

Práctica de tutorías académicas Técnicas y herramientas para el éxito educativo

*Academic Tutoring Practice
Techniques and Tools for Educational Success*
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18851348>

AUTORES: Dinora Alexandra Carpio Vera ¹

Elis Matilde Carrión Arreaga ²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: dcarpiov@unemi.edu.ec

Fecha de recepción: 19 / 11 / 2025

Fecha de aceptación: 30 / 12 / 2025

RESUMEN

La tutoría académica se ha consolidado como un componente pedagógico estratégico para promover la permanencia, el rendimiento y el bienestar del estudiantado en la educación superior. Este artículo analiza la práctica de las tutorías académicas en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) desde un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, articulando evidencia empírica (observación de sesiones tutoriales y narrativas estudiantiles) con literatura científica de alto impacto. Los resultados muestran cuatro categorías centrales que condicionan la efectividad tutorial: (1) planificación y gestión del proceso, (2) comunicación pedagógica y retroalimentación formativa, (3) seguimiento académico y uso de evidencias, y (4) apoyo socioemocional y derivación oportuna. Se concluye que la tutoría incrementa su impacto cuando se institucionaliza con lineamientos claros, tiempo docente idóneo, instrumentos de diagnóstico y registro, formación del tutor en evaluación formativa, autorregulación y competencias socioemocionales (Tinto, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; OECD, 2021).

^{1*} ORCID: 0000-0001-7394-5791, UNEMI, dcarpiov@unemi.edu.ec

² Orcid, filiación, UNEMI, ecarriona@unemi.edu.ec

Se destaca la necesidad de consolidar la tutoría académica como un espacio formativo integral que promueva la autonomía, el pensamiento crítico y el desarrollo profesional docente, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa.

Palabras clave: *tutoría académica; educación superior; permanencia estudiantil; retroalimentación; autorregulación; bienestar socioemocional.*

ABSTRACT

Academic tutoring has become a strategic pedagogical component for promoting student retention, academic performance, and well-being in higher education. This article analyzes the practice of academic tutoring at the Faculty of Education of the State University of Milagro (UNEMI) from a qualitative descriptive-interpretive approach, combining empirical evidence (observation of tutoring sessions and student narratives) with high-impact scientific literature. The results show four central categories that influence tutoring effectiveness: (1) planning and management of the process, (2) pedagogical communication and formative feedback, (3) academic monitoring and use of evidence, and (4) socio-emotional support and timely referral. It is concluded that tutoring increases its impact when it is institutionalized with clear guidelines, adequate faculty time, diagnostic and record-keeping tools, and tutor training in formative assessment, self-regulation, and socio-emotional competencies (Tinto, 2017; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; OECD, 2021).

The need to consolidate academic tutoring as a comprehensive formative space that promotes autonomy, critical thinking, and professional development for faculty is highlighted, contributing to the strengthening of educational quality.

Keywords: *academic tutoring; higher education; student retention; feedback; self-regulation; socio-emotional well-being*

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta retos asociados a la masificación, la diversificación de trayectorias educativas y la demanda creciente de calidad y pertinencia. En este marco, las instituciones requieren mecanismos de acompañamiento que reduzcan el rezago académico, fortalezcan la autorregulación del aprendizaje y prevengan el abandono. La tutoría académica surge como respuesta institucional para personalizar el apoyo al estudiante, orientar su adaptación a la cultura universitaria y sostener su progreso académico (Tinto, 2017; Pascarella & Terenzini, 2005).

La evidencia internacional indica que la permanencia estudiantil no depende exclusivamente de factores individuales, sino del nivel de integración académica y social que las instituciones promueven a través de prácticas estructuradas de apoyo, enseñanza efectiva y sistemas de seguimiento continuo (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2017). En el contexto latinoamericano, la tutoría académica presenta distintos grados de formalización institucional y su efectividad suele verse limitada por sobrecarga docente, tiempos restringidos y ausencia de instrumentos sistemáticos de registro y evaluación, lo que reduce su alcance formativo (Almonacid-Fierro et al., 2023).

En el plano internacional, UNESCO (2021) plantea la necesidad de fortalecer mecanismos institucionales que integren dimensiones académicas y socioemocionales para construir sistemas educativos más inclusivos. Esta visión respalda la consolidación de la tutoría como espacio formativo integral y no únicamente como instancia de resolución de tareas

En Ecuador, las carreras de formación docente requieren de metodologías de acompañamiento que, además de sostener el rendimiento, potencien capacidades profesionales como la reflexión pedagógica y la ética del cuidado, especialmente en escenarios de vulnerabilidad psicosocial. En este contexto, el presente artículo analiza la práctica de la tutoría académica en la UNEMI y propone lineamientos técnicos y herramientas para su fortalecimiento. Es por eso que el objetivo del presente trabajo es Analizar la práctica de las tutorías académicas en la Facultad de Educación de la UNEMI, que permita además identificar estrategias y herramientas para incrementar su efectividad.

La permanencia estudiantil se ha explicado desde marcos que combinan factores individuales y contextuales. El modelo de integración de Tinto (2017) propone que la persistencia aumenta cuando el estudiante logra integrarse académica y socialmente, lo cual depende de prácticas institucionales intencionales. En esta línea, las experiencias de aprendizaje y las interacciones con docentes y pares influyen en la motivación, la autoeficacia y el sentido de pertenencia (Astin, 1999; Kuh, 2008).

Desde la psicología educativa, la permanencia y el desempeño están asociados a la autorregulación y a la autoeficacia. Zimmerman (2002) define la autorregulación como un proceso cíclico de planificación, ejecución y autorreflexión; Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia condiciona el esfuerzo y la persistencia ante dificultades. La tutoría, al promover metas, estrategias y monitoreo, puede fortalecer estas variables y, por tanto, impactar en el rendimiento y la permanencia (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004).

En el ámbito institucional, la OECD destaca el valor de los indicadores para orientar políticas basadas en evidencia. En el prólogo de *Education at a Glance* se afirma que los gobiernos usan comparaciones internacionales para diseñar políticas que mejoren oportunidades y resultados educativos (OECD, 2021, p. 4). Para la gestión universitaria, esto se traduce en la necesidad de sistemas de seguimiento tutorial con métricas y registros que permitan tomar decisiones oportunas (Kuh, 2008).

Es importante que los docentes consideren que las tutorías se sostienen en una relación pedagógica donde la comunicación y el feedback cumplen funciones centrales. La retroalimentación formativa, entendida como información que orienta al estudiante sobre su desempeño y próximos pasos, muestra efectos relevantes cuando es específica, oportuna y promueve la autorreflexión (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). La literatura coincide en que el feedback no debe limitarse a ‘corregir’, sino a activar procesos metacognitivos y de autorregulación.

METODOLOGÍA.

El estudio se desarrolló en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), se consideraron dos carreras de esta institución pública ecuatoriana con

población estudiantil diversa. Participaron estudiantes que reportaron haber asistido a tutorías académicas durante el semestre en análisis, y docentes con asignación tutorial.

La selección fue intencional y por criterios: (a) experiencia reciente en tutorías; (b) disposición voluntaria para participar; (c) representación de distintos niveles académicos para captar variabilidad de experiencias. Este tipo de muestreo es congruente con la lógica cualitativa orientada a profundidad y riqueza informativa (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se utilizaron dos técnicas principales: observación no participante de sesiones tutoriales y análisis de narrativas estudiantiles (relatos breves estructurados). La observación se centró en: apertura de la sesión, establecimiento de objetivos, tipos de preguntas, uso de evidencias (notas, rúbricas, tareas), feedback, cierre y acuerdos. Las narrativas se organizaron con preguntas guía sobre utilidad, dificultades, clima de la interacción, seguimiento y apoyo socioemocional.

Se diseñó una ficha de observación y una matriz de análisis cualitativo para codificación, buscando consistencia con recomendaciones de rigor (triangulación de fuentes y trazabilidad del análisis) (Nowell et al., 2017).

El análisis se realizó mediante codificación inductiva-deductiva. En una primera etapa se efectuó codificación abierta para identificar unidades de significado; en una segunda etapa se agruparon códigos en categorías y subcategorías; finalmente se interpretaron patrones vinculándolos con literatura (Nowell et al., 2017).

Para fortalecer la credibilidad, se aplicó triangulación entre observación y narrativas, y se mantuvo un registro de decisiones analíticas (audit trail).

Consideraciones éticas: participación voluntaria, consentimiento informado, anonimato en el reporte, y resguardo de información sensible, especialmente en relatos vinculados a bienestar emocional (APA, 2020).

RESULTADOS

El análisis permitió identificar cuatro categorías centrales, cada una con subcategorías asociadas. Las categorías se describen a continuación con apoyo de evidencias observacionales y narrativas, y se discuten en relación con la literatura.

Tabla 1. Categorías y subcategorías emergentes en la práctica de tutorías académicas

Categoría	Subcategorías	Indicadores observables	Implicación formativa
Planificación y gestión	Objetivos, secuencia, priorización	Agenda explícita, acuerdos escritos, tiempos	Clarifica metas y reduce improvisación
Comunicación y feedback	Escucha activa, preguntas, retroalimentación	Preguntas abiertas, rúbrica, feedback específico	Mejora comprensión y autorregulación
Seguimiento y evidencias	Registro, monitoreo, analítica	Bitácora, alertas, revisión de progreso	Permite intervención temprana
Apoyo socioemocional	Contención, derivación, clima	Validación emocional, remisión a bienestar	Previene abandono y fortalece pertenencia

Nota. Elaboración propia con base en observación y narrativas estudiantiles.

Planificación y gestión del proceso tutorial

Se observó variabilidad en la planificación. En sesiones efectivas, el tutor explicitó objetivos, revisó evidencias (calificaciones, tareas, rúbricas) y cerró con acuerdos verificables. En sesiones menos efectivas, predominó la atención reactiva a tareas inmediatas sin diagnóstico ni priorización. Esto limita el impacto formativo porque el estudiante no construye un plan de acción ni criterios de avance (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Las narrativas indican que la ausencia de agenda y acuerdos escritos genera percepción de ‘tutoría rápida’ y reduce la continuidad. En términos de permanencia, la falta de estructura afecta la integración académica y la percepción de apoyo institucional (Tinto, 2017).

La efectividad de la tutoría académica también se relaciona con las competencias profesionales y personales del docente, tales como la comunicación pedagógica, la empatía y la capacidad de adaptación a contextos diversos. Estudios recientes destacan que estas

competencias inciden directamente en el acompañamiento y en los procesos de aprendizaje, especialmente en escenarios educativos complejos (Casane, 2025).

Comunicación pedagógica y retroalimentación formativa

La comunicación mostró un patrón frecuente de explicación directa por parte del tutor, con participación limitada del estudiante. Cuando se incorporaron preguntas abiertas y feedback específico, los estudiantes reportaron mayor claridad y confianza. Este hallazgo es coherente con la evidencia sobre feedback como motor de aprendizaje, especialmente cuando orienta ‘dónde estoy, hacia dónde voy y cómo llegar’ (Hattie & Timperley, 2007).

En tutorías con baja efectividad, el feedback se redujo a correcciones generales (‘está mal’, ‘revise’) sin criterios, lo que disminuye el valor formativo y no activa procesos metacognitivos (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Seguimiento académico y uso de evidencias

Se identificó una debilidad transversal: el seguimiento. En la mayoría de casos no existió una bitácora sistemática de tutoría ni un mecanismo para verificar cumplimiento de acuerdos, lo que dificulta intervenir tempranamente ante rezago. La literatura sobre compromiso estudiantil resalta que la institución necesita sistemas de monitoreo para sostener trayectorias (Kuh, 2008).

El uso de herramientas digitales (calendarios, LMS, checklists) fue limitado y dependió de iniciativas individuales. Integrar analíticas de aprendizaje y registros estructurados permitiría personalizar apoyos sin aumentar improductivamente la carga, siempre con cautelas éticas (Williamson, 2017).

Apoyo socioemocional y derivación

La dimensión socioemocional apareció como necesidad explícita en narrativas. Estudiantes reportaron ansiedad académica, incertidumbre vocacional y dificultades de adaptación. Sin embargo, la tutoría se centró mayormente en contenidos y tareas. La evidencia sugiere que emociones académicas influyen en estrategias y rendimiento (Pekrun, 2006) y que el acompañamiento socioemocional favorece motivación y resiliencia (Bisquerra, 2020).

Se identificó ausencia de protocolos claros de derivación a servicios de bienestar o consejería. Esto es crítico cuando emergen señales de riesgo psicosocial. Se propone institucionalizar rutas de derivación y criterios de confidencialidad (APA, 2020).

Tabla 2. Herramientas recomendadas para una tutoría académica efectiva (propuesta operativa)

Herramienta	Propósito	Cuándo usar	Sustento
Diagnóstico inicial (checklist)	Identificar necesidades y riesgo académico	Primera tutoría del semestre	Tinto, 2017; Kuh, 2008
Plan tutorial individual (PTI)	Definir metas, estrategias, plazos	Tras diagnóstico; revisión mensual	Zimmerman, 2002
Rúbrica + feedback estructurado	Retroalimentación específica y formativa	Revisión de tareas/ensayos	Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006
Bitácora digital de tutoría	Registro y seguimiento de acuerdos	Cada sesión	OECD, 2021
Ruta de derivación y protocolo	Atender señales socioemocionales	Ante indicadores de riesgo	APA, 2020; Bisquerra, 2020

Nota. Elaboración propia basada en evidencia de feedback, autorregulación y permanencia estudiantil.

DISCUSIÓN.

Los hallazgos confirman que la tutoría académica incrementa su efectividad cuando se concibe como proceso planificado y no como atención espontánea de tareas. La categoría de planificación y gestión se relaciona con la necesidad de condiciones institucionales para la permanencia: objetivos claros, expectativas altas, apoyo oportuno y seguimiento (Tinto, 2017). La ausencia de estructura genera tutorías reactivas y reduce su potencial para integrar al estudiante a prácticas académicas universitarias (Pascarella & Terenzini, 2005).

Desde la perspectiva de las buenas prácticas docentes en educación superior, la tutoría académica se vincula directamente con principios como el contacto frecuente entre docentes y estudiantes, la retroalimentación oportuna y el respeto por la diversidad de estilos de aprendizaje, elementos ampliamente reconocidos como factores que favorecen el compromiso y el éxito académico (Chickering & Gamson, 1987).

La comunicación pedagógica y el feedback emergen como núcleo del valor formativo de la tutoría. La evidencia de Hattie y Timperley (2007) indica que el feedback es más potente cuando orienta objetivos, progreso y acciones; en este estudio, las sesiones con preguntas abiertas y criterios explícitos fueron percibidas como más útiles. Esto coincide con Nicol y Macfarlane-Dick (2006), quienes proponen que el feedback debe desarrollar la capacidad del estudiante para monitorear y regular su aprendizaje.

Respecto al seguimiento, la carencia de registros y monitoreo limita intervenciones tempranas. Las instituciones requieren sistemas que permitan detectar rezago, activar apoyos y evaluar resultados, alineados con cultura de evidencia (OECD, 2021). Este aspecto es crítico en carreras con alta demanda de lectura y escritura académica, donde el progreso se construye por iteraciones y retroalimentación (Hyland, 2019).

La limitada integración de herramientas digitales en el seguimiento tutorial evidencia la necesidad de comprender la tutoría como un proceso mediado por tecnologías que amplían las oportunidades de interacción, registro y personalización del aprendizaje, tal como lo plantean Coll y Monereo (2019) en el marco de la educación virtual y el acompañamiento pedagógico con TIC.

La dimensión socioemocional aparece como un componente sub-atendido. Desde la teoría de emociones académicas (Pekrun, 2006), la ansiedad y la falta de pertenencia pueden derivar en evitación y procrastinación; por ello, la tutoría debe integrar contención básica y rutas de derivación. La educación emocional provee un marco de competencias para sostener bienestar y motivación (Bisquerra, 2020).

A nivel macro, el fortalecimiento tutorial se alinea con llamados internacionales a reinventar la educación y reforzar lo público. En el resumen ejecutivo de UNESCO se afirma que ‘el nuevo contrato social para la educación debe unirnos en torno a esfuerzos colectivos y proporcionar el conocimiento y la innovación necesarios para construir futuros sostenibles y pacíficos para todos’ (UNESCO, 2021, p. 5). En educación superior, la tutoría opera como práctica concreta de ese ‘esfuerzo colectivo’: acompaña trayectorias, reduce inequidades y democratiza el acceso a estrategias académicas.

CONCLUSIONES

La tutoría académica, en el contexto analizado, muestra potencial para mejorar el éxito educativo, pero su impacto se ve limitado por la falta de planificación, seguimiento sistemático y protocolos integrales. Las cuatro categorías identificadas (planificación, comunicación/feedback, seguimiento y apoyo socioemocional) constituyen un marco operativo para la mejora.

En concordancia con investigaciones recientes, la calidad de los procesos educativos y tutoriales se ve fortalecida cuando los docentes poseen competencias instruccionales sólidas y un alto sentido de eficacia profesional, elementos que repercuten positivamente en el rendimiento y la permanencia estudiantil (Palomo, 2025).

Se concluye que la institucionalización de la tutoría requiere: (a) lineamientos y tiempos protegidos; (b) instrumentos de diagnóstico y registro; (c) formación del tutor en feedback formativo, autorregulación y comunicación pedagógica; (d) rutas de derivación y coordinación con bienestar estudiantil.

En términos de investigación, se recomienda ampliar el estudio con entrevistas en profundidad y análisis documental de registros tutoriales para fortalecer transferibilidad y triangulación (Nowell et al., 2017).

Se considera que es importante el diseñar un Plan Tutorial Institucional con metas, roles, frecuencia mínima de sesiones y formatos de registro. Establecer indicadores de proceso (asistencia, cumplimiento de acuerdos) y de resultado (rendimiento, permanencia) (Kuh, 2008; OECD, 2021).

Implementar formación docente breve y práctica sobre retroalimentación efectiva y evaluación formativa (Hattie & Timperley, 2007), además de estrategias de acompañamiento socioemocional y protocolos de derivación (APA, 2020; Bisquerra, 2020).

Integrar herramientas digitales (LMS, calendarios, bitácoras) con criterios de ética y privacidad, evitando usos punitivos de datos (Williamson, 2017)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhammadi, S. (2021). The Effect of the COVID-19 Pandemic on Learning Quality and Practices in Higher Education—Using Deep and Surface Approaches. *Education Sciences*, 11(9), 462. <https://doi.org/10.3390/educsci11090462>
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Astin, A. W. (1999). *Student Involvement A Developmental Theory for Higher Education*. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3924984>
- Casane, L. L. (2025). Instructional Competence, Professional and Personal Characteristics of Teachers in Multigrade Classes. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(5), 817–829. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i51962>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dwivedi, Y. K. (2023). “So What If ChatGPT Wrote it?” Multidisciplinary Perspectives on opportunities, Challenges and Implications of Generative Conversational AI for research, Practice and Policy. *International Journal of Information Management*, 71(0268-4012), 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Fernández Fernández, I. M., & Moreira, L. (2017). Modelo de Tutoría Académica con Énfasis en la Comunicación Pedagógica, en el Proceso Formativo Universitario. *Revista Científica Sinapsis*, 1(1). <https://doi.org/10.37117/s.v1i1.10>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational*

- Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hogan, A. (2019). Review of Ben Williamson (2017). Big Data in Education: the Digital Future of Learning, Policy and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 558–561. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00059-6>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact Educational Practices* (pp. 20–25). Association of American Colleges and Universities (AAC&U).
- Lasso Cárdenas, E. (2013). Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 147–150. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.147-150>
- Lasso Cárdenas, E. (2013). Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 147–150. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.147-150>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD. (2021). Education at a glance 2021. In *Education at a Glance*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Palomo, M. (2025). Professional Qualities, Instructional Competence, and Efficacy of Elementary School Teachers: Basis for Enhanced Capability Development Program. *CC the Journal*, 14(1-5). <https://doi.org/10.69502/cctj0034>

- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rafael Bisquerra Alzina, & Cimenna Chao Rebolledo. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Rubén Edel Navarro. (2016). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2). <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.007>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021a). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101(1), 1–12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21000299>
- teyer, maricruz. (2023, September 21). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias Rafael Bisquerra Alzina*. Academia.edu. https://www.academia.edu/106970905/Educaci%C3%B3n_Emocional_Propuestas_para_educadores_y_familias_Rafael_Bisquerra_Alzina
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Verschueren, N., Jolien Van Dessel, Andries Verslyppe, Yannick Schoensetters, &

- Baelmans, M. (2023a). A Maturity Matrix Model to Strengthen the Quality Cultures in Higher Education. *Education Sciences*, 13(2), 1–15.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020123>
- W.|Gamson, A. (2019). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. AAHE Bulletin. <https://eric.ed.gov/?id=ED282491>
- White, S., Groom-Thomas, L., & Loeb, S. (2022a, October 3). *Undertaking complex but effective instructional supports for students: A systematic review of research on high-impact tutoring planning and implementation*. Edworkingpapers.com.
<https://edworkingpapers.com/ai22-652>