado y paralelo al anglosajón “mentoría”. Otros autores, también hacen mención al método mutuo o lancasteriano como otro antecedente del sistema de tutoría, en tanto posibilitaba que un monitor atendiera necesidades individuales, en el marco de una propuesta de enseñanza colectiva. Y también se mencionan como referencia la figura del tutor “profesional” en España, el “Conseilleur d’ education” en Francia, e incluso el “Head of Year” en Inglaterra, que se ocupaban de tareas de orientación en el interior de la escuela, el apoyo académico a cada alumno y/o la orientación curricular, y el seguimiento de las normas de disciplina (Acosta y Pinkasz, 2007). Actualmente, muchos sistemas educativos de la región cuentan con programas de tutorías que formaron parte tanto de ofertas de educación a distancia como de formatos presenciales. Actualmente, se identifican mayor cantidad de iniciativas a nivel regional en el nivel secundario (Acosta y Pinkasz, 2007; Díaz et al., 1999) y la educación superior.

Los Programas de tutorías tuvieron una mayor expansión a partir de 1980, con la reforma de los sistemas educativos y la ampliación de la cobertura de la educación secundaria. En ese momento los programas de tutorías se pensaron como “... parte de (un) nuevo engranaje entre la escuela como unidad, la atención integral al estudiante y las demandas por los logros educativos y la integración social” (Acosta y Pinkasz, 2007, p. 13).

## Tutorías remotas como respuesta ante la pérdida de aprendizajes

A partir del confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19, que llevó a los gobiernos a migrar de una modalidad educativa presencial a una en línea o híbrida, muchos países regresaron paulatinamente a las aulas<sup>2</sup>. En este contexto, tanto durante la no presencialidad, como en formatos híbridos, los programas de tutorías cobraron mayor relevancia. Tal como ocurre en los distintos momentos históricos, los modelos de tutoría que se adoptan constituyen respuestas a demandas propias de cada contexto histórico y social.

La pandemia de COVID-19 ha tenido efectos muy negativos en educación, con cierres en las escuelas que llegaron a afectar a más de 190 millones de estudiantes en el mundo (UNESCO, 2021), estimando el impacto de esta crisis en US\$17 billones en ganancias a lo largo de la vida como resultado del cierre de escuelas, incrementando las desigualdades educativas (World Bank et al., 2021). Una de las regiones más afectadas por la pandemia ha sido América Latina y el Caribe, tanto en términos sanitarios como educativos. Esta región no solo ha concentrado un porcentaje muy alto de muertes respecto a su población (John Hopkins University, 2021), sino que también ha sido la región que más tiempo ha permanecido con las escuelas cerradas (UNESCO, 2021). La falta de presencialidad escolar afectó tanto el tiempo destinado al estudio por parte de los estudiantes, como también las horas de enseñanza que pudieron proporcionar los docentes y la menor interacción de los estudiantes con sus pares y docentes durante el ciclo escolar (Acevedo, et al., 2022). Como se ha analizado ampliamente, el cierre de las escuelas y el contexto de crisis sanitaria y económica aumenta el riesgo de abandono, la exclusión educativa y la “pérdida de aprendizajes” (*learning loss*) (Almeyda et al., 2021; Fore, 2021; GEM-UNESCO, 2020; United Nations, 2020; World Bank, 2020) y la “pobreza de aprendizajes” (Acevedo et al., 2020; Acevedo y Montoya, 2021; World Bank, 2019), además de efectos negativos en la motivación, y actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes (Asanov et al., 2021). La pérdida de aprendizajes se puede definir como “cualquier pérdida específica o general de conocimientos y habilidades o a los retrocesos en el progreso académico, más comúnmente debido a lagunas prolongadas o discontinuidades en la educación de un estudiante” (Huong y Na-Jatturas, 2020)<sup>3</sup>. Antes de la pandemia, la pérdida de aprendizajes se asociaba a las vacaciones de verano, donde se observaba una caída en el rendimiento y una ampliación en la brecha de aprovechamiento escolar entre los estudiantes (Kuhfeld, 2019). Ya con la pandemia, el interés por medir esta pérdida se incrementó,

<sup>2</sup> Ver informe de UNICEF disponible en: <https://www.unicef.org/lac/en/media/22976/file>

<sup>3</sup> “...any specific or general loss of knowledge and skills or to reversals in academic progress, most commonly due to extended gaps or discontinuities in a student’s education”.

buscando estimar la reducción en los niveles de aprendizajes, las desigualdades en los niveles de aprendizaje, y el abandono (*dropout*) (Azevedo et al., 2020; Donnelly y Patrinos, 2021; Huong y Na-Jatturas, 2020; Iqbal et al., 2020; Kaffenberger, 2020; Pier et al., 2021). Además, se observa que son las poblaciones más vulnerables quienes se vieron afectadas, acentuando las desiguales condiciones de acceso a infraestructura y otros recursos que afectan a vastos sectores de la población (Berlenga et al., 2020; Hassan et al., 2021).

En ese contexto, los gobiernos pusieron en marcha distintas políticas de aprendizaje remoto, que variaron en función de las regiones y recursos disponibles (Busso y Munoz, 2020; Almeyda et al. 2021; Angrist et al., 2021). En algunos casos, se trató de aprovechar la infraestructura tecnológica disponible –tales como el trabajo mediante plataformas de aprendizaje– pero también se distribuyó material didáctico, y se utilizaron tecnologías de bajo costo como televisión, radio y los teléfonos celulares de los padres o cuidadores (Álvarez Marinelli et al., 2020; UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OECD, 2021).

En algunas regiones del mundo, los programas de tutorías presentaron muy buenos resultados (Angrist, Bergman, Evans et al., 2020; Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng, 2020; Arriola et al., 2021; Carlana y La Ferrara, 2021; Gortazar et al., 2022), logrando mejorar significativamente los aprendizajes de los alumnos (Nickow et al., 2020; Dietrichson, et al., 2017; The Education Endowment Foundation, 2018; Fryer, 2020), y presentándose como una oportunidad para promover **la recuperación y la aceleración en los aprendizajes** (Carvalho et al., 2020; Robinson y Loeb, 2021; Reimers, 2022).

### **Aspectos a considerar en la institucionalización de los programas de tutorías**

Al analizar los distintos modelos de tutoría a lo largo del tiempo, especialmente aquellos orientados al nivel secundario, Acosta y Pinkasz (2007) identifican un conjunto de tensiones que permiten pensar en el diseño de modelos de tutoría en la actualidad, intentando dar respuesta a nuevas demandas de los sistemas educativos.

#### ***1. Acerca de la escuela moderna y las tutorías***

- La cuestión de la forma escolar: entre una estructura organizacional homogénea y el pasaje del alumno individual a través de esa estructura
- La cuestión del alumno y la forma escolar: entre la adaptación a la forma escolar (la socialización escolar) y la construcción de una trayectoria escolar satisfactoria para el alumno
- La cuestión de la escuela y la sociedad: entre el tutor que socializa para la escuela y el tutor que socializa desde la escuela para la sociedad

#### ***2. Acerca de la escuela y los tutores***

- La cuestión del tutor “profesional”: entre el tutor profesional y el tutor no docente; entre el tutor adulto o el tutor par.
- La cuestión de la formación: entre la formación general (la del docente) o la formación específica; entre la formación previa o la formación en servicio
- La cuestión de la planificación: entre las tutorías como proyecto individual de un tutor o las tutorías como proyecto de la escuela
- La cuestión de la articulación: entre las tutorías como unidad o las tutorías como parte de las políticas de atención integral al estudiante.



## Tutorías como oportunidad para acelerar los aprendizajes

En un trabajo reciente Mancebo y Vaillant (2022) describen distintas intervenciones orientadas a acortar la brecha entre lo que un estudiante conoce y lo que se espera que sepa, que las autoras identifican como “recuperación de aprendizajes”. El trabajo identifica seis tipos de programas de recuperación de aprendizajes, entre las cuales se distinguen: nivelación, aceleración, tutorías, enseñanza en el nivel adecuado (*teaching at the right level*), extensión de tiempo pedagógico y aprendizaje por computadora.

De manera similar, Berniell et al. (2021, p. 4) identifican un conjunto de estrategias de política para la nivelación de aprendizajes y la prevención del abandono escolar en el contexto de la postpandemia. Se mencionan como parte de las estrategias de recuperación de aprendizajes a: “la priorización de las competencias fundamentales, la enseñanza al nivel correcto y actividades remediales, como tutorías académicas en grupos pequeños y el aprendizaje adaptativo en computadora.”

Entre algunas de las intervenciones mencionadas se identifican los programas, remediales, los programas de nivelación y los programas de aceleración. Cabe aclarar que, si bien se trata de programas orientados a fortalecer los aprendizajes y la escolaridad de los estudiantes, hay algunas diferencias entre los mismos.

### *Programas remediales*

Son aquellas intervenciones identificadas como complementarias (DeStefano et al., 2007) o alternativas (Baxter y Bethke, 2009), que están dirigidas a un grupo de estudiantes que se encuentra cursando como alumnos regulares, pero que no se han apropiado de ciertos saberes o competencias específicas. Se trata en mayor medida de programas de acompañamiento y sostenimiento de la escolarización. Tal como señala Camilloni (2001) en relación con la propuesta curricular:

El propósito de la enseñanza remedial es, precisamente, contribuir a resolver este tipo de problemas para que aquellos estudiantes que tienen dificultades logren un buen aprendizaje. La idea que subyace a este diseño es que todos estén en condición de aprender si la enseñanza es apropiada. Si el propósito fuera, en cambio, seleccionar a los estudiantes, en lugar de dar enseñanza remedial, se consideraría adecuado desarrollar los medios para diferenciar entre los que aprenden y los que no pueden hacerlo (Camilloni, 2001, p. 47).

En ese marco, los programas remediales pueden ser desarrollados fuera del horario escolar, o bien como parte de la propuesta curricular oficial. Se requiere una definición previa de aquello que se pretende fortalecer en términos de aprendizajes y los niveles de desempeño de los estudiantes a lo largo del proceso. Se trata de una ayuda por un periodo acotado para apoyar a los estudiantes a adquirir ciertos contenidos o habilidades, aunque esto no supone necesariamente un cambio en la estrategia de enseñanza. Por ejemplo, la enseñanza de lectura en los primeros grados del nivel primario.

### *Programas de nivelación*

En este caso, también se trata de intervenciones a corto plazo, aunque no se refiere principalmente a un cambio en las estrategias, sino a la población priorizada: se trata de estudiantes que abandonaron el sistema educativo o se encuentran rezagados en su trayectoria escolar respecto de su edad teórica. Este tipo de programas brindan a los estudiantes la oportunidad de ponerse al día con los contenidos perdidos debido a la interrupción y apoyan su reingreso y continuidad de los programas educativos (Berniell et al., 2021; Mancebo y Vaillant, 2022).

Acosta (2019) analiza distintas estrategias e intervenciones presentes en la educación secundaria de muchos países de América Latina, identificando los siguientes programas de reingreso a la escuela secundaria, que podrían constituir un ejemplo de programas de nivelación: Apoyo a establecimientos educacionales prioritarios (Chile), Bachillerato Pacicultor -BP- (Colombia), Centro de escolarización secundaria para adolescentes y jóvenes (CESAJ) (Provincia de Buenos Aires, Argentina), Centros de transformación educativa (CTE) Ciudad de México (Distrito Federal, México), Ciclo Básico Acelerado -CBA- (ciudad de Quito, Ecuador), Edúcame (El

Salvador), Educatodos (Honduras), Escuelas de reingreso (EdR) (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina), Escuelas integradoras (Estado de Paraná, Brasil), Grupos Juveniles Creativos –GJC– (Colombia), Liceo para todos (LPT) (Chile), Ni uno menos: Te quiero estudiando (Colombia), Planes de Mejora Institucional (PMI) (Argentina), Proeduca (Costa Rica), Programa Aulas Comunitarias (PAC) (Uruguay), Programa de impulso a la universalización (PIU) (Uruguay), Síguele (México).

### *Programas de aceleración*

Los Programas de aceleración surgen con el objeto propiciar la permanencia en el sistema escolar de aquellos niños /as que están en situación de extraedad, principalmente para la educación básica y que se encuentran dentro del sistema educativo. Tal como advierte Perazza (2009, p. 272) “...se sabe que reingresan a una escuela en la que ya estuvieron y experimentaron más de un fracaso. De modo tal que no pueden reingresar a la escuela sin haber incorporado nuevos aprendizajes para que puedan continuar su escolaridad”. Algunos ejemplos de programas de aceleración desarrollados a nivel regional toman como principal antecedente al Programa Brasil Acelera (Brasil, 1994), que inspiró otros desarrollos locales en El Salvador, Colombia y Argentina. Se trata de las siguientes iniciativas: Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario, realizada en la Ciudad de Buenos Aires Argentina a partir del año 2003; Programa de aceleración del aprendizaje de Bogotá, Colombia, a partir del 2000; y la modalidad de educación acelerada, en El Salvador a partir del 2000 (en mayor alcance).

Recientemente, y en contexto post pandemia, los programas de aceleración vuelven a cobrar relevancia, como alternativas flexibles, adaptadas a la edad y necesidades de cada estudiante, y se dirigen por lo general a niños y jóvenes de sectores vulnerables. Sin embargo, también es posible utilizar los programas de aceleración para brindar apoyos diferenciados para todos los estudiantes, incluso aquellos que tienen un mejor desempeño. (Pepper Rollins, 2014).

Los programas de aceleración se presentan como alternativa a los programas remediales (Darling-Hammond et al., 2020; Frey et al., 2021; The New Teacher Project y Zearn, 2021), considerando que es preciso revisar las estrategias de enseñanza para que los estudiantes puedan continuar aprendiendo de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos para cada grado/ año. En ese sentido, los programas de aceleración proporcionan un apoyo oportuno, por un periodo acotado, que les permite a los estudiantes aprender contenidos centrales que posibiliten su continuación en mejores condiciones en el grado/año que le corresponda a su edad teórica.

“El aprendizaje acelerado no consiste en enseñar el mismo plan de estudios a una velocidad más rápida [...] El enfoque se centra en preparar a los estudiantes para que dominen el contenido del próximo nivel de grado y desarrollen las habilidades requeridas. En lugar de tratar de cubrir todo el espectro de contenidos perdidos, el aprendizaje acelerado proporciona un apoyo focalizado en habilidades y conceptos esenciales específicos que se alinea con la instrucción del nivel de grado correspondiente.” (Näslund-Hadley y Angrist, 2021).

Cada uno de los tipos de programas mencionados utilizan diversas estrategias para su implementación. En muchos casos, se recurre a las tutorías que pueden realizarse tanto dentro como fuera de la jornada escolar. A continuación, se profundizará en los distintos modelos de tutorías para, posteriormente, introducir tres modelos de **tutorías remotas**, que constituyen respuestas adoptadas por distintos sistemas educativos **para recuperar y acelerar los aprendizajes de los estudiantes** en un contexto post pandemia.

## Distintas experiencias de tutorías

Las estrategias de tutorías asumen distintas características no solo entre niveles de enseñanza y en relación con el formato en que se realizan, sino también en términos de muchos otros aspectos que posibilitan el despliegue de distintos modelos.

¿Por qué resultan efectivos los programas de tutorías en el contexto actual?

Las estrategias de tutorías asumen distintas características no solo entre niveles de enseñanza y en relación con el formato en que se realizan, sino también en términos de muchos otros aspectos que posibilitan el despliegue de distintos modelos.

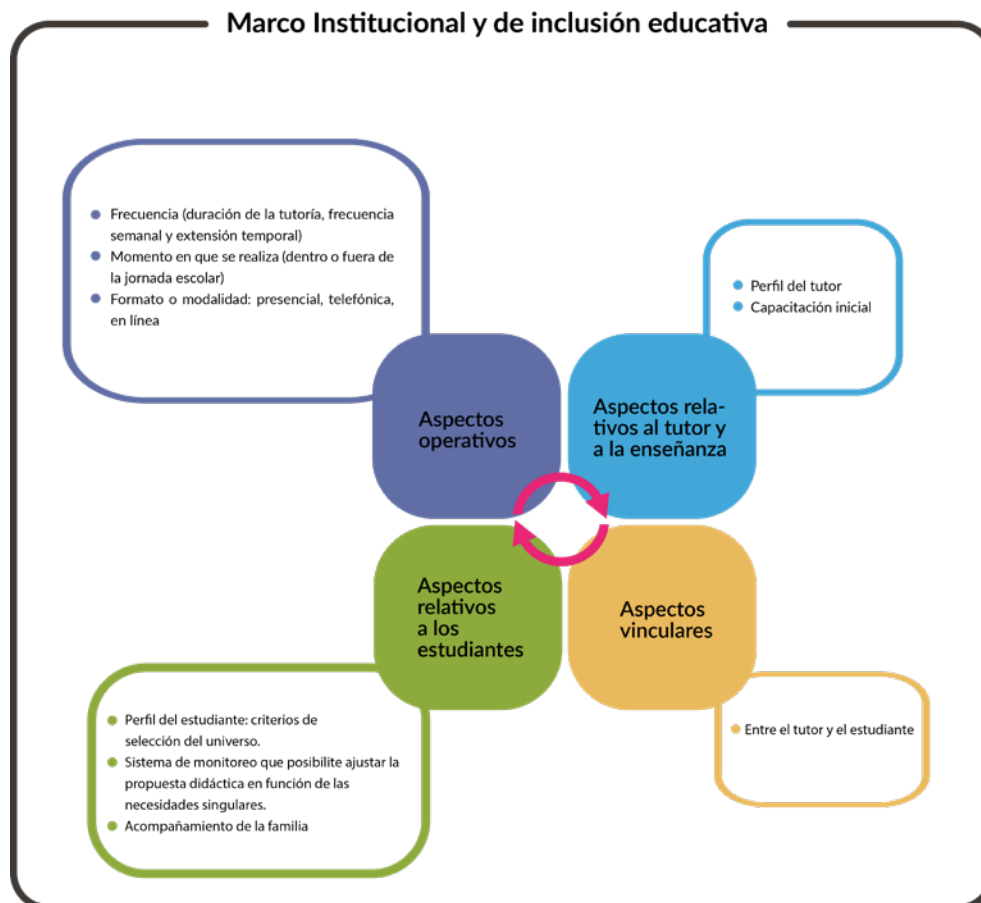
- Proporcionan mayor tiempo de enseñanza a los estudiantes
- Posibilitan la personalización del aprendizaje en función de las necesidades singulares de cada estudiante
- Alientan el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, que son posibles con un número reducido de estudiantes o en forma individual.
- Contribuyen al desarrollo de vínculos entre el tutor y el estudiante que favorecen los procesos de aprendizaje.

Adaptación de Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (2020).

En el Anexo 3, se identifican distintos de estudios de meta análisis sobre tutorías, que permiten sistematizar un conjunto de recomendaciones para el diseño e implementación de este tipo de programas.

A continuación, se presentan algunas de las dimensiones en las que se identifican variaciones sustantivas entre las diversas propuestas relevadas. En algunos casos, se trata de diferencias en términos del contenido que se aborda. En otros, se trata de perfiles del tutor, la extensión y modalidad de la tutoría, el grado de participación de la familia e, incluso, la articulación con la escuela, por mencionar algunos aspectos.

Figura 1: Componentes de los Programas de Tutorías



Fuente: Adaptación realizada a partir de Robinson et al. (2021).

A continuación, se describen cada uno de los aspectos mencionados. Se incluyen algunas de las evidencias que sustentan tutorías de alta intensidad (*high dosage tutoring*), que son aquellas características que presentan mejores resultados para un mayor número de estudiantes (Robinson et al., 2021).

“High dosage tutoring” es una estrategia de intervención basada en evidencia (Fryer, 2016), que consiste en: a) tutorías individuales o en pequeños grupos realizadas en forma diaria, durante el horario de clases, que posibilita ayudar a los estudiantes a acelerar sus aprendizajes; b) un uso intencional de tiempo extra, destinado a trabajar en forma focalizada para construir conocimientos y capacidades consideradas necesarias para integrarse con nuevos aprendizajes que formen parte del curriculum del grado/ año en que se encuentra el estudiante (District of Columbia Office of the State Superintendent of Education, 2021).

## Aspectos operativos

	EVIDENCIA
Aspectos operativos	
<i>Frecuencia (duración de la tutoría, frecuencia semanal y extensión temporal)</i>	Se sugiere el desarrollo de programas de mayor intensidad durante 3 o más encuentros semanales, o bien en forma intensiva (entre 30-60 minutos), durante la semana o en pequeños grupos a cargo de docentes de mayor experiencia. La mayor intensidad de las tutorías resulta 20 veces más efectiva que la de menor intensidad en matemática. En el caso de lectura, la tutoría de mayor intensidad resulta 15 veces más efectiva que la de menor intensidad.
	La mayor parte de los programas tiene una extensión mínima de 10 semanas, aunque en algunos casos se desarrollan durante todo el año lectivo.
	En el caso de estudiantes de nivel primario, podría trabajarse en encuentros más reducidos, aunque con mayor periodicidad (por ejemplo, de 20 minutos durante 5 veces por semana).
	También se observaron resultados favorables en programas de verano, destinados a estudiantes con mayor rezago que trabajaban de manera focalizada sobre algún área disciplinar en particular. En este tipo de programas, se sugiere un trabajo individual con los estudiantes, contar con tutores que sean docentes de amplia experiencia; y que los estudiantes no presenten problemas disciplinares o de inasistencia, sino que se trate de estudiantes con dificultades en el aprendizaje de contenidos disciplinares específicamente.

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

	EVIDENCIA
<b>Aspectos operativos</b>	
<b>Momento en que se realiza (dentro o fuera de la jornada escolar)</b>	<p>Los Programas de Tutorías que se realizan durante la jornada escolar tienden a proporcionar mejores logros que aquellos que se realizan fuera del horario de clases, o durante el verano.</p> <p>Los efectos de los programas realizados durante el ciclo lectivo prácticamente duplican el efecto de aquellos que se realizan fuera de la escuela. Específicamente, se observa que participar de programas de tutorías durante la escuela o inmediatamente después del horario de clases incrementa la probabilidad de que los estudiantes participen de los encuentros de tutoría y facilita una cultura más centrada en lo académico.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

<b>Aspectos operativos</b>	
<b>Articulación con otras organizaciones</b>	<p>Algunos programas realizan alianzas estratégicas con otras organizaciones de modos de promover una mayor asistencia por parte de los estudiantes a los programas de tutorías.</p> <p>La tutoría debiera realizarse lo más próxima al horario de clases. De otro modo, se identifican una baja asistencia y poca conexión con lo que pasa en la escuela, conduciendo a resultados poco favorables.</p> <p>Algunos socios posibles pueden ser: programas de actividades extracurriculares de la propia escuela, una biblioteca, museo, una universidad, por mencionar posibles ejemplos. De este modo, la tutoría (cuando se realiza fuera de la jornada escolar) facilita la organización del estudiante y su familia. En ocasiones, y aun cuando la tutoría se realice en forma virtual, se enmarca como parte de las actividades extracurriculares para favorecer un mayor compromiso y asistencia por parte de los estudiantes.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

	EVIDENCIA
Aspectos operativos	
<b>Formato o modalidad: presencial, telefónica, en línea</b>	La mayor cantidad de investigaciones se focaliza en las tutorías presenciales, aunque existe evidencia emergente acerca de propuestas en que las tutorías pueden ser efectivas incluso al realizarlas a la distancia. El aprendizaje virtual ofrece el potencial de bajar los costos de las tutorías y proveer potencialmente mejores vinculaciones entre las necesidades de los estudiantes y las capacidades de los tutores, al incrementarse la oferta potencial de tutores.

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

	EVIDENCIA
Aspectos operativos	
<b>Individual/ Grupal</b>	<p>Una tutoría “high dosage” contempla una proporción de un tutor cada 3-4 estudiantes como máximo, ya que al incrementarse la cantidad de estudiantes pasa a ser considerada tutoría en pequeños grupos que es menos personalizada y requiere de mayor <i>expertise</i> del tutor. Por otra parte, la tutoría personalizada es más efectiva, pero también más costosa.</p> <p>Es más difícil que los tutores logren realizar una tutoría individual efectiva si tienen más de 3 o 4 estudiantes por encuentro en forma simultánea, especialmente cuando se trata de tutores de menor experiencia. Esta proporción varía dependiendo del perfil del tutor: los tutores pueden trabajar con hasta 4 estudiantes, los docentes a partir de 4 y en el caso de perfiles paraprofesionales y voluntarios, entre 1 y 2 estudiantes por encuentro de tutoría. Esto se debe a que los voluntarios y paraprofesionales no cuentan con el saber pedagógico y manejo de grupos que se requiere para trabajar con mayor cantidad de estudiantes (Robinson y Loeb, 2021).</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

## Criterios de agrupamiento

En los casos en que se trabaja con más de un estudiante por tutor, pueden utilizarse distintos criterios para conformar la parejas o grupos reducidos de trabajo, que pueden consistir en agrupamientos por edad, nivel de desempeño, por mencionar algunos ejemplos.

Los programas que se orientan hacia los estudiantes de desempeños más bajos pueden apoyar a estos estudiantes que son quienes más necesitan una enseñanza personalizada, pero también pueden generar un estigma negativo donde la tutoría es percibida como castigo. Los programas que se orientan a todos los estudiantes de un grado o institución educativa de peor desempeño se benefician de un compromiso organizacional más amplio y de la percepción de que la tutoría es para todos. Sin embargo, generalmente son programas de mayor costo (Robinson y Loeb, 2021).

Las decisiones acerca de con qué estudiantes trabajar son centrales. Sin embargo, hay distintos modelos que obtuvieron resultados positivos. En primer lugar, puede pensarse como criterios de selección que sean aquellos estudiantes en mayor necesidad, debido a su bajo desempeño académico. Este es el caso del programa *Reading Partners*, que trabaja en 19 escuelas de 3 estados, ofreciéndoles a 1100 estudiantes tutorías en lectura durante 28 semanas en promedio. Segundo, podrían considerarse aspectos curriculares como otro criterio de selección. En este caso, la tutoría se ofrece en determinados momentos críticos del trayecto formativo o de transiciones entre ciclos o grados/ años o niveles de enseñanza. Un ejemplo de este caso es el programa *Reading Recovery* que se desarrolla durante el primer grado del nivel primario, por considerar que se trata de un momento central en el desarrollo de la alfabetización. Finalmente, podría considerarse que la tutoría es universal, tal como se realiza en el modelo tutorial de *Match*. En este caso, todos los estudiantes de un grado o de una escuela reciben la tutoría, lo cual hace que los estudiantes se sientan menos estigmatizados, puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de desempeño intermedio, y puede proporcionar una oportunidad para que los estudiantes de altas capacidades puedan sobresalir. Los distritos o estados también pueden orientar las intervenciones a las escuelas de menores desempeños, proporcionando un apoyo a la totalidad de los estudiantes como un modo de abordar cuestiones de equidad y evitar el estigma para estudiantes individuales.

En el caso de programas de verano, las academias de verano, tales como la de *Lawrence* en Massachussets es presentada como una “oportunidad especial” en lugar de un programa remedial, lo cual posibilita un mayor involucramiento de los estudiantes con premios e instancias de recreación.

	EVIDENCIA
Aspectos operativos	
Foco	Los programas de tutoría “high dosage” resultan más favorables a aquellos estudiantes que presentan mayor rezago educativo, particularmente se identifican mayores evidencias en mejoras vinculadas a la lectura en el caso del nivel inicial y los primeros grados del nivel primario (2° grado) y en matemática en estudiantes de nivel secundario.

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

## Aspectos relativos al tutor y a la enseñanza

	<i>EVIDENCIA</i>
<b>Aspectos relativos al tutor y a la enseñanza</b>	
<i>Perfil del tutor</i>	<p>El desarrollo de las tutorías puede estar a cargo de perfiles no docentes, y en algunas experiencias se trabajó con voluntarios y estudiantes universitarios con muy buenos resultados, siempre y cuando hayan recibido previamente la capacitación adecuada (de al menos algunas semanas) y cuenten con instancias de acompañamiento durante el proceso en que se realizan las tutorías (incluyendo materiales bien estructurados que orienten el trabajo curricular con los estudiantes).</p> <p>En varias experiencias se identifican tutores “paraprofesionales” –tutores que no necesariamente son docentes– e, incluso, tutorías “no profesionales” –con tutores voluntarios, tutorías realizadas por padres, e incluso tutorías entre pares– (Nickow et al., 2020).</p> <p>En términos de su remuneración, se recomienda la utilización de estipendios o incentivos económicos, o bien la participación de empleados que destinan tiempo de su jornada laboral, o bien estudiantes de “college” en el marco de programas de trabajo y estudio.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

	<i>EVIDENCIA</i>
<b>Aspectos relativos al tutor y a la enseñanza</b>	
<i>Capacitación inicial</i>	<p>Diversas experiencias destacan cuando se trata de tutores formados, tanto en términos del saber disciplinar, como del saber pedagógico y el que se cuente con habilidades técnicas, particularmente cuando se trata de una tutoría mediada por tecnología. Jenkins et al. (1987) enfatizan la necesidad de capacitar a los tutores no solo en relación con aspectos disciplinares, sino también en habilidades interpersonales.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).



	EVIDENCIA
<b>Aspectos relativos al tutor y a la enseñanza</b>	
<b><i>Dispositivos de monitoreo, apoyo y acompañamiento durante las tutorías</i></b>	<p>Los programas de tutoría que realizan evaluaciones formativas de manera sistemática y que utilizan la información de manera efectiva pueden orientar la intervención a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Las evaluaciones formativas proporcionan a los tutores feedback oportuno de cada estudiante posibilitando una enseñanza diferenciada y acorde a las necesidades de cada estudiante.</p>
	<p>Para poder utilizar la información proveniente de las evaluaciones formativas, los tutores requieren tiempo y apoyo para analizar la evaluación, y el saber didáctico y disciplinar para diseñar intervenciones acordes a cada estudiante.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

Los programas de tutoría más exitosos son aquellos que tienen objetivos de aprendizaje claramente explicitados y que realizan evaluaciones rigurosas sobre la efectividad de su programa.

	EVIDENCIA
<b>Aspectos relativos al tutor y a la enseñanza</b>	
<b><i>Currículo: propuesta curricular y recursos didácticos</i></b>	<p>La utilización de recursos didácticos que se encuentren alineados con los marcos curriculares que se trabajen en la escuela posibilitan que los programas de tutorías apoyen la actividad de enseñanza que realizan los docentes en la escuela. Al respecto, McArthur et al. (1990) analizó el uso de guiones de tutorías en la enseñanza de Matemática y observó que los tutores con mejor desempeño tenían por lo general guiones bien desarrollados (que practicaban de antemano), y que les permitían dar respuestas apropiadas en función de los errores de sus estudiantes.</p>
	<p>Los estudiantes suelen aprender mejor cuando los espacios de tutoría se encuentran vinculados con aquello que trabajan en la escuela.</p>
	<p>Los programas de mayor impacto utilizan recursos didácticos de alta calidad que se encuentran alineados con los contenidos que se abordan en la escuela y corresponden al grado/ año al que asisten los estudiantes.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

Una iniciativa de interés es la de orientar la propuesta didáctica en función de un diagnóstico previo. De este modo, es posible agrupar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de desempeño, o bien trabajar en forma individual personalizando la intervención. Un ejemplo de este enfoque es la propuesta de “Teaching at the Right Level” (Banerjee et al., 2016) <sup>4</sup>, que consiste en centrar la enseñanza al nivel básico de habilidad en que se encuentre cada estudiante. Para ello, se realiza una evaluación diagnóstica previamente, se los agrupa en función de su nivel, (en lugar de utilizar la edad o grado en que se encuentren como criterio), y se propicia una propuesta de trabajo interesante para que cada estudiante pueda aprender los contenidos y capacidades básicas que necesite.

“Por ejemplo, a los niños que pueden leer una palabra, luego se les enseña a leer una oración, y a los estudiantes que pueden leer un párrafo, luego se les enseña a leer una historia: cada niño progresa y adquiere habilidades fundamentales según su propio ritmo. Este enfoque difiere de algunos modelos de clases de recuperación de aprendizajes, en los que los estudiantes siempre pueden hacer un trabajo por debajo del nivel de grado y, por lo tanto, nunca se ponen al día, lo que podría ampliar las brechas entre los estudiantes que reciben recuperación y sus compañeros de nivel de grado.” (Mancebo y Vaillant, 2022, p. 16)

En algunas otras experiencias, se utilizan plataformas para asistir en la adecuación de la propuesta de enseñanza a las necesidades de los estudiantes (Reimers, 2022), posibilitando proporcionar experiencias de aprendizaje adaptativas a cada estudiante. Un ejemplo posible es el desarrollo de un software de aprendizaje adaptativo en línea desarrollado por Uruguay. El Plan Ceibal implementó una serie de matemática adaptativa, comenzó con la llamada Plataforma Adaptativa de Matemáticas (PAM), destinada a 4° de primaria y a 3° de nivel medio, después implementó Matific para niños más pequeños y posteriormente Aleks para el mismo grupo etario que PAM.

## Aspectos relativos a los estudiantes

	EVIDENCIA
Aspectos relativos a los estudiantes	
<i>Perfil del estudiante: criterios de selección del universo.</i>	Los mayores avances se identifican en estudiantes comprometidos y dispuestos a aprender, entre quienes tienen mayor manejo de herramientas informáticas y acceso a la tecnología, cuando se trata de tutorías remotas.

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

<sup>4</sup> Ver <https://www.teachingattherightlevel.org/the-tarl-approach/> y <https://palnetwork.org/ensenanza-al-nivel-correcto-en-el-aula/?lang=es>

También se identifican como aspectos diferenciales en los Programas de Tutorías el poder contar con sistemas de monitoreo que posibilite ajustar la propuesta didáctica en función de las necesidades singulares. De manera similar, el acompañamiento de la familia hace una diferencia sustantiva en el desempeño académico y bienestar de los estudiantes.

## Aspectos vinculares

	EVIDENCIA
Aspectos vinculares	
<i>Entre el tutor y el estudiante</i>	Contar con un mismo tutor a lo largo del Programa de tutoría facilita la construcción de un vínculo afectivo entre el tutor y el/ los estudiantes, y una mayor comprensión de las necesidades singulares de cada estudiante, sus fortalezas y dificultades sobre las cuales trabajar.
	En algunos casos los Programas de tutoría se orientan de manera explícita al desarrollo de vínculos de confianza entre el tutor y los estudiantes, además de la preocupación por la mejora de sus desempeños académicos. Juel (1996) analizó un programa de tutorías destinado a estudiantes de primer grado con riesgo de fracaso en lectura y encontró que las relaciones entre el tutor y los alumnos resultaban más exitosas cuando había un feedback positivo por parte del docente en relación al progreso que realizaban los estudiantes, e instancias donde el tutor andamiaba el proceso desde una mayor dependencia en la resolución de las consignas hacia uno de más autonomía, donde el estudiante ya era capaz de realizar demostraciones explícitas de los procesos de lectura y escritura.
	De acuerdo con la literatura (Moeyaert et al., 2021; Carlana y La Ferrara, 2021), cuando los estudiantes tienen vínculos positivos con sus tutores, se sienten más motivados y tienen actitudes más favorables hacia la escuela. La investigación sobre programas de tutorías sugiere que estos vínculos positivos entre tutores y estudiantes contribuyen al bienestar socioemocional de los estudiantes.

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

	<b>EVIDENCIA</b>
<b>Aspectos vinculares</b>	
<b>Entre el tutor y la escuela/ docente</b>	<p>Los tutores pueden contribuir a que los estudiantes aceleren sus aprendizajes, aliviando parte de la presión de los docentes y permitiéndoles sostener el ritmo de trabajo en sus clases. Los tutores, por su parte, deben asegurarse de que los estudiantes hayan adquirido los contenidos y capacidades básicas que les posibiliten vincular lo que aprenden en el ámbito de la tutoría con aquello que están aprendiendo en la escuela.</p> <p>Se enfatiza la necesidad de contar con conexiones entre los tutores y las escuelas a las que asisten los estudiantes, establecimiento una cultura compartida de cuidado y resguardo a los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, hay algunas evidencias que sugieren que la contratación de referentes institucionales que facilite el contacto entre tutores y docentes puede favorecer mejores resultados.</p>

Fuente: traducción y adaptación propia de Robinson y Loeb (2021) y Robinson et al. (2021).

	<b>EVIDENCIA</b>
<b>Aspectos vinculares</b>	
<b>Entre los estudiantes entre sí.</b>	<p>Tal como señala Inés Aguerrondo, “sin vínculo personal-afectivo, no hay aprendizaje.” (Rivas et al., 2017, p. 55). En la experiencia de “Redes de Tutorías” se propone un rol más activo de los estudiantes, a partir de un trabajo de interacción y aprendizaje entre pares. “Para ello propone un formato pedagógico clave: hacer de los estudiantes participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de dinámicas que promuevan que los alumnos se enseñen entre ellos. (...) En el camino, los estudiantes se vuelven actores de su propio aprendizaje, refuerzan lo que ya saben (nada mejor para aprender bien algo que tenerlo que enseñar), generan vínculos personales fuertes, fortalecen su autoestima, su motivación y su sentido de pertenencia. Asimismo, la flexibilización de tiempos y espacios de aprendizaje rompe la rutina escolar y promueve el crecimiento de la autonomía a través de la metacognición” (Rivas et al., 2017, p. 55).</p>

Se describen a continuación algunas de las experiencias de tutorías remotas que se desarrollaron a partir de la pandemia COVID 19, con la intención de recuperar y **acelerar los aprendizajes de los estudiantes**, particularmente, de aquellos con mayor rezago educativo.

## Características de algunas experiencias de tutorías remotas

Se presentan las principales características de 3 modelos de tutorías remotas que tienen mayor presencia en la discusión internacional. De manera complementaria, en el Anexo 1 se sistematizan otras experiencias de tutorías, de modo de analizar la variedad entre los modelos de tutorías que se encuentran disponibles.

### EXPERIENCIA 1: Tutoring Online Program - TOP

Este programa se implementó para proveer a los estudiantes -de 6º a 8º año de escuela media- una tutoría individual por internet. Para ser elegibles, los directores de cada escuela debían recomendar a los posibles beneficiarios, con el fin de asegurar que estos fueran personas en desventaja relativa con sus compañeros.

- **País en que se están desarrollando las iniciativas:** Italia
- **Población beneficiaria (rango etario):** Alumnos de escuela media (6to a 8vo año).
- **Área curricular:** Matemática (principalmente), Italiano e Inglés
- **Formato (Presencial/Remoto):** Remoto
- **Ratio tutor: estudiante:** 1:1
- **Frecuencia semanal (días y tiempo por encuentro):** de los alumnos que recibieron la intervención, la mayoría participó de tutorías equivalentes a 3 horas semanales, mientras que un 27% de ellos recibió una versión intensiva del modelo, de 6 horas semanales.
- **Duración del programa:** 5 semanas
- **Perfil del tutor:** Estudiantes universitarios voluntarios, quienes fueron asignados de manera aleatoria a los beneficiarios.
- **Características de la capacitación inicial:** Capacitación a cargo de expertos a través de un módulo de capacitación autoadministrado online, reuniones grupales regularmente y sesiones uno a uno.
- **Costo para el estudiante:** Gratuito
- **Costo por estudiante:** Aproximadamente €50.

Fuente: Carlana y La Ferrara (2021)

### EXPERIENCIA 2: Menttores (EsadeEcPol y Empieza por Educar)

En España, el programa Menttores brindó un servicio educativo que consistía en 3 sesiones de tutorías de 50 minutos semanales ofrecidas a través de video llamadas, con el objetivo de brindar refuerzo gratuito a estudiantes de entornos desfavorecidos y más afectados por la COVID-19.

- **País en que se están desarrollando las iniciativas:** España (Madrid y Cataluña)
- **Población beneficiaria (rango etario):** Alumnos de 1er y 2do año de escuela secundaria obligatoria
- **Área curricular:** Matemática y apoyo socioemocional
- **Formato (Presencial/Remoto):** Remoto (videollamadas)
- **Ratio tutor: estudiante:** 1:2
- **Frecuencia semanal (días y tiempo por encuentro):** 3 sesiones por semana (con sesiones de 50 minutos)
- **Duración del programa:** 8 semanas
- **Perfil del tutor:** Menttores profesionales remunerados (habilitados como docentes) y un número muy reducido de voluntarios
- **Características de la capacitación inicial:** Capacitación a través de módulos online autoadministrados y dos webinars con docentes expertos.
- **Costo para el estudiante:** Gratuito
- **Costo por estudiante:** €300

Fuente: Arriola et al. (2021)

### EXPERIENCIA 3: YOUTH IMPACT

Se trata de un programa tutorías remotas a través de un mensaje de texto semanal y llamados telefónicos semanales de 20 minutos. Los estudiantes participan de propuestas de enseñanza en el nivel adecuado (teaching at the right level), a partir de un diagnóstico inicial.

- **País en que se están desarrollando las iniciativas:** Botsuana
- **Población beneficiaria (rango etario):** Principalmente, alumnos de 3er a 5to grado (escuela primaria)
- **Área curricular:** Matemática
- **Formato (Presencial/Remoto):** Remoto (telefónico + mensajes de texto)
- **Ratio tutor: estudiante:** Las sesiones telefónicas eran 1:1, pero cada tutor tenía a su cargo 24 hogares aproximadamente, a los cuales realizaba el seguimiento.
- **Frecuencia semanal (días y tiempo por encuentro):** 1 vez por semana, 20 minutos
- **Duración del programa:** 8 semanas
- **Perfil del tutor:** Staff de la organización Youth Impact.
- **Características de la capacitación inicial:** capacitación vía remota con apoyo de las guías de implementación del programa.
- **Costo para el estudiante:** Gratuito
- **Costo por estudiante:** Para el grupo que solo recibió mensajes de texto: \$2.13 USD. Para el grupo que además recibió llamada: \$14 USD.

Fuente: Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng (2020).

## Evidencias sobre el efecto de las tutorías

En esta sección se resume la evidencia de los efectos de las tutorías. Cabe señalar que algunas de estas intervenciones han sido implementadas a raíz de la emergencia sanitaria. En general, la evidencia, proveniente de evaluaciones de impacto, apunta a que las tutorías, en modalidad presencial o en línea, tienen un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presentan los elementos centrales de esta revisión.

Las tutorías se presentan como una estrategia efectiva tanto en contextos de alta conectividad, donde se implementan utilizando tecnologías como video conferencias, mostrando mejores resultados en aquellos casos donde se pudo combinar acciones sincrónicas y asincrónicas (Johns y Mills, 2021). Como, por ejemplo, las tutorías desarrolladas en Italia, con un efecto positivo en promedio en el logro educativo (0.26 DE), así como efectos positivos en habilidades socioemocionales, sus aspiraciones y su bienestar psicológico, con efectos más duraderos en niveles socioeconómicos más bajos (Carlana y La Ferrara, 2021). De manera similar en España (Arriola et al., 2021), encontramos con efectos positivos en los aprendizajes de matemáticas y bienestar socioemocional en los niños que recibieron estas tutorías. En este caso, los análisis de las tutorías en contextos de alta conectividad son previos a la pandemia (De Smet et al., 2010). Por ejemplo, Roschelle y colaboradores (2020), utilizando RTC, muestran efectos positivos y significativos con las tutorías en línea apoyadas de juegos electrónicos para mejorar matemáticas. En este caso, se aplicó tratamiento de 18 tutorías 2 veces por semana, y acceso al juego "FogStone Isle", mientras que el grupo control no recibió tutorías, hubo un efecto positivo y significativo con un efecto estimado de 0.46 desviaciones estándar (DE) (Roschelle et al., 2020). De hecho, Olsen y colaboradores muestran que la combinación de trabajo colaborativo e individual por medio de tutorías puede resultar más efectivo también con apoyo tecnológico de tutorías (Olsen et al., 2017).

De igual forma, en contextos de baja conectividad, un programa de tutorías telefónicas, usando además SMS mostró efectos positivos en el logro educativo (0.16-0.29 DE) así como una reducción del analfabetismo aritmético, y un aumento del apoyo de los padres de familia (Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng, 2020).

Este programa de tutorías telefónicas mostró también la posibilidad de generar mediciones orales confiables por teléfono (Angrist, Bergman, Evans et al., 2020).

Las evidencias en relación con los efectos de las tutorías pueden ser analizados, en primer lugar, en términos de su incidencia en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Segundo, pueden identificarse

beneficios relativos a aspectos socio emocionales y relativos a funciones ejecutivas de los estudiantes. Tercero, en relación con aspectos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes. Si bien es posible identificar otros efectos asociados, tales como un mayor involucramiento de las familias en la educación de sus hijos, se dará prioridad en el análisis a aquellos efectos que aparecen de manera recurrente en la literatura.

### A. Efecto de las tutorías en el logro educativo

En los últimos años se han realizado una serie de revisiones sistemáticas y meta análisis sobre evidencia disponible del efecto de las tutorías en el logro educativo. Una revisión de 46 casos de estudio en 2021 identificó un efecto positivo de las tutorías de pares en estudiantes vulnerables, tanto en logro educativo como en comportamiento social (Moeyaert et al., 2021). A resultados similares se llegó en 2020, cuando se revisaron 96 estudios y se concluyó que las tutorías tienen impacto positivo en el logro educativo con un efecto estimado en 0.37 DE (Nickow et al., 2020). Lo mismo se había concluido en 2019, cuando se estimó sobre 16 estudios un efecto de 0.43 DE en tutorías entre pares y ganancias en tutores y tutorados (Leung, 2019). De igual manera, sobre un análisis de 50 estudios sobre tutorías entre pares en matemáticas, el 75% de los estudios revelaron tamaños del efecto de medianos a muy grandes. El tamaño medio del efecto fue de grande a muy grande (Alegre et al., 2018; Alegre et al., 2019). Pelligrini y colaboradores elaboraron un meta análisis de 87 estudios experimentales rigurosos respecto a 66 programas de matemáticas para 5° grado de primaria, encontrando un efecto de 0.20 SE (Pellegrini et al., 2021).

En 2017, una revisión sistemática y meta-análisis sobre 101 estudios sobre intervenciones académicas en estudiantes con bajo nivel socio económico (NSE) mostró que las tutorías tenían un efecto combinado de 0.36 DE (Dietrichson et al., 2017). Ya en 2006, sobre una muestra de 21 estudios se había señalado el efecto positivo de los programas de tutorías (Ritter et al., 2006). Estas revisiones coinciden con estudios de caso. Así, por ejemplo, en India se estimó en un año escolar la ganancia extra gracias a tutorías privadas (Dongre y Tewary, 2014). Otros estudios recientes sobre tutorías para grados iniciales muestran efectos altos en lectura (Bøg et al., 2021) que además permanecen en el tiempo escolar (Markovitz et al., 2021).

Existe evidencia de que las tutorías ayudan a reducir las desigualdades educativas. Estudios en Estados Unidos muestran que las tutorías asociadas al programa “Éxito para todos” (*Success for All*) logró reducir las brechas entre estudiantes blancos y afroamericanos (Madden, 2006). En educación superior, las tutorías entre pares, así como la instrucción suplementaria (*Supplemental Instruction*) muestran efectos positivos en aprovechamiento escolar, así como un aumento en la retención de estudiantes (Pennington et al., 2021).

Un estudio llevado a cabo en Ghana (*Teacher Community Assistant Initiative in Ghana*) comparó la efectividad de cuatro programas de instrucción focalizada: tutorías durante clases, tutorías después de clases, sesiones impartidas a la mitad del salón con contenido específico del grado educativo, y sesiones de instrucción focalizada y diferenciada en niveles. Los resultados mostraron que las tutorías durante el horario escolar y fuera del horario escolar fueron las más efectivas en cuanto al avance del aprendizaje, incrementando los resultados de exámenes estandarizados de 0.11 a 0.14 desviaciones estándar y de 0.08 a 0.17 desviaciones estándar, respectivamente (Duflo et al., 2020).

En Estados Unidos, el programa *PowerTeaching Math* ofrece tutorías en matemáticas a estudiantes de secundaria con problemas en esta materia. Para ser elegible, las y los estudiantes deben asistir a escuelas catalogadas como “escuelas públicas con necesidad”. La evaluación de impacto del programa utilizó pruebas t para comparar los cambios en el logro de matemáticas de los estudiantes antes y después del tratamiento en dos escuelas del estado de Virginia. Para ello, se aplicó una prueba diferente para cada escuela (una prueba estandarizada del estado y una prueba propia del programa). Del mismo modo se computó el efecto intragrupo de Cochen, que cuantifica el tamaño relativo del efecto del tratamiento. Los resultados indican que el impacto del programa dentro de cada grupo analizado fue significativo y equivalente a una mejora en la calificación promedio de 5.8% con la prueba estatal, y de 97.3% con la prueba del programa (Chappell et al., 2015).

Por otro lado, el programa Catch Up ® (ponerse al día) de Inglaterra brinda una intervención individual para estudiantes con dificultades en matemáticas. El modelo de intervención incluye sesiones de tutoría de 15



minutos a la semana provistas por asistentes de profesores. La evaluación de impacto se llevó a cabo con datos recopilados en 30 semanas, entre los años 2012 y 2013, y comparó dos grupos de tratamiento y uno de control. El primer grupo de tratamiento recibió las asesorías del programa Catch Up ®; el segundo grupo de tratamiento recibió asesorías de tutores independientes; el grupo de control no recibió ningún tipo de tutorías. La evaluación de impacto apunta a que las tutorías individuales tienen un efecto positivo en el progreso educativo de aproximadamente 3 meses para el grupo inscrito en el programa, y de 4 meses para el grupo que tomó las asesorías independientes (Education Endowment Foundation, 2014).

Los programas que emplean tecnologías de la información, en contraste con las asesorías en persona, también han demostrado resultados positivos. Un ejemplo de esto es un software educativo (*Educational Initiatives' Mindspark*) implementado en la India, el cual personaliza el contenido del curso a cada grado escolar y a las capacidades propias de cada estudiante. La evaluación correspondiente a dicho programa mostró que los alumnos que tomaron el curso mejoraron sus calificaciones de matemáticas en 0.37 desviaciones estándar (Muralidharan et al., 2019).

Otro ejemplo es la iniciativa desarrollada por el Banco Mundial, en conjunto con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, así como con los gobiernos locales y las asociaciones Teach for Nepal, Street Child y Youth Impact, quienes realizaron en Kenia un programa de asesorías a distancia por teléfono durante el confinamiento y después de él. La evaluación de impacto de este programa se realizó a través de un experimento aleatorio con 3.700 hogares en 10 municipalidades con múltiples grupos de control: un grupo que recibió solo mensajes SMS de contenido, otro que solamente recibió mensajes SMS para participar en las clases, un grupo con llamadas semanales de 20 minutos de parte de profesores y el último con llamadas semanales de 20 minutos de parte de trabajadores. Los resultados del Programa sugieren una mejora del 30% en el porcentaje de alumnos que podían resolver multiplicaciones (Radhakrishnan et al. 2021).

A nivel regional, el Programa Aula Global, de Colombia, es una estrategia que cuenta con un sistema de tutorías individuales que se realizan semanalmente. Las tutorías incluyen componentes socioemocionales, además de académicos, involucrando a las familias para fortalecer el proceso de aprendizaje y apoyo. La evaluación de Aula Global se realizó en alianza con la Universidad de Harvard e identificó la mejora en el desempeño de los estudiantes que participaron de las tutorías. Los resultados de la evaluación concluyeron que a mayor número de tutorías, los/as estudiantes tienen resultados positivos y estadísticamente significativos con respecto a sus pares y al grupo control. Para el mismo año escolar, un estudiante que realizó 22 sesiones de tutorías tuvo una desviación estándar de 0.26 por encima de su grupo; mientras que un estudiante que realizó 32 sesiones de tutorías se encontró 0.38 por encima (UNESCO et al., 2021).

También en Perú se realizó una evaluación experimental sobre un programa de educación en ciencias, proponiendo la intervención en un programa de 16 encuentros de tutorías de 90 minutos cada uno durante el ciclo lectivo. Los estudiantes que participaron de las tutorías obtuvieron 0.12 DE más que el grupo control en la evaluación final (Saavedra et al., 2017).

## B. Aspectos vinculados a cuestiones socioemocionales y a funciones ejecutivas.

Castellano Luque y Pantoja Vallejo (2017) analizan la eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría con alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria, donde se identifican mejoras significativas en autoestima, además de eficacia lectora. De manera similar, Cohen et al. (1982) en un meta-análisis de 65 artículos publicados sobre tutorías de alta calidad, identifican que un grupo de estudiantes que recibió tutorías en lectura presentó resultados positivos para la autoconfianza de los alumnos como lectores, su motivación por la lectura y su visión sobre el control de sus habilidades lectoras (Lepper, 1988; Merrill et al., 1995).

En Uruguay, se implementó la iniciativa "Liceos con tutorías y Profesores Coordinadores Pedagógicos 2008", que tenía por objeto acompañar con tutorías grupales a estudiantes con bajo rendimiento para mejor inserción y resultados de aprendizaje. Como resultado, se observó que los alumnos en tutoría mejoraron su autoestima (desde 2009), además de los resultados de aprendizaje (constatado a partir de 2013). A su vez, se identificaron buenos resultados en alumnos con extra edad (Aristimuño et al., 2010).



### C. Aspectos vinculados a la continuidad educativa de los estudiantes

En la región, se cuenta con evidencias del modo en que los programas de tutorías favorecen la retención escolar, la asistencia y las calificaciones, particularmente en el caso de estudiantes en riesgo de abandono. (Barrera-Osorio et al., 2018; Cabezas et al., 2021). De manera similar, Lavecchia et al. (2020) analizan un programa destinado a jóvenes en riesgo en Toronto, que muestra un impacto favorable a largo plazo en la permanencia de los estudiantes en los estudios y en una mejor inserción laboral.

No obstante, también se identificó evidencia de tutorías por teléfono que no han encontrado efectos estadísticamente significativos en los aprendizajes. En Sierra Leona, el gobierno implementó un programa de enseñanza por radio durante el confinamiento por COVID-19 en el país. Sin embargo, para satisfacer la falta de interacción entre profesores y estudiantes que la educación por radio podía propiciar, muchas escuelas decidieron brindar tutorías individualizadas –brindadas por los profesores a sus alumnos– a través del teléfono.

La evaluación de impacto utilizó un experimento y un modelo de regresión logística para cuantificar el efecto de esta intervención. Para ello se utilizaron tres grupos de tratamiento: el primero recibió solamente mensajes SMS como recordatorio para escuchar la radio educativa; el segundo recibió los recordatorios más tutorías por parte de profesores privados por teléfono; y el tercer grupo recibió los recordatorios y las tutorías por parte de profesores de instituciones públicas. El grupo de control no recibió ningún tipo de mensaje SMS ni llamadas. Si bien no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las notas de lectura y matemáticas, sí se encontraron efectos positivos en la tasa de participación estudiantil: las llamadas incrementaron la actividad de los estudiantes por 0.31 desviaciones estándar y la de los padres en 0.34 desviaciones estándar de la media, ambas medidas con un índice de participación propia (Crawford et al., 2021).

También se identifican menores índices de ausentismo y menores problemas disciplinares en el caso del programa de tutoría *Partners for Valued Youth*, destinado a estudiantes de la escuela primaria en Estados Unidos. Lo interesante en este caso es que se trató de una experiencia donde los tutores eran estudiantes en riesgo del nivel secundario, que también presentaron mejoras en sus índices de deserción y ausentismo.

### D. Otros efectos deseables

En Bangladesh se realizó un experimento para encontrar el impacto de las tutorías telefónicas durante la pandemia de COVID-19. Primeramente, se reclutaron estudiantes de universidad de manera voluntaria para fungir como tutores para niños en escuela primaria. Las tutorías consistían en llamadas semanales durante 13 semanas en las que se proveía de apoyo para la realización de tareas –por aproximadamente 30 minutos– en las materias de inglés y matemáticas. La evaluación de impacto se llevó a cabo utilizando un modelo de regresión de mínimos cuadrados ordinarios comparando las calificaciones en pruebas estandarizadas entre los grupos de control y tratamiento. Los resultados indican que el programa tuvo un efecto de una mejora en la calificación de 0.56 desviaciones estándar sobre la media en matemáticas y 0.66 desviaciones estándar en inglés, ambos efectos estadísticamente significativos. Del mismo modo, hubo un efecto positivo y estadísticamente significativo en el tiempo que las madres pasaron con sus hijos, pues en el grupo de tratamiento se incrementó el tiempo dedicado a labores escolares en 26%, así como el tiempo asignado a actividades de ocio en familia en 16% (Hassan et al., 2021).

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los tres programas de tutorías anteriormente descritos. En el Anexo 2, se sistematizan los efectos de las tutorías en otros programas analizados.

#### MODELO 1: Tutoring Online Program - TOP

##### Resultados

- (1) Mejora en rendimiento académico en matemática, italiano e inglés en 0,26 DE en promedio.
- (2) Mejora en habilidades socioemocionales, aspiraciones y psico-bienestar lógico, con un efecto positivo de

0,17 DE del índice de bienestar psicológico.

Para analizar el impacto, se realizó una prueba específica que evaluó habilidades en matemáticas, italiano e inglés. Mediante una regresión de mínimos cuadrados ordinarios y un modelo logit, los resultados indican que las tutorías aumentaron el tiempo que los estudiantes dedicaban a la tarea entre 9 y 10 minutos al día. En cuanto a los resultados de la prueba de aprendizajes aplicada, se reporta que la proporción de respuestas correctas del grupo tratado fue 4.5 puntos porcentuales (p.p.) mayor que el porcentaje de respuestas correctas del grupo de control. Con relación a los efectos socioemocionales de la intervención, se incrementó la certeza de poder controlar el resultado de algún evento futuro en 0.19 desviaciones estándar. Del mismo modo, se registraron menos síntomas de depresión en 0.16 desviaciones estándar (Carlana y La Ferrara, 2021).

Fuente: Carlana y La Ferrara (2021).

## MODELO 2: Menttores (EsadeEcPol y Empieza por Educar)

### Resultados

- (1)** Aumento en 0,26 DE en los test de matemática realizados;
- (2)** Aumento en 0,48 DE al final del año de la materia matemática;
- (3)** Aumento del 32% en la probabilidad de aprobar matemática;
- (4)** Disminución del 78% en la probabilidad de repetir de grado;
- (5)** Aumento en un 33.2% la motivación para continuar con estudios de bachillerato (secundaria superior, requisito para el ingreso a la universidad).

Fuente: Gortazar et al. (2022)

Los resultados de la evaluación de impacto indican que el alumnado que formó parte de Menttores mejoró sus notas finales del curso en matemáticas en un 17% respecto al grupo de control, lo que equivale a recuperar seis meses de aprendizaje. Sobre la prueba implementada por el equipo pedagógico del programa, los alumnos que recibieron las asesorías mejoraron sus notas en la asignatura de matemáticas en un 30%, comparando los resultados pretratamiento y postratamiento. Finalmente, el programa logró una reducción de la repetición escolar de 8.9 p.p. comparado con el grupo de control (Arriola et al., 2021).

En una evaluación posterior (Gortazar et al., 2022) se identificaron, en una edición del programa que se realizó en pequeños grupos de 2 estudiantes, que hubo mejora en los resultados académicos (incrementando los puntajes en pruebas estandarizadas en más de 0.26 DE, y las calificaciones de fin de año de matemática en +0.48 DE, como así también la probabilidad de aprobar la materia -22% más que el grupo de control-). De manera similar a los resultados anteriores, también se reduce la probabilidad de repetir el año escolar (alrededor de 78% con respecto al grupo control). En términos de las mejoras en aspectos no académicos, se mejora en la autopercepción de esfuerzo y aspiraciones. Los estudiantes que participaron de la intervención estaban 14 pp más próximos a manifestar que continuarían estudiando después de la escolaridad obligatoria, y 12 pp más propensos (que el grupo control) a responder que se esforzaban mucho en la escuela siempre o la mayor parte del tiempo.

## MODELO 3: YOUTH IMPACT

### Resultados

- (1)** Mejora de 0.12 DE al utilizar una estrategia especialmente orientada a las necesidades singulares de cada estudiante, de bajo costo de implementación y en un tiempo acotado.
- (2)** Reducción del 52% en el porcentaje de estudiantes que no pudieron responder ninguna operación matemática

de la prueba estandarizada. En línea con el resultado anterior, este grupo obtuvo una calificación más alta por 0.29 desviaciones estándar.

Fuente: Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng (2020).

En Botsuana se implementó el programa de tutorías a distancia y SMS. Para cuantificar el efecto de esta intervención, se realizó un experimento aleatorio donde se asignaron dos grupos de tratamiento y un grupo de control. El primer grupo de tratamiento recibía mensajes SMS con problemas de matemáticas cada semana, así como una pequeña guía de estudio. El segundo grupo de tratamiento recibía aparte llamadas semanales de entre 15 y 20 minutos para dar seguimiento y una explicación a la guía de los mensajes SMS. El grupo de control no recibió mensajes ni llamadas. En este caso se aplicó una prueba estandarizada en matemáticas y lectura y se compararon los resultados por grupos. Mediante una regresión de mínimos cuadrados ordinarios con efectos heterogéneos, se estimó que el grupo que recibió los mensajes y las llamadas tuvieron una reducción del 52% en el porcentaje de estudiantes que no pudieron responder ninguna operación matemática de la prueba estandarizada. En línea con el resultado anterior, este grupo obtuvo una calificación más alta por 0.29 desviaciones estándar. Por otro lado, el grupo que solamente recibió mensajes de texto tuvo una mejora en calificaciones de 0.16 desviaciones estándar (Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng, 2020).

## El desafío de la escalabilidad de los programas de tutorías

La organización *National Student Support Accelerator* (2021) creó una caja de herramientas para desarrollar programas de tutorías, que organiza el flujo de trabajo en tres grandes etapas: planeación, implementación y evaluación. En la etapa de planeación, se enfatiza la necesidad de comprender bien el contexto donde se llevará a cabo el programa, así como identificar el foco del programa, incluyendo un modelo lógico para poder implementar el programa adecuadamente. Al respecto, las preguntas críticas son ¿por qué y para quién es necesario este programa de tutoría? y ¿Cómo aumentará este programa de tutoría la equidad? Y debe generar procesos claros de monitoreo, evaluación y mejora continua (National Student Support Accelerator, 2021, p. 10).

La fase de implementación, la más ardua, comienza con el proceso de identificación, reclutamiento y selección de los tutores. El segundo proceso se centra en la instrucción de los tutores, enfatizando la alineación entre los contenidos curriculares de la tutoría con los del programa oficial de estudios, la personalización de sistemas de tutoría, la posibilidad de usar tecnología y sistemas híbridos o combinados, identificar bien la estructura de las sesiones, la construcción de relaciones entre tutores y tutorados, y la integración del aprendizaje.

La fase de evaluación incluye la recolección y uso de información, la implementación de procesos y protocolos de monitoreo y procesos de mejora continua (National Student Support Accelerator, 2021).

La flexibilidad de las tutorías es un elemento central para comprender sus efectos y su capacidad de aplicación en diversos contextos. El caso de las comunidades de aprendizaje de México, por ejemplo, muestra cómo una pedagogía basada en relaciones tutoras puede escalar a miles de escuelas en contextos de pobreza y exclusión (Rincón-Gallardo, 2016). Como plantea Rincón Gallardo para el caso de las comunidades de aprendizaje:

Los profesores y otros adultos que dirigen las comunidades de aprendizaje en las escuelas aprenden la práctica de la tutoría del mismo modo que los alumnos: convirtiéndose en alumnos de tutores que dominan temas que les interesan aprender y practicando después como tutores de otros interesados en aprender los temas que ellos dominan (Rincón-Gallardo, 2016, p. 414)<sup>5</sup>

Sin embargo, no todo proceso de escalamiento de tutorías termina teniendo los efectos deseados. Tal como advierten White et al. (2021) un análisis sobre los sistemas a escala de tutorías aplicados en Estados Unidos por los sistemas de educación suplementaria (*No Child Left Behind's Supplemental Education Services*) han tenido poco impacto en el logro educativo (Heinrich et al., 2014). Del análisis de la implementación de tutorías a escala en este país, White y colaboradores resumen las siguientes recomendaciones: mantener una oferta de tutores y

<sup>5</sup> La traducción es propia.

proveedores de tutoría de alta calidad; incrementar la capacidad administrativa para poder acercar las tutorías a los niños que más lo necesitan y participación y apropiación a nivel escolar (White et al., 2021, pp. 4–7). Otra recomendación frecuente es que las tutorías se puedan presentar en altas dosis, entre dos y tres veces por semana (Arriola et al., 2021; Fryer, 2017; Robinson et al., 2021). Estos autores también recomiendan grupos pequeños de 3-4 estudiantes al mismo tiempo, buscando lo mejor posible la personalización de la experiencia tutora, e idealmente que se pueda llevar a cabo en horario escolar (Nickow et al., 2020). Como concluyen Robinson et al.: “Las intervenciones de tutoría no suelen tener éxito cuando no existen requisitos de dosis mínima, poca supervisión y mínimas conexiones con los centros escolares de los alumnos. Un elemento clave para el éxito de los programas de tutoría es poder establecer una cultura rigurosa y solidaria” (Robinson et al., 2021, p. 8).

De manera similar, se advierte que los programas de tutorías podrían exacerbar las inequidades educativas si las escuelas no asumen un rol activo en vincular a los estudiantes que podrían beneficiarse de las mismas, con los tutores. Se identifica que muchos estudiantes no suelen inscribirse por sí mismos y un modo en que esto podría atenuarse sería que las tutorías formen parte de la experiencia escolar de los estudiantes (Robinson y Loeb, 2021).

Otro aspecto a considerar es la cuestión relativa a los incentivos. De acuerdo a algunas investigaciones en relación a tutorías realizadas en forma privada, que en algunos casos son ofrecidas por los propios docentes a sus estudiantes, esto puede afectar el modo en que se enseña en las clases regulares si se pretende generar una mayor demanda para tutorías privadas (Bray y Lykins, 2012; Dang, 2007; Azam, 2016; Ille, 2015).

## **A modo de cierre**

Los programas de aceleración de aprendizaje, tales como las tutorías remotas, pueden reducir las brechas de aprendizaje (Reimers, 2022). Estos programas permiten que los estudiantes puedan contar con un recorrido “a medida” para continuar aprendiendo junto a sus compañeros.

Existe suficiente bibliografía que respalda la implementación de tutorías para enfrentar la pérdida y rezago de aprendizajes causado por el cierre de escuelas asociadas a la pandemia de COVID-19. En este contexto, resulta valioso que los sistemas educativos, particularmente aquellos con mayores brechas de aprendizajes, puedan aprovechar esta experiencia para fortalecer el diseño de sus políticas educativas e integrar a los programas de tutorías remotas conjuntamente con otras estrategias de intervención.

## Referencias bibliográficas

- Abdul Laiff Jameel Povert Action Lab (2020) Evidence Review. *The transformative potential of tutoring for Pre K - 12. Learning outcomes: lessons from randomized evaluations.* [https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/Evidence-Review\\_The-Transformative-Potential-of-Tutoring.pdf](https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/Evidence-Review_The-Transformative-Potential-of-Tutoring.pdf)
- Acevedo, I. Flores, I., Székely, M. y Zoido, P. (2022) *¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0004175>
- Acosta, F. (2019) *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Acosta, F. y Pinkasz, D. (2007) *La tutoría en la escuela. Notas para una historia.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Alegre, F., Moliner, L., Lorenzo-Valentín, G., y Maroto, A. (2018). Peer Tutoring and Academic Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 337–354. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79805>
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., y Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring in mathematics in primary education: A systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- Almeyda, G., Elacqua, G., Hernández, C., Viteri, A. y Zoido, P. (2021). Nota CIMA N°23: *¿La gran oportunidad? Recuperación y transformación educativa.* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA-23--La-gran-oportunidad-recuperacion-y-transformacion-educativa.pdf>
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Angrist, N., Bergman, P., Brewster, C., y Matsheng, M. (2020). Stemming Learning Loss During the Pandemic: A Rapid Randomized Trial of a Low-Tech Intervention in Botswana (SSRN Scholarly Paper ID 3663098). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3663098>
- Angrist, N., Bergman, P., Evans, D. K., Hares, S., Jukes, M. C., y Letsomo, T. (2020). Practical lessons for phone-based assessments of learning. *BMJ Global Health*, 5 (7), 1-6. <https://gh.bmj.com/content/bmjgh/5/7/e003030.full.pdf>
- Angrist, N., De Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B. y Stern, J. (2021). Building back better to avert a learning catastrophe: Estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development* 84. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102397>
- Arellano, S. (2020, September 17). El inmenso reto de frenar el abandono escolar. *Mexico Social.* <https://www.mexicosocial.org/el-inmenso-reto-de-frenar-el-abandono-escolar/>
- Aristimuño, A., Lasida, J., Musselli, S. y Rodríguez, F. (2010). *Las tutorías como herramienta clave de la inclusión educativa, en el marco de las políticas de universalización de la Educación Media.* MIDES.

- Arriola, M., Gortazar, L., Hupkau, C., Pillado, Z. y Roldán, T. (2021). *Menttores. Tutorías para la equidad educativa. Policy Report*. Empieza por Educar y El Centro de Políticas Económicas EsadeEcPol. [https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2021/09/AAFF\\_Menttores\\_PolicyReport\\_ESP\\_2021\\_compressed.pdf](https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2021/09/AAFF_Menttores_PolicyReport_ESP_2021_compressed.pdf)
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., y Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World development*, 138, 105225. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105225>
- Azam, M. (2016) Private Tutoring: Evidence from India. *Review of Development Economics*, 20, 739-761. <https://doi.org/10.1111/rode.12196>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., y Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates* (Policy Research Working Paper No. 9284). The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9284>
- Azevedo, J. P., y Montoya, S. (2021, March 24). Building Back Better After COVID-19: The Importance of Tracking Learning Inequality. *Data for Sustainable Development*. <https://sdg.uis.unesco.org/2021/03/24/building-back-better-after-covid-19-the-importance-of-tracking-learning-inequality/>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M. y Walton, M. (2016) Mains-streaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of “Teaching at the Right Level” in India. *National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper No. 22746*.
- Barrera-Osorio, F. y Lagos, F. (2018) Tutoring, Professional Development, and Educational Improvement: Evidence from Cali, Colombia, Pilot Study Results and Next Steps.
- Barron Rodriguez, M., Cobo, C., Muñoz Najjar, A. y Sánchez Ciarrusta, I. (2021). *Remote learning during the global school lockdown: multi-country lessons*. World Bank Group. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/668741627975171644/pdf/Remote-Learning-During-the-Global-School-Lockdown-Multi-Country-Lessons.pdf>
- Baxter, P. y Bethke, L. (2009). Alternative education: Filling the gap in emergencies and post-conflict situations. International Institute of Education and Planning (UNESCO) y CfBT Educational Trust.
- Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M., y Vera, A. (2020). *Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Reabrir-las-escuelas-en-America-Latina-y-el-Caribe--Claves-desafios-y-dilemas-para-planificar-el-retorno-seguro-a-las-clases-presenciales.pdf>
- Bernal Guerrero, A. (1997). Sentido y alcance de la acción tutorial. Hacia la personalización educativa. *Padres y Maestros*, 226, 12-14.
- Berniell, L., Díaz, B., Estrada, R., Hatrick, A., LLambí, C., Maris, L. y Singer, D. (2021) *Documentos de políticas para el desarrollo No 13. Políticas para reducir las brechas educativas en la pospandemia*. CAF, Banco de Desarrollo de América Latina.
- Bøg, M., Dietrichson, J., y Isaksson, A. A. (2021). A multi-sensory tutoring program for students at risk of reading difficulties: Evidence from a randomized field experiment. *The Journal of Educational Research*, 114(3), 233–251. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1902254>
- Boroel Cervantes, B.I., Sánchez Santamaría, J., Morales Gutiérrez, K.D. y Henríquez Ritchie, P.S. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20 (2), 91-104.
- Bray, M. y Lykins.C. (2012). *Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia*. Asian

Development Bank y Comparative Education Research Centre.

Brummernhenrich, B., y Jucks, R. (2013). Managing Face Threats and Instructions in Online Tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 341–350. <https://doi.org/10.1037/a0031928>

Busso, M., Muñoz J. C. (13 de abril de 2020) Pandemic and inequality: how much human capital is lost when schools close? *Ideas Matter. Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://blogs.iadb.org/ideas-matter/en/pandemic-and-inequality-how-much-human-capital-is-lost-when-schools-close/>

Cabezas, V., Cuesta, J. I. y Gallego, F. (2021). *Does Short-Term School Tutoring have Medium-Term Effects? Experimental Evidence from Chile. Documento de Trabajo N°565*. Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://economia.uc.cl/wp-content/uploads/2021/09/dt-565.pdf>

Camilloni, A. W. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular, en N. Schuster (Ed.) *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001* (pp. 23-52). Organización Panamericana de la Salud y Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.

Carlana, M. y La Ferrara, E. (2021). Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic. *HKS Working Paper No. RWP21-001*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3777556>

Carvalho, S., Rossiter, J., Angrist, N., Hares, S., y Silverman, R. (2020). *Planning for school reopening and recovery after COVID-19. An Evidence Kit for Policymakers*. Center for Global Development. <https://cgdev.org/sites/default/files/planning-school-reopening-and-recovery-after-covid-19.pdf>

Casado Muñoz, R. y Ruiz Franco, M. (2009). *Programa Mentor: tutorías entre compañeros/as*. Girona Universitat.

Castellano Luque, E. A. y Pantoja Vallejo, A. (2017) Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215-233. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.248831>

Chi, M. T. H., Roy, M., y Hausmann, R. G. M. (2008). Observing tutorial dialogues collaboratively: Insights about human tutoring effectiveness from vicarious learning. *Cognitive Science*, 32(2), 301–341. <https://doi.org/10.1080/03640210701863396>

Cohen, P. A., Kulik, J. A. y Kulik, C. C. (1982) Educational Outcomes of Tutoring: A *Meta-analysis of Findings*. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248. DOI: [10.3102/00028312019002237](https://doi.org/10.3102/00028312019002237)

Crawford, L. et al. (2021). *Teaching and Testing by Phone in a Pandemic (Working Paper 591)*. Center for Global Development.

Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209.

Dang, H.A. (2007) The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, 26(6), 683-698.

Davidson, B., y Woodward, G. (2021). The Acceleration Imperative: A Plan to Address Elementary Students' Unfinished Learning in the Wake of COVID-19. Version 1.0. In Thomas B. *Fordham Institute*.

Thomas B. [https://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subTutoring&ff2=dtYln\\_2021&id=ED613178](https://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subTutoring&ff2=dtYln_2021&id=ED613178)

Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A. K., Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson Jr., P. W., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S. (2020). Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond. Learning Policy Institute. <https://restart-reinvent.org/>



De Smet, M., Van Keer, H., De Weyer, B., y Valcke, M. (2010). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics. *Computers & Education*, 54(4), 1167–1181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.002>

DeStefano, J., Moore, A., Balwanz, D. y Hartwell, A. (2007). *Meeting EFA: Reaching the underserved through Complementary Models of Education*. EQUIP2, AED y USAID.

Díaz, A., Fasce, J., Guevirtz, M., (1999), Las tareas del profesor tutor en una red de relaciones en E. Tenti Fanfani (comp.) *Una escuela para adolescentes. Materiales para el Profesor-Tutor*. Gobierno de la Provincia de Santa

Fe, IIPEE Buenos Aires UNESCO. UNICEF, Oficina de la Argentina.

Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., y Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>

District of Columbia Office of the State Superintendent of Education (2021) High-dosage tutoring: A proven strategy to accelerate student learning. Guide for Local Education Agencies. [https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/page\\_content/attachments/HighDosageTutoringGuidance.pdf](https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/page_content/attachments/HighDosageTutoringGuidance.pdf)

Dongre, A. A., y Tewary, V. (2014). *Impact of private tutoring on learning levels: Evidence from India* (Engaging Accountability: Working Paper Series). Accountability Initiative. [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2401475](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2401475)

Donnelly, R., y Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Covid Economics*, 77(30), 145–153.

Education Endowment Foundation (2018). Education evidence: One to one tuition. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/one-to-one-tuition>

Education Endowment Foundation. (2014). *Catch Up ® Numeracy. Evaluation report and Executive Summary*. National Foundation for Educational Research (NFER).

Engzell, P., Frey, A., y Verhagen, M. D. (2020). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>

ERIC. (2021). ERIC - Thesaurus—Tutoring. <https://eric.ed.gov/?ti=Tutoring>

Fore, H. (12 de enero 2021). Los niños y niñas no pueden permitirse otro año sin escuela. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-no-pueden-permitirse-otro-a%C3%B1o-sin-escuela>

Frey, N., Fisher, D. y Almarode, J. (2021) How tutoring works. Six steps to grow motivation and accelerate student learning. Corwin.

Fryer, R. G. (2017). The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments. In *Handbook of Field Experiments* (Vol. 2, pp. 95– 322). North-Holland.

Fryer Jr, R. G., y Howard-Noveck, M. (2020). High-dosage tutoring and reading achievement: evidence from New York City. *Journal of Labor Economics*, 38(2), 421-452.

GEM-UNESCO. (2020). *Act now: Reduce the impact of COVID-19 on the cost of achieving SDG 4* (Policy Paper



No. 42; ED/GEM/MRT/2020/PP/42REV). UNESCO.

González Benito, A. y Velaz de Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.

Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., y Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: An empirical study. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>

Gortazar, L., Hupkau, C. y Roldán, A. (2022). Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children. ESADE Center for Economic Policy, Working paper No 2. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/online-tutoring-works-experimental-evidence-from-a-program-with-vulnerable-children/>

Hassan, H., Islam, A., Siddique, A. y Wang, L. C. (2021). Telementoring and homeschooling during school closures: A randomized experiment in rural Bangladesh. *Munich Papers in Political Economy. Working Paper No. 04/2021*. <https://ideas.repec.org/p/aiw/wpaper/13.html>

Heinrich, C. J., Burch, P., Good, A., Acosta, R., Cheng, H., Dillender, M., Kirshbaum, C., Nisar, H., y Stewart, M. (2014). Improving the Implementation and Effectiveness of Out-of-School-Time Tutoring. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(2), 471–494.

Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., y Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>

Huong, L. T., y Na-Jatturas, T. (18 de mayo 2022). The COVID-19 induced learning loss – What is it and how it can be mitigated? *The Education and Development Forum*. <https://www.ukfiet.org/2020/the-covid-19-induced-learning-loss-what-is-it-and-how-it-can-be-mitigated>

Ille, S. (2015). Private Tutoring in Egypt: Quality Education in a Deadlock between Low Income, Status and Motivation. *Egyptian Center for Economic Studies Working Paper No. 178*.

INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota técnica*. INEGI.

Iqbal, S. A., Azevedo, J. P., Geven, K., Hasan, A., y Patrinos, H. A. (2020). We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>

John Hopkins University. (2021). COVID-19 Map. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

Johns, C., y Mills, M. (2021). Online Mathematics Tutoring During the COVID-19 Pandemic: Recommendations for Best Practices. *PRIMUS*, 31(1), 99–117. <https://doi.org/10.1080/10511970.2020.1818336>

Juel, C. (1996). What Makes Literacy Tutoring Effective? *Reading Research Quarterly*, 31, 268-289. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.31.3.3>

Kaffenberger, M. (2020). *Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (More Than) Mitigate Loss*. Research on Improving Systems of Education (RISE). [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI\\_2020/017](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/017)

Kantor, D. (2002). La tutoría como Proyecto Institucional, en *La tutoría en los primeros años del nivel medio*. Gobierno de la CABA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento.

- Kuhfeld, M. (2019). Surprising New Evidence on Summer Learning Loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25–29. <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., y Lewis, K. (2020, November). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. NWEA. <https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/>
- Lavecchia, A. M., Oreopoulos, P. y Brown, R. S. (2020) Long-Run Effects from Comprehensive Student Support: Evidence from Pathways to Education. *American Economic Review: Insights*, 2(2), 209-224.
- Lázaro Martínez, A. (1997) La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lepper, M. R. (1988) Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. DOI: 10.1207/s1532690xci0504\_3
- 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>
- LLECE-UNESCO. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo.* OREALC-UNESCO. <https://en.unesco.org/node/345442>
- Madden, N. A. (2006). Reducing the Gap: Success for All and the Achievement of African American Students. *Journal of Negro Education*, 75(3), 389–400.
- Maldonado, J. E., y Witte, K. D. (2021). *The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes* (Discussion Paper DPS 20.27; p. 49). Ku Leuven. Department of Economics.
- Mancebo, M. E. y Vaillant, D. (2022) *Programas de recuperación de aprendizajes. Evaluación de la evidencia y el potencial para América Latina.* El Diálogo y Grupo Banco Mundial.
- Markovitz, C. E., Hernandez, M. W., Hedberg, E. C., y Whitmore, H. W. (2021). Evaluating the Effectiveness of a Volunteer One-on-One Tutoring Model for Early Elementary Reading Intervention: A Randomized Controlled Trial Replication Study. *American Educational Research Journal*, <https://doi.org/10.3102/00028312211066848>
- Maya Betancourt, A. (1993) *Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial.* UNESCO-SAN JOSE.
- Merrill, D., Reiser, B. y Merrill, S. (1995). Tutoring: Guided learning by doing. *Cognition and Instruction*, 13(3), 315-372.
- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E., y Turan, M. (2021). Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social- Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 42(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>
- Montacute, R., y Cullinane, C. (2021). Learning in Lockdown. Research Brief. In Sutton Trust. *Sutton Trust*.
- Munoz-Najar, A., Gilberto Sanzana, A. G., Hasan, A., Cobo Romani, J. C., De Azevedo, J. P. W. y Akmal, M. (2021) *Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow.* World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow>

Näslund-Hadley, E. y Angrist, N. (9 de septiembre de 2021) Aprendizaje acelerado para todos – Educación en América Latina y el Caribe en los próximos años. *Enfoque Educación, BID*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizaje-acelerado-para-todos-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-en-los-proximos-anos/>

National Student Support Accelerator. (2021). *Toolkit for Tutoring Programs*. Retrieved from National Student Support Accelerator. Brown University; National Student Support Accelerator. <https://studentsupportaccelerator.org/tutoring>

Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on prek-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *National Bureau of Economic Research, Working Paper*, 27476. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w27476/w27476.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27476/w27476.pdf)

Olsen, J. K., Rummel, N., y Alevan, V. (2017). *Learning Alone or Together? A Combination Can Be Best!* The 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning. [https://eric.ed.gov/?q=Combined+Activities+for+Maximized+Learning&id=ED577\\_021](https://eric.ed.gov/?q=Combined+Activities+for+Maximized+Learning&id=ED577_021)

Pellegrini, M., Lake, C., Neitzel, A., y Slavin, R. E. (2021). Effective Programs in Elementary Mathematics: A Meta-Analysis. *AERA Open*, 7, 233285842098621. <https://doi.org/10.1177/2332858420986211>

Pennington, J. T., Davis, T. L., y Schmidt, G. W. (2021). Evaluation of a Lower-Resource- Dependent Tutoring Program Designed to Improve Introductory Psychology Performance. *Teaching of Psychology*, 48(3), 248–256. <https://doi.org/10.1177/0098628320977262>

Pepper Rollins, S. (2014) *Learning in the fast lane: 8 ways to put all students on the road to academic success*. ASCD.

Perazza, R. (2009) Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 264-276.

Pérez, V. H., y Gaitan, P. (2020). *Usos desiguales de “Aprende en casa”* (Apunte de política No. 18). Universidad Iberoamericana. Faro educativo.

Pier, L., Hough, H., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., y Miller, R. (25 de enero 2021). COVID-19 and the Educational Equity Crisis Evidence on Learning Loss From the CORE Data Collaborative. *Policy Analysis for California Education*. <https://edpolicyinca.org/newsroom/covid-19-and-educational-equity-crisis>

Reimers, F. M. (Ed.) (2022) *Primary and Secondary Education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer

Resnjanskij, S., Ruhose, J., Wiederhold, S. y Woessmann, L. (2021) Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects. *IZA Institute of Labor Economics, Discussion paper series No. 14097*.

Rincón-Gallardo, S. (2016). Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, 17(4), 411–436. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9286-4>

Ritter, G., Denny, G., Albin, G., Barnett, J., y Blankenship, V. (2006). The Effectiveness of Volunteer Tutoring Programs: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 2(1), 1– 63. <https://doi.org/10.4073/csr.2006.7>

Rivas, A., André, F. y Delgado, L. E. (comps.) (2017) *50 innovaciones educativas para escuelas*. CIPPEC y Fundación Santillana.

- Robinson, C. D. y Loeb, S. (2021). High-Impact Tutoring: State of the Research and Priorities for Future Learning. *Annenberg Institute at Brown University. (EdWorkingPaper: 21-384)*. <https://doi.org/10.26300/qr76-rj21>
- Robinson, C. D., Kraft, M., y Loeb, S. (2021). *Accelerating Student Learning with High-Dosage Tutoring* [Ed Research for Recovery]. EdResearch.
- Roschelle, J., Cheng, B. H., Hodkowski, N., Neisler, J., y Haldar, L. (2020). *Evaluation of an Online Tutoring Program in Elementary Mathematics* (Project Report) (p. 11). Digital Promise. <http://hdl.handle.net/20.500.12265/95>
- Roscoe, R. D., y Chi, M. T. H. (2008). *Tutor learning: The role of explaining and responding to questions*. *Instructional Science*, 36(4), 321–350. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- Saavedra, J., Naslund-Hadley, E. y Alfonso, M. (2017) Targeted Remedial Education: Experimental Evidence from Peru. *NBER Working Paper No. w23050*. <https://ssrn.com/abstract=2900055>
- Santiviago, C. (2018) *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior. La experiencia del programa de respaldo al aprendizaje*. Universidad de la República Uruguay. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., y Lindner, M. A. (2021). *Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>
- Schwartz, A. C. (2012) Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All. *Global Partnership for Education, working paper series on learning No 11*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/564671468151507990/pdf/797830WP0Anali0Box0379789B00PUBLIC0.pdf>
- SEP. (2020a). Boletín No. 136 Logra Aprende en Casa que 9 de cada 10 niñas y niños mantengan su aprendizaje: SEP. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-136-logra-aprende-en-casa-que-9-de-cada-10-ninas-y-ninos-mantengan-su-aprendizaje-sep?idiom=es>
- SEP. (2020b). Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II: Esteban Moctezuma (Boletín de prensa No. 205). SEP. <http://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>
- Shea, G. F. (1992). *Mentoring*. Kogan Page.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020) Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016) en D. Pinkasz y N. Montes (Comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO y Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- The New Teacher Project y Zearn (2021) *Accelerate, don't remediate: New evidence from Elementary Math Classrooms*. TNTP. [https://tntp.org/assets/documents/TNTP\\_Accelerate\\_Dont\\_Remediate\\_FINAL.pdf](https://tntp.org/assets/documents/TNTP_Accelerate_Dont_Remediate_FINAL.pdf)
- The World Bank, UNESCO y UNICEF (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. The World Bank, UNESCO y UNICEF. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., y Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, n/a. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

Torrego, J. C. (Coord.) *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Graó.

UNESCO (2021). Global monitoring of school closures caused by COVID-19. *COVID-19 Impact on Education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO, Education Cannot Wait y United Nations Children's Fund (2021) Ficha técnica de Colombia: Estudio "La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina" <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378631>

UNESCO, UNICEF y The World Bank (2020). *¿Qué hemos aprendido? Hechos salientes de una encuesta a los ministerios de educación sobre las respuestas nacionales a la COVID-19. Resumen Ejecutivo*. UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. <https://www.unicef.org/argentina/media/9416/file>

UNESCO, UNICEF, The World Bank y OECD. (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. UNESCO, UNICEF, World Bank y OECD. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/36393/Whats-Next-Lessons-on-Education-Recovery-Findings-from-a-Survey-of-Ministries-of-Education-amid-the-COVID-19-Pandemic.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

United Nations. (2020). *Education during COVID-19 and beyond* [Policy Brief]. United Nations. <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/future-education-here>

Viel, P., (2009) *Gestión de la tutoría escolar*. Noveduc.

Viel, P. (2011). Hay que acompañar las trayectorias escolares. *Revista Saberes*, 3(10), 26-29.

White, S., Carey, M., O'Donnell, A., y Loeb, S. (2021). *Early Lessons from Implementing High-Impact Tutoring at Scale* (National Student Support Acceleration, p. 11). National Student Support Acceleration.

Wittwer, J., Nueckles, M., Landmann, N., y Renkl, A. (2010). Can Tutors Be Supported in Giving Effective Explanations? *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 74–89. <https://doi.org/10.1037/a0016727>

World Bank. (2019). *Learning Poverty* [Text/HTML]. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

World Bank. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/33696>

World Bank, UNESCO, y UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. The World Bank; UNESCO; UNICEF.

Zhang, Y., Dang, Y., He, Y., Ma, X., y Wang, L. (2021). Is private supplementary tutoring effective? A longitudinally detailed analysis of private tutoring quality in China. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 239–259. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09671-3>

ANEXO 1: EVIDENCIAS SOBRE EL EFECTO DE LAS TUTORIAS

Organización	País en que se están desarrollando las iniciativas	Población beneficiaria (rango etario)	Foco/ Área curricular	Formato (Presencial/ Remoto)	Ratio tutor: estudiante	Frecuencia semanal (días y tiempo por encuentro)	Duración del programa	Perfil del tutor	Características de la capacitación inicial	Costo para el estudiante	Costo por estudiante
Tutoring Online Program - TOP  (Carlana y La Ferrara, 2021)	Italia	Alumnos de escuela media (6to a 8vo año).	Matemática (principalmente), Italiano e Inglés	Remoto	1:1	3 a 6 horas	5 semanas	Estudiantes universitarios voluntarios -	Capacitación a cargo de expertos a través de un módulo de capacitación autoadministrado online, reuniones grupales regularmente y sesiones uno a uno.	Gratuito	Aproximadamente €50 por estudiante.
Menttores (EsadeEcPol y Empieza por Educar)  (Arriola et al., 2021)	España (Madrid y Cataluña)	Alumnos de 1er y 2do año de escuela secundaria obligatoria	Matemática y apoyo socioemocional	Remoto	1:2	3 sesiones por semana (con sesiones de 50 minutos)	8 semanas	Mentores profesionales remunerados (habilitados como docentes) y un número muy reducido de voluntarios.	Capacitación a través de módulos online autoadministrados y dos webinars con docentes expertos.	Gratuito	€300



<p>Youth Impact (Angrist, Bergman, Brewster y Matsheng, 2020)</p>	<p>Botsuana</p>	<p>Principalmente, alumnos de 3er a 5to grado (escuela primaria)</p>	<p>Matemática</p>	<p>Remoto (telefónico + mensajes de texto)</p>	<p>Las sesiones telefónicas eran 1:1, pero cada tutor tenía a su cargo 24 hogares aproximadamente, a los cuales realizaba el seguimiento.</p>	<p>1 vez por semana, 20 minutos</p>	<p>8 semanas</p>	<p>Staff de la organización Youth Impact.</p>	<p>Capacitación vía remota con apoyo de las guías de implementación del programa.</p>	<p>Gratuito</p>	<p>Para el grupo que solo recibió mensajes de texto: \$2.13 USD por alumno. Para el grupo que además recibió llamada: \$14 USD.</p>
<p>Future Forward (Education Analytics) (Bauer-Jones, 2022)</p>	<p>Estados Unidos</p>	<p>Alumnos de preescolar hasta 3er grado (escuela primaria)</p>	<p>Lectura y alfabetización</p>	<p>Presencial en las escuelas con los alumnos; y contacto presencial y remoto con las familias (sesiones intensivas de trabajo de alfabetización con los alumnos con participación de la familias para fomentar y sostener los procesos desde las casas)</p>	<p>1:1</p>	<p>3 sesiones de 30 minutos por semana (y comunicación con las familias al menos dos veces al mes).</p>	<p>Acompañamiento hasta que el alumno cumple con los requisitos (benchmarks) de su nivel de lectura. Se está evaluando un acompañamiento sostenido anual.</p>	<p>Tutores paraprofesionales para los alumnos (coordinados por un docente acreditado); y coordinadores de la participación y motivación familiar (se mantienen en contacto por llamadas, mensajes de texto, visitas y eventos con las familias).</p>			<p>Aproximadamente, \$115.000 USD por escuela.</p>

Muralidharan et al. (2019)	India	Alumnos de 4to a 9no año.	Matemática, Hindi e Inglés	Presencial: trabajo individual con un software adaptativo (45 minutos) y trabajo en pequeños grupos con un tutor (45 minutos).	1:12/1:15	6 días por semana, 90 minutos por día.	4 meses y medio	Tutores contratados (sin requerimientos de específicos de credenciales). Se los reclutaba según sus habilidades de interacción con niños y conocimientos básicos de Matemática y Lengua.	Recibían una capacitación inicial, cursos regulares de formación a lo largo del programa y acceso a una biblioteca con guías y videos.	Gratuito (para el estudio)	Aproximadamente, \$15 USD por alumno, por mes.
Chappell et al. (2015)	Estados Unidos (Virginia y Kansas)	Alumnos de escuela media (6to, 7mo y 8vo año).	Matemática	Remoto	1:1	2 veces por semana (sesiones de 30 minutos).	20 semanas (2do año de la implementación de un nuevo programa de Matemática en estas escuelas).	Graduados de un programa de 4 años, con al menos 2 años de experiencia en tareas de enseñanza o tutorías.		Gratuito	-



Radhakrishnan et al (2021)	Nepal	Alumnos de 3° a 5° grado de escuela primaria.	Matemática	Remoto (telefónico y mensajes de texto)	1:1	1 vez por semana, 20 minutos (+mensajes de texto para apoyo familiar en la intervención)	8 semanas	Una línea de la intervención tuvo tutores docentes de escuela primaria, y en otras, facilitadores de la ONG Teach for Nepal.	Ambos recibieron una capacitación virtual de 5 días enfocada en: evaluar el nivel de los alumnos, enseñanza ajustada al nivel del alumno y chequeo de comprensión con evaluaciones periódicas.	Gratuito	-

Schueler y Rodríguez-Segura (2021)	Kenya	Alumnos de 3°, 5° y 6° grado.	Matemática	Remoto (telefónico y mensajes de texto)	1:1	1 vez por semana. Un modelo contemplaba 5 minutos de chequeos de "accountability" (se chequeaba que hubieran realizado las consignas), mientras que otro consistía en 15 minutos de chequeo+ mini-tutorías	7 semanas		Modelo de capacitación en cascada: un miembro de la organización capacitó a los encargados regionales, estos capacitaron a los supervisores de escuelas y les brindaron apoyo y mentoreo para sus roles y responsabilidades. Los supervisores capacitaron a los directores de escuela, quienes capacitaron a los docentes que realizarían las llamadas telefónicas. Los docentes recibieron un estipendio además de transferencias de crédito para realizar las llamadas.	Gratuito	Aproximadamente \$3.90 USD para el modelo de chequeo y \$6.80 USD para el modelo de tutorías.
------------------------------------	-------	-------------------------------	------------	---	-----	--	-----------	--	---	----------	---

Crawford et al. (2021)	Sierra Leona	Alumnos de escuela primaria.	Alfabetización y matemática	Remoto (radio, SMS, llamadas)	1:1	1 vez por semana, cada alumno recibía dos llamadas de 15 minutos aproximadamente (una de un docente de lengua y otra de matemática).	16 semanas	Docentes de las escuelas (que no realizaban las tutorías sobre su propio grupo de alumnos), cada uno realizaba tutorías en un área (Lengua o matemática) y en un nivel (primaria inferior o superior).		Gratuito	El modelo de SMS únicamente costó \$2 USD por participante, y el modelo de tutorías \$40 USD por participante, aproximadamente.
Hassan et al. (2021)	Bangladesh	Alumnos de 1°, 2° o 3° grado de escuela primaria.	Matemática e Inglés	Remoto (SMS y llamadas telefónicas)	1:1	1 vez por semana, sesiones de 30 minutos aproximadamente + SMS de apoyo a las madres para la educación en los hogares.	13 semanas	Estudiantes universitarios voluntarios. Los tutores disponían de temas semanales que los orientaban en lo que debían trabajar con sus alumnos durante la semana.	Fueron capacitados mediante 3 seminarios y 3 sesiones de preguntas y respuestas. A su vez, disponían de guías adaptadas del principal instituto de formación docente de Bangladesh.	Gratuito	El costo por alumno fue de menos de \$20 USD.

Bøg, Martin, Jens Dietrichson, and Anna A. Isaksson (2021)	Suecia	Alumnos de 6-7 años	Lectura/alfabetización	Presencial	1:1/1:2	3-4 sesiones por semana, de 10-15 minutos de duración cada una.	10 semanas	Docentes experimentados (23 años de experiencia docente en promedio)		Gratuito	\$717 USD por alumno.
Castellano Luque, E.A. y Pantoja Vallejo, A. (2017).	España	Alumnos de 5° y 6° de escuela primaria.	TIC (eficacia lectora e "inteligencia general")	Presencial	-	100 sesiones, compuestas por 10 unidades que se aplican a razón de una hora diaria.	100 sesiones	Son tutores docentes			
Reading Recovery (May, Gray, Gillespie, Sirinides, Sam, Goldsworthy, Armijo y Tognatta, 2013).	Estados Unidos	Alumnos de primer grado	Lectura/alfabetización	Presencial	1:1	Sesiones diarias de 30 minutos	10-12 semanas	Son docentes de Reading Recovery,	Capacitación realizada a partir de sesiones de observación y retroalimentación (apoyo de docentes "líderes" a los nuevos docentes que se incorporan al programa).		

ANEXO 2: ESTUDIOS DE META-ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE TUTORÍAS

Autores	Año	Cantidad de estudios analizados	Descripción	Referencia
Alegre, F., Lidon Moliner, A. M. y Gil L. V.	2019	50	Se analizan los principales componentes de tutorías de pares en el área de Matemática en la escuela primaria (1er a 6to grado).	Alegre, F., Lidon Moliner, A. M. y Gil, L. V. (2019). Peer Tutoring in Mathematics in Primary Education: A Systematic Review. Educational Review, 71 (6), 767-791. <a href="https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176">https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176</a> .
Alegre Canosa, M. A	2015	18 (estudios de meta-análisis)	Analiza diversos estudios de meta-análisis de tutorías, agrupándolos en tres tipos de "Individual tutoring programs" (ITP) entendidas como tutorías uno a uno (un estudiante-un tutor): intervenciones de tutorías, mentorías en las escuelas y tutorías entre pares.	Alegre Canosa, M. A. (2015) What Works in Education? Are individual tutoring programs effective in addressing diversity? Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. <a href="https://ivaluea.cat/sites/default/files/2019-11/WhatworksinEducation_02_030216.pdf">https://ivaluea.cat/sites/default/files/2019-11/WhatworksinEducation_02_030216.pdf</a>
Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab	2020	96	La publicación realiza un resumen de un artículo de revisión bibliográfica titulado "PreK-12 Tutoring Programs and Student Learning Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence", de Nickow, Oreopoulos y Quan. Como conclusiones generales, se extraen que las tutorías son una estrategia eficaz al colaborar a reducir brechas de aprendizaje de los estudiantes, especialmente con tutores docentes o paraprofesionales.	Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (2020) Evidence review. The transformative potential of tutoring for Pre K - 12. Learning outcomes: lessons from randomized evaluations. <a href="https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publication/Evidence-Review_The-Transformative-Potential-of-Tutoring.pdf">https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publication/Evidence-Review_The-Transformative-Potential-of-Tutoring.pdf</a>

Cohen, P.A., Kulik, L.A. y Kulik, C.L.	1982	65	Un meta-análisis con métodos robustos de evaluación que evalúa programas de tutorías de alta calidad. Encontró efectos positivos, de rendimiento en todos los estudios.	Cohen, P.A., Kulik, L.A., y Kulik, C.L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. American Educational Research Journal, 19, 237-248.
Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. y Watson Moody, S.	2000	29	Un meta-análisis de estudios de intervenciones de tutorías 1 a 1 en lectura para alumnos de escuela primaria con riesgo de fracaso. Brinda evidencia de que programas con voluntarios capacitados o estudiantes universitarios fueron efectivos.	Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. y Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. Journal of Educational Psychology, 92, 605-619. <a href="https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605">https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.605</a>
Leung, K. C.	2019	16	Meta-análisis que aborda los efectos que tiene la tutoría entre pares sobre mejoras en el rendimiento académico del tutor. Encuentra que algunos parámetros cruciales para optimizar la efectividad de la tutoría entre pares son: tutorados con bajo rendimiento académico, tutores de escuela secundaria, menor cantidad de sesiones de entrenamiento de los tutores por semana, la Matemática como foco de la tutoría, asignación aleatoria de tutores y tutorados, tutorías entre pares estructuradas y más sesiones de tutorías por semana de mayor duración cada una.	Leung, K. C. (2019). An Updated Meta-Analysis on the Effect of Peer Tutoring on Tutors' Achievement. School Psychology International, 40 (2), 200-214. <a href="https://doi.org/10.1177/0143034318808832">https://doi.org/10.1177/0143034318808832</a>

<p>Moeyaert, M., Klingbeil, D.A., Rodabaugh, E. y Turan, M.</p>	<p>2021</p>	<p>46</p>	<p>Los autores realizan un meta-análisis multivariado y multinivel para estudiar la efectividad de las tutorías entre pares tanto en resultados académicos como de comportamiento social. Las intervenciones de tutorías entre pares tuvieron un efecto significativo en ambas dimensiones (con un efecto levemente mayor en los resultados académicos).</p>	<p>Moeyaert, M., Klingbeil, D.A., Rodabaugh, E. y Turan, M. (2021) Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students with Disabilities. Remedial and Special Education, 42 (2), 94–106. <a href="https://doi.org/10.1177/0741932519855079">https://doi.org/10.1177/0741932519855079</a></p>
<p>Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V.</p>	<p>2020</p>	<p>96</p>	<p>Estudio de meta análisis de diferentes tipos de programas de tutorías. Se examinan los efectos generales y cómo estos varían según el tipo de programa y el contexto de implementación. Encuentran que los programas de tutorías tienen efectos consistentes y sustanciales de mejoras en el aprendizaje (particularmente, programas con tutores docentes o para profesionales, realizados en los primeros años de escolaridad).</p>	<p>Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. National Bureau of Economic Research Working Paper 27476. <a href="https://doi.org/10.3386/w27476">https://doi.org/10.3386/w27476</a>.</p>
<p>Ritter, G., Denny, G., Albin, G., Barnett, J. y Blankenship, V.</p>	<p>2006</p>	<p>21</p>	<p>Se analiza la efectividad de distintos modelos de tutorías a través de estudios experimentales (que cumplan con el criterio de que los tutorados habían sido asignados aleatoriamente a un grupo control o a un grupo tratamiento). Se encontró que los programas de tutorías tienen un impacto positivo en habilidades de lectura y lenguaje de los alumnos.</p>	<p>Ritter, G., Denny, G., Albin, G., Barnett, J. y Blankenship, V. (2006). The Effectiveness of Volunteer Tutoring Programs: A Systematic Review. Campbell Systematic Reviews, 2 (1), 1–63. <a href="https://doi.org/10.4073/csr.2006.7">https://doi.org/10.4073/csr.2006.7</a>.</p>