



Innovación en Educación Rural: Avanzando hacia una metodología de Tutorías entre Pares en Honduras y Nicaragua



Investigadores responsables:

Carolina Álvarez Valdés, Asesora de Proyectos, Fundación Educación 2020.

Santiago Contrucci Correa, Director Ejecutivo, Fundación Co-Crecer.

Daniel Araneda Quiroz, Jefe de Proyectos, Fundación Educación 2020.

Andrés Fernández Vergara, Consultor de Proyectos, Fundación Co-Crecer.

Equipo de revisión:

Consuelo Iturrieta, Coordinadora Investigación y Estudios, Fundación Educación 2020.

Jorge Ibáñez, Subdirector Política Educativa, Fundación Educación 2020.

Alejandra Arratia, Directora Ejecutiva, Fundación Educación 2020.

Cómo citar este documento:

Educación 2020 & Co-Crecer (2022). *Innovación en Educación Rural: Avanzando hacia una metodología de Tutorías entre Pares en Honduras y Nicaragua*. Documento de Trabajo TEPA. Santiago de Chile.

RPI 2022-A-6918



| Resumen ejecutivo

El objetivo de este documento es contribuir a la discusión sobre la adaptación y escalabilidad del modelo Tutoría entre Pares (TeP) en escuelas rurales de Honduras y Nicaragua. Para ello, en un primer apartado se identifican los principales retos de los sistemas educacionales de Honduras y Nicaragua, entre ellos, la necesidad de avanzar en calidad, inclusión y cobertura, así como en estrategias para fortalecer el desarrollo profesional docente y el liderazgo educativo.

En un segundo apartado, se fundamenta la necesidad de la innovación educativa como un imperativo moral en contextos de mayor precariedad, y en ese marco la pertinencia de la Tutoría entre Pares, debido a los principios pedagógicos que promueve y a su bajo costo en relación a las evidencias de sus efectos positivos en los diferentes contextos donde se ha desarrollado. Esta estrategia apunta tanto al desarrollo integral de los estudiantes, como a avanzar en espacios de formación docente a partir del trabajo colaborativo y la reflexión conjunta.

El trabajo en torno a esta innovación educativa ha evidenciado efectos positivos en habilidades fundamentales y de orden superior de niños, niñas y jóvenes. En específico, se observa mejora de los logros de los aprendizajes, particularmente de quienes presentan mayores dificultades, y mejora en habilidades de metacognición, aumento de la autoestima y autonomía. Mientras que en los y las docentes, los resultados indican que mejora su autonomía y seguridad, y permite el desarrollo y puesta en práctica de estrategias centradas en los y las estudiantes, avanzando con ello hacia la profesionalización docente y potenciando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre sus prácticas.

Finalmente, se presentan evidencias sobre la escalabilidad de esta estrategia en otros contextos, pues su diseño tiene asociada una estrategia de escalamiento, debido a que la relación tutora se va expandiendo dentro del aula y de las escuelas, y luego de las comunidades educativas, llegando a la conformación de Comunidades de Aprendizaje. A partir de esta sistematización y una ronda preliminar de entrevistas con actores claves de ambos países, se identifican algunos retos para pensar la escalabilidad.

| Presentación

Tutoría entre Pares de América (TEPA) es un proyecto desarrollado conjuntamente en la región por Fundación Educación 2020, Fe y Alegría y Fundación Co-Crecer, gracias al apoyo del International Development Research Centre (IDRC) y del Global Partnership for Education (GPE) a través del programa KIX.

- **Educación 2020 (E2020)** es una organización de la sociedad civil que desde el año 2008 promueve una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Desarrolla y articula incidencia en innovación y política educativa, con el fin de promover una educación integral y pertinente. Es co-fundador y representante de Chile en REDUCA (Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación). Ha sido parte de distintas iniciativas de cooperación en América Latina, tanto de incidencia en política educativa como en innovación pedagógica.
- **Fe y Alegría** (Honduras y Nicaragua) es un movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, conformada por una federación de organizaciones jesuitas en 22 países. Tiene 65 años atendiendo a la población excluida de América Latina. Promueve una educación de calidad, con énfasis en perspectiva intercultural, de género, socio ambiental y participación ciudadana.
- **Co-Crecer** es una organización de la sociedad civil que nace en 2021, con el propósito de trabajar por el crecimiento de comunidades, organizaciones y sistemas educativos, fortaleciendo la participación de las culturas locales en su aporte a la construcción de una sociedad más feliz, justa y libre.



| Introducción

El presente documento es parte del proyecto Tutoría entre Pares de América (en adelante, TEPA), financiado por KIX de GPE-IDR, en el que participa un consorcio de instituciones: Educación 2020 de Chile, Fe y Alegría Nicaragua, y Fe y Alegría Honduras. El consorcio cuenta con la colaboración de un conjunto de organizaciones públicas y privadas, que asesoran y cumplen roles específicos para el desarrollo del proyecto.

TEPA busca adaptar un modelo de innovación pedagógica escalable y pertinente para escuelas rurales de Honduras y Nicaragua, a través del diseño y pilotaje de la estrategia Tutoría entre Pares (en adelante, TeP). El proyecto piloto implica formar a docentes de 40 escuelas de Honduras y Nicaragua, para innovar en la educación rural y promover el desarrollo integral -con enfoque de género e interculturalidad- de los y las estudiantes de estas comunidades, a través de la estrategia de aprendizaje activo TeP.

Los centros educativos donde se desarrolla este proyecto en Nicaragua están en tres territorios diferentes: Lechecuagos, Región Autónoma de la Costa Caribe Norte (RACCN) y la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur (RACCS). En tanto, en Honduras se realiza en la zona del municipio de Tela (en el departamento de Atlántida, con comunidades garífunas, población afrodescendiente, que actualmente corresponden al 10% de la población hondureña) y en el Departamento de Yoro, en las localidades de El Progreso y Victoria (con la población tolupana, que mantiene en algunas zonas su lengua: el Tol).

En paralelo al desarrollo de esta innovación educativa, se realiza una investigación-acción que aportará evidencia sobre los efectos de la estrategia TeP en distintos ámbitos educativos de estos contextos. Esto, a su vez, posibilitará la identificación de los desafíos de la escalabilidad y sostenibilidad de la innovación, para, finalmente, desarrollar un modelo de escalamiento situado y basado en la evidencia generada.

En ese marco, el objetivo de este documento es sistematizar información sobre la estrategia Tutoría entre Pares (TeP) y contribuir a la discusión sobre la adaptación y escalabilidad del modelo para Honduras y Nicaragua. Para ello, en la primera sección se discuten los desafíos más relevantes que enfrentan estos países en materia educacional. En un segundo apartado, se presenta el modelo Tutoría entre Pares, sus principios pedagógicos, la evidencia sobre experiencias de implementación anteriores, y el modo en específico en que se busca contribuir en la mejora de los desafíos educacionales identificados en ambos países. Finalmente, se dan a conocer

los desafíos de la adaptación y escalabilidad de esta estrategia en los contextos rurales de Honduras y Nicaragua y se cierra el documento con conclusiones respecto a lo revisado.

I. Principales desafíos educativos en Honduras y Nicaragua

A pesar de los importantes avances en el último tiempo en materia educacional en Nicaragua y Honduras, aún se mantienen desafíos respecto a la cobertura, la calidad y la inclusión. En términos de acceso y cobertura escolar, Honduras presenta 30% de matrícula en preescolar, y Nicaragua llega al 50% (UIS, 2020; UNICEF, 2015). En primaria llega al 95% y 90%, respectivamente, y en educación secundaria en Nicaragua ronda el 70% (UNICEF, recuperado en 2021), mientras que Honduras tiene una cobertura de 52% (UNESCO, 2021). Así, se evidencian sistemas con dificultades para retener a los y las estudiantes en la institución escolar, lo que se agrava en contextos rurales (Murphy Graham et al., 2021). Nicaragua tiene el mayor porcentaje de niños y niñas fuera del sistema educativo de Latinoamérica (BID, 2012).

1. Aprendizajes y trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes en Honduras y Nicaragua

En el ámbito del desempeño y niveles de logro en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, se ha demostrado que en la Latinoamérica persisten bajos niveles y que no existen, en promedio, avances significativos en la última década (UNESCO, 2021). En definitiva, se vive una crisis educacional en la región, de la que no están exentas Honduras y Nicaragua.

De acuerdo al Estudio Regional Comparativo Explicativo (ERCE, 2019), ambos países presentan bajos desempeños en lectura, matemática y ciencias (UNESCO, 2021). Particularmente en Nicaragua, los y las estudiantes obtuvieron puntajes bajo el promedio regional en estas tres áreas, y en lectura y matemática aumentó la proporción de estudiantes que se ubican en el menor nivel de desempeño de la medición (salvo en matemática en sexto grado), en comparación con los resultados de la evaluación regional realizada el año 2013 (TERCE 2013). Honduras en los últimos años logró avances importantes en matemática, alcanzando el promedio regional en el año 2019, pero disminuyó su desempeño en lectura y se mantuvo bajo el promedio en ciencias, en comparación con los resultados del año 2013 en TERCE (UNESCO, 2021).



Si bien las mediciones de aprendizaje son necesarias de tener presente, un desafío mayor de la educación en la actualidad es eliminar las diferentes discriminaciones que atentan contra el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes (UNESCO, 2020). En este proyecto se aborda la inclusión considerando el enfoque de género y el de interculturalidad, dado que las trayectorias educativas y proyectos de vida de niños, niñas y jóvenes de estos países se ven afectadas de manera crítica por la inequidad de género y las diferencias culturales, entre otros aspectos. La educación integral e inclusiva es un reto importante para avanzar en cobertura, inclusión y en aprendizajes integrales en sectores rurales y marginalizados (Zacarías, 2021).

2. Formación Inicial Docente, Desarrollo Profesional Docente y Liderazgo educativo en Honduras y Nicaragua

Entre los múltiples factores que inciden en los desafíos en materia de educación, la investigación en el área considera a los y las docentes como uno de los factores de mayor impacto tanto en los aprendizajes de los y las estudiantes como en sus trayectorias posteriores (de Mendrano & Vaillant, 2009; Zacarias, 2021).

En América Latina, históricamente, han convivido dos tradiciones en la formación inicial docente (FID): las escuelas normales para los y las docentes de primaria, y la formación universitaria para los de educación secundaria. No obstante, en la actualidad los países de la región han avanzado hacia la exigencia de la formación universitaria para los y las profesores de todos los niveles educacionales (Zacarías, 2021). Si bien Honduras y Nicaragua también han tomado medidas en pos del fortalecimiento de la formación docente (Chacón Víquez, 2016; Delgado, 2020; Paz, Barahona & Cárcamo, 2021; Zacarias, 2021), aún persiste la formación en escuelas normales, y distintos estudios señalan que los docentes de estos países requieren de acompañamiento para fortalecer sus habilidades (Chacón Víquez, 2016; Delgado, 2020; Paz, Barahona & Cárcamo, 2021; Zacarias, 2021). A lo anterior, se agrega un contexto de fuertes y cambiantes exigencias para la profesión docente, por lo que resulta clave el desarrollo de estrategias efectivas e innovadoras para mejorar el desarrollo profesional docente (DPD) y así afectar positivamente el aprendizaje y las trayectorias de los y las estudiantes.

En relación a las medidas de fortalecimiento de la profesión docente, en Honduras, la Ley Fundamental de Educación del año 2012, estableció la obligatoriedad de la formación universitaria para los y las docentes, con lo cual se inició la reconversión de las escuelas normales en centros universitarios (Chacón Víquez, 2016). De acuerdo con esta ley, a partir del año 2018, todos los docentes en ejercicio deberían estar en

posesión de un título universitario. Al respecto, se plantean dudas sobre su cumplimiento, entre otras cosas, por falta de infraestructura ya que solo dos de las dieciocho instituciones de educación superior pueden entregar estos títulos (Chacón Viquez, 2016). A estas exigencias se agrega que desde el año 2014 se inicia un proceso de evaluación de los y las docentes en servicio (Murphy-Graham & Pacheco, 2021). A pesar de estos avances, distintos estudios muestran que los y las docentes egresados desarrollan en un nivel medio las habilidades de investigación (Paz et al., 2021), por lo que necesitan acompañamiento durante su ejercicio profesional y, a la vez, existe una baja participación de docentes en programas de desarrollo profesional, lo que se atribuye a la falta de incentivos para la mejora profesional (Chacón Viquez, 2016).

Por su parte, en Nicaragua se mantiene la formación de docentes de primaria en escuelas normales, que ofrecen dos programas: uno, para estudiantes de educación secundaria que egresan como bachilleres y maestros de primaria; y un segundo programa para docentes en servicio sin formación inicial (Delgado, 2020). En tanto, los maestros de secundaria se forman en la educación terciaria, mayormente en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en un programa de tres años (Zacarias, 2021). Aun así, de acuerdo a datos recientes, el 24% de docentes de primaria y secundaria no cuentan con la titulación mínima requerida para ejercer la docencia (Zacarias, 2021), y la formación de docentes de primaria en Nicaragua está poco alineada con la evidencia científica respecto de aspectos claves para el aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura inicial (Delgado, 2020).

A estos desafíos de la FID y el DPD, se agrega un reto planteado a nivel regional y mundial que consiste en avanzar en una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2020). Por ello, resulta relevante que el contenido de la formación docente contemple pedagogías y enfoques inclusivos para colaborar en la superación de la discriminación por género, etnia, y otras que pudiesen presentarse (UNESCO, 2020; Zacarias, 2021).

Finalmente, de acuerdo a distintas revisiones sobre FID y DPD en estos países (Delgado, 2020; Zacarias, 2021), existe escasa evidencia sobre el estado de la formación docente, situación aún peor respecto del estado del liderazgo educativo. En base a este antecedente, se consideraron las entrevistas realizadas a socios colaboradores de ambos países, que identificaron como urgente el avanzar en la promoción de liderazgos educativos, considerando las diferencias dentro del cuerpo directivo de cada escuela, dado que algunos establecimientos cuentan con equipos directivos, y otros con un directivo que a la vez hace las funciones de docente. El carácter del rol de los directores y directoras también difiere en cada escuela, predominando el carácter burocrático más que el liderazgo pedagógico.

3. La educación rural en Nicaragua y Honduras

A estos desafíos en la formación de los y las docentes, se suman a los retos propios de la educación rural, con un gran número de escuelas multigrado y unidocentes. En este contexto se dan pocos programas e iniciativas de desarrollo profesional docente (UNESCO, 2020), y a su vez, se produce un mayor abandono escolar (Murphy-Graham et al. 2021), existe baja conectividad digital y escaso apoyo estatal. Esta falta de inversión se traduce en un acceso limitado y desigual al sistema educativo dentro de los mismos países (BID, 2012).

En los contextos rurales de Nicaragua y Honduras, desde temprana edad, niñas y niños deben colaborar con las labores del hogar y del campo, respectivamente (Murphy- Graham et al., 2021). Muchas niñas abandonan la escuela por embarazos tempranos (9,8% en Nicaragua) y se ven afectadas por el matrimonio infantil. De hecho, entre 2008 y 2014 el porcentaje de niñas casadas antes de los 18 años alcanzó al 34% en Honduras y 35% en Nicaragua (UNICEF, 2019), lo que reduce significativamente la posibilidad de concluir sus trayectorias educativas y acceder a empleos dignos, entre otros problemas. La desigualdad de género también afecta a los varones, en Honduras tienen mayores tasas de abandono que las mujeres en el tercer nivel básico y en la educación secundaria, afectando mayormente a sectores vulnerables y rurales (Informe Progreso Educativo, Honduras, 2017; Murphy- Graham et al., 2021).

En términos de interculturalidad, Nicaragua reconoce a los pueblos originarios y afrodescendientes su propia identidad dentro de un Estado unitario e indivisible (Constitución Nicaragua, 1987, (rev.2014)). La identidad de cada una de estas comunidades está vinculada en sus territorios, autoridades, ceremonias, costumbres y rituales, además del uso de lengua propia e historia compartida (Arzate, 2017). Por otro lado, en Honduras, con un contexto similar de sociedad multicultural, multiétnica y multilingüe, el estado no se reconoce como una nación pluricultural (Castillo, 2014). En ambos casos, la multiculturalidad se vuelve una dimensión transversal, ya que distintos grupos de interés lo consideran una variable importante a incorporar a través de la educación pública, buscando eliminar las discriminaciones basadas en las diferencias culturales y étnicas.

Entendiendo el contexto de Nicaragua y Honduras, se puede concluir que los desafíos existentes en materia de educación son multidimensionales y multicausales. Para afectar esta realidad se requieren estrategias innovadoras que permitan la adaptación y apropiación por parte de los distintos actores, incorporando las perspectivas locales sobre dimensiones clave como las perspectivas de género, interculturalidad, inclusión y el contexto de la ruralidad en la que se desarrolla. A esto

se añade la necesidad de enfrentar estos desafíos desde diferentes niveles: aula, escuela y territorio. Este proyecto, además del desarrollo de una innovación educativa que considera los contextos locales y a distintos actores, se propone generar evidencia empírica respecto de la adaptación y escalabilidad de la estrategia, colaborando con la generación de conocimiento para elaborar propuestas de mejora de la calidad educativa, la inclusión y la justicia social.

II. TEPA en Honduras y Nicaragua

En esta sección se define la forma en la que se comprende la innovación educativa, los objetivos de TEPA y las evidencias de los efectos de la TeP en experiencias anteriores. Posteriormente, se identifican los aprendizajes y desafíos de la adaptación y la escalabilidad de la estrategia en los contextos rurales de Honduras y Nicaragua.

1. La innovación educativa como imperativo moral y aprendizaje continuo

En este proyecto se comprende la innovación educativa como un imperativo moral (Rincón-Gallardo, 2015), que tiene como fin resolver problemas y necesidades en contextos vulnerables y marginados, que requieren de reformas urgentes; distanciándose de la perspectiva que entiende la innovación como posibilidad de mejora en contextos que tienen una serie de condiciones resueltas. Por lo mismo, las estrategias que se desarrollen en países de más bajos ingresos, para sostenerse en el tiempo, deben tener un bajo costo (Rincón-Gallardo, 2015). Precisamente, una de las ventajas de esta innovación es su bajo costo en relación a su alta efectividad, pues no requiere de grandes inversiones, salvo algunos materiales adicionales para el tutor y/o el tutorado (Cámara, 2008; SUMMA, 2019).

Adicionalmente, TEPA propone una mirada de la innovación educativa no centrada exclusivamente en la forma (un estudiante apoya a otro estudiante), sino que también en la teoría del aprendizaje que sustenta a esta estrategia, que se basa en la formulación de preguntas, y en la indagación e interés por aprender (Elmore, 2016b; Freire, 1965). Esta perspectiva permite una comprensión de la tutoría no sólo como una estrategia replicable que mejora los resultados de aprendizaje, que es como suele comprenderse desde organismos internacionales, sino que también como una innovación transformadora de las relaciones al interior de las aulas y escuelas (Meixi, 2019).

Junto con comprender la innovación como un imperativo moral y transformador, TEPA tiene como principios para su desarrollo y sostenibilidad la mejora progresiva (Bereiter y Scardamalia, 2008) y el aprendizaje organizacional (Elmore, 2016a). La mejora progresiva hace referencia a una mirada de proceso, considerando los aprendizajes y errores, y que cada avance puede ser una apertura a nuevas posibilidades. En tanto que, el aprendizaje de las organizaciones hace referencia a la reflexión y el aprendizaje conjunto, para evitar la mera réplica de acciones (Elmore, 2016a). Esta perspectiva de la innovación educativa contribuye a su sostenibilidad, dado que las organizaciones adquieren herramientas y aprendizajes que contribuyen a la mantención de la estrategia.

2. Breve historia de la Tutoría entre Pares

TEPA trabaja con una metodología particular de tutoría, por lo que vale la pena diferenciarla de las tutorías entre pares más conocidas. Estas últimas, usualmente, buscan mejorar o nivelar el aprendizaje de los y las estudiantes con bajo desempeño, y se desarrollan entre un par más avanzado que colabora con sus pares rezagados (SUMMA, 2019). La TeP del proyecto TEPA responde a propósitos y principios pedagógicos distintos: la importancia del aprendizaje con interés, derribar jerarquías educativas (todos y todas pueden aprender y enseñar), el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje, la promoción de un aprendizaje integral y autónomo, desarrollo de procesos reflexivos y de metacognición.

Esta tutoría entre pares pretende transformar el núcleo pedagógico, entendido como la relación entre quien aprende (aprendiz, tutorado/a) y quien guía (maestro/a, tutor/a), mediado por un contenido pedagógico. Una primera diferencia con otros tipos de tutoría es que el contenido o tema a aprender es elegido por el o la aprendiz dentro de un catálogo de temas, pues uno de los principios fundamentales de la TeP es basarse en el interés de quien aprende (Cámara, 2008). Una vez seleccionado el tema comienza el trabajo de aprendizaje autónomo mediado por quien tutora. A partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes se realiza un diálogo basado en preguntas para que éstos resuelvan desafíos a partir de sus propias respuestas. De ese modo, la tutoría respeta los ritmos de aprendizaje de las y los tutorados. Posteriormente, el o la aprendiz prepara una demostración pública, en la que presenta sus aprendizajes a sus pares y a la comunidad educativa. El ciclo vuelve a empezar cuando tutorado/a, que pasa a ser tutor/a, investiga y prepara su tema, para luego ofrecerle su tutoría a un nuevo aprendiz, consolidando su aprendizaje al poder enseñarlo (Rincón Gallardo & Elmore, 2012). Este ciclo de tutoría, que implica la conversión del aprendiz en tutor/a y el desarrollo de una red de interacciones,

permite la construcción de Comunidades de Aprendizaje, basadas en la cooperación y colaboración (Cámara et al., 2018).

Cualquier persona puede ejercer de maestro/a y/o de aprendiz, en tanto quiera enseñar y aprender un tema de su interés. De este modo, no solo se desarrolla una relación entre tutor/a-tutorado/a que se sustenta en la práctica de la tutoría y en el manejo de ciertos contenidos, además se derriban las jerarquías tradicionales entre quien enseña y quien aprende. Una de las creencias fundamentales de este modelo es que la mejor oportunidad para aprender es enseñar (Meixi, 2019). Así, los y las estudiantes en su papel de tutores deben llegar a dominar el contenido de un tema para poder tutorar con confianza a otra persona, lo que tiene impactos no sólo en sus aprendizajes sino que también en el desarrollo de su autonomía y autoestima.

Esta tutoría ha sido implementada en distintos contextos y países desde su creación. Sus inicios se sitúan en México bajo el nombre “Redes de Tutoría”, donde fue desarrollada por un grupo de educadores que trabajaron por décadas en escuelas rurales y marginalizadas, influenciados por el pensamiento de Paulo Freire, y la educación popular y dialógica que propone (Meixi, 2019). Entre 1996 y 2003 en México, una primera implementación como política educativa se realizó por medio del Proyecto Posprimaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo, llegando el año 2003 a 360 escuelas de 27 estados, con 714 instructores voluntarios y 18.000 estudiantes. Posteriormente, en el año 2009, esta estrategia se implementó a través de la política pública llamada Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo, para atender a comunidades y familias en situación de vulnerabilidad de México, por medio de un piloto en 400 escuelas en el año 2009, que en el año 2012 se amplía a 9.000 escuelas con bajos resultados académicos (Cámara et al., 2018).

Esta experiencia tuvo efectos positivos en los aprendizajes de los y las estudiantes al poco tiempo de su implementación, tanto en mediciones estandarizadas como en evaluaciones cualitativas (Cámara, 2008; Meixi, 2019). A raíz de estos buenos resultados, la TeP se ha desarrollado en más países como Chile, Tailandia, Estados Unidos y Argentina (Cámara et al., 2018).

En definitiva, la TeP se considera una innovación educativa que puede colaborar en la superación de los desafíos que enfrentan Honduras y Nicaragua en materia educacional debido a los principios pedagógicos sobre los que se sustenta, la evidencia sobre los efectos positivos en transformaciones sustantivas en escuelas y comunidades, junto con las buenas experiencias en la escalabilidad de esta estrategia, sin la necesidad de realizar grandes inversiones en infraestructura ni tecnología.

3. Tutoría entre Pares y la promoción de la formación integral e inclusiva de los y las estudiantes

Como ya fue señalado, dentro de los principios pedagógicos de la Tutoría entre Pares está tanto el respeto de los ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes como la transformación de las jerarquías educativas, por medio del desarrollo de tutorías entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, intercambiando los roles entre quienes enseñan y quienes aprenden. Sobre esto último, existe extensa evidencia sobre los efectos positivos de las estrategias que reúnen a pares en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, y en matemáticas, lectura y ciencias (Rincón-Gallardo, 2016). Adicionalmente, esta estrategia ha mostrado tener alta efectividad en entornos desfavorecidos y de bajo rendimiento académico, siendo los y las estudiantes de bajo rendimiento quienes presentan los mayores logros (Cámara et al., 2018; Centre UC, 2019). Por lo anterior, los principios pedagógicos y metodología de TeP resultan pertinentes para enfrentar los retos de la educación en los contextos rurales de Honduras y Nicaragua, que tal como se presentó previamente, han tenido bajos resultados de aprendizaje en lectura, matemática y ciencias, además de presentar trayectorias escolares interrumpidas y problemas vinculados a la violencia de género (Murphy - Graham et al., 2021).

La TeP ha mostrado que la mediación del tutor/a desarrolla las competencias de aprendizaje autónomo en los tutorados/as; el registro del proceso que se lleva a cabo como parte de la tutoría permite la reflexión y el análisis de la forma de aprendizaje (meta-cognición); la conversión de aprendiz (tutorado/a) en tutor/a favorece las comunidades de aprendizaje, el cuestionamiento de las relaciones jerárquicas y de poder, y mejora la autoestima de los y las estudiantes (Cámara et al., 2018; Meixi, 2019). En tanto que, las demostraciones públicas de aprendizaje y la práctica de la expresión oral accionan procesos cognitivos y socioemocionales que inducen cambios en la forma en que los y las estudiantes se conciben y se entienden a sí mismos (Meixi, 2019).

TeP se presenta como una posibilidad para mejorar la retención escolar y el desarrollo de trayectorias efectivas, a través del respeto de los ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes. De acuerdo a Murphy-Graham et al. (2021), uno de los factores de abandono escolar en los contextos rurales de Honduras corresponde a las dificultades de aprendizaje que presentan los y las estudiantes, y que no son identificadas ni abordadas en las escuelas rurales, lo que sería posible mejorar con esta estrategia. La TeP posee gran potencial como recurso de atención a la diversidad (Álvarez y González, 2005), ya que apunta en la dirección del aprendizaje cooperativo,

que la literatura indica como una metodología que mejora la inclusión en el aula (Heredia y Duran, 2013; Moríña, 2011; González, García y Ramírez, 2015).

Ahora bien, en el proyecto TEPA se propone abordar la estrategia de innovación educativa contemplando como ejes transversales los enfoques de género e intercultural, buscando mejorar las experiencias y trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes que se ven afectadas por discriminaciones basadas en la desigualdad de género y/o las pertenencias a etnias y pueblos originarios. Hasta la fecha no existe evidencia del efecto de la TeP realizada con estos enfoques. El proyecto busca aportar en ese sentido, por medio de la investigación sobre los efectos que tiene el trabajo con estos enfoques en docentes, directivos, y niños, niñas y jóvenes. Sin perjuicio de ello, sí se cuenta con evidencia acerca de otras estrategias pedagógicas que han trabajado con perspectiva de género en contextos rurales e interculturales de Honduras, y que han logrado resultados positivos en el desarrollo de pensamiento crítico en mujeres jóvenes, aumentando su autovaloración personal e incluso generando transformaciones en sus proyectos de vida (Murphy-Graham, 2008).

4. Tutoría entre pares y el desarrollo profesional docente (DPD) y liderazgo educativo para una educación inclusiva

Tal como ya fue presentado, una de las cuestiones que más incide en el aprendizaje de los y las estudiantes es lo que hace el docente en el aula (de Medrano & Vaillant, 2009; Zacarias, 2021). De acuerdo a UNESCO (2020) para desarrollar efectivamente una educación inclusiva se requieren maestros capacitados para enseñar a todos y todas, y esta preparación resulta compleja de efectuar en contextos y países de escasos recursos. No obstante, una de las herramientas que tienen los países en vías de desarrollo son los programas de desarrollo profesional docente (DPD), que se refieren a las actividades de formación continua a través de diversas iniciativas, como la mentoría y el acompañamiento (Popova et al., 2022).

En dicha línea, el proyecto TEPA busca contribuir a la formación de los y las docentes en servicio por medio del trabajo de diseño y adaptación de la estrategia a sus distintos contextos, así como por el posterior desarrollo de la innovación. Estos dos procesos contribuyen a la profesionalización del rol docente, ya que no sólo aprenden la estrategia y reciben acompañamiento en el desarrollo de la innovación, sino que en el co-diseño de las tutorías son parte activa del proceso, aportando con sus conocimientos a la adaptación y la pertinencia de la TeP. A lo anterior se agrega la transversalización de los enfoques de género e interculturalidad, e instancias de reflexión docente, por medio de la creación de comunidades de aprendizaje.

De acuerdo al trabajo de Cámara (2008), esta innovación ha evidenciado entregar una mayor seguridad y autonomía a los y las docentes. Esto coincide con la experiencia chilena evaluada por CENTRE UC (2019), donde se observó una tendencia a la mejora en las habilidades docentes para fomentar competencias en sus estudiantes tales como la crítica, la experimentación, la comparación, y las oportunidades de practicar y discutir. Esto implicó que los y las docentes fomentaran la autonomía de los y las estudiantes, haciéndolos más responsables de su aprendizaje al entregarles mayor protagonismo en el aula. Finalmente, la evaluación de la estrategia dio cuenta que los y las docentes mejoran su percepción de autoeficacia, siendo el principal cambio el avance hacia un paradigma pedagógico más constructivista, dejando atrás una noción más conductista de la enseñanza.

En definitiva, TEPA por medio del desarrollo de esta innovación se propone formar a docentes no sólo para que manejen la estrategia, sino que también para que incorporen de manera transversal el enfoque de género e intercultural. Uno de los aspectos que facilita esta puesta en práctica es que TeP, al ser una estrategia que tiene como centro la conformación de comunidades de aprendizaje, promueve el trabajo colaborativo, la adquisición de conocimientos y la búsqueda de sentidos compartidos. De acuerdo a UNESCO (2020), la conformación de comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo entre docentes resulta fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva.

Esta innovación constituye una oportunidad para que los y las docentes puedan aprender y ensayar prácticas de enseñanza centradas en los y las estudiantes, y así promover su desarrollo integral a través de dimensiones físicas, cognitivas, sociales y emocionales (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018), entendiendo la inclusión en un sentido amplio y no como un aspecto a trabajar aisladamente (UNESCO, 2020).

Respecto del liderazgo educativo, diversos estudios coinciden en el impacto que tiene tanto en la gestión educativa como en los resultados de aprendizaje de estudiantes (Castillo & Hallinger, 2018; Hallinger & Heck, 1998). Más aún, considerando exclusivamente factores organizacionales (excluyendo aquellos de caracterización socioeconómica y cultural de alumnos), algunos autores incluso han confirmado que, luego de la calidad docente, el liderazgo directivo es la variable más determinante para mejorar (o empeorar) los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood & Jantzi, 2006; Gavin & McGrath-Champ, 2017).

En este caso en particular, TEPA trabaja el liderazgo para la innovación, considerando los diferentes contextos y realidades escolares para la sostenibilidad de la estrategia educativa y su escalamiento. Dado que la TeP es una estrategia que busca la transformación de las prácticas y jerarquías escolares, requiere de comunidades que



propicien las condiciones para su desarrollo. En experiencias anteriores no ha sido extraño encontrar resistencias de directivos y autoridades, debido a las transformaciones que promueve esta innovación, pues incluso ha sido caracterizada como una práctica contracultural y contrahegemónica (Meixi, 2019; Rincón- Gallardo, 2016). Sin embargo, estas resistencias han sido resueltas por medio de la difusión que realiza una comunidad crítica en tres ámbitos: el social, el político y el pedagógico (Rincón-Gallardo, 2016), logrando que los diferentes actores trabajen conjuntamente en un movimiento que impulsa un cambio cultural (Meixi, 2019).

En Chile, TeP, desde el modelo de acompañamiento impulsado por E2020 en innovación, ha buscado fortalecer las competencias directivas para la innovación y el liderazgo distribuido en la escuela, consistente con el espíritu de la estrategia que desafía la verticalidad de las relaciones. La evaluación de la experiencia chilena mostró que TeP mejoró las capacidades de liderazgo de los equipos directivos, específicamente las que apuntan a un liderazgo distribuido (CENTRE UC, 2019).

De acuerdo con la idea de la transformación de la realidad social y educativa de las escuelas, el desafío es promover un DPD que motive una pedagogía centrada en el estudiante, que rompa las jerarquías educativas y proponga una educación horizontal (Casas Flores & Cisneros Hernández, 2005; Cámara, 2020). Y, a la vez, un liderazgo educativo que propicie las condiciones para el desarrollo y la sostenibilidad de la TeP. Lo anterior permitirá fomentar la autonomía y el interés de los estudiantes, desarrollando de manera integral su educación (Cámara et al., 2018). El DPD y liderazgo educativo son aspectos a evaluar de la investigación que se desarrolla en paralelo al piloto de la TeP.

5. Evidencias y desafíos de la adaptación y escalabilidad de la Tutoría entre Pares en los contextos educativos rurales de Honduras y Nicaragua

Transformar la cultura generalizada y resistente de la escolarización, siendo capaces de inspirar a los educadores para que se apropien de las iniciativas de cambio educativo y participen en ellas, y la creación de una alineación institucional para apoyar la mejora de la instrucción han demostrado ser algunos de los retos más difíciles para la mejora de la instrucción a gran escala (Rincón-Gallardo & Elmore, 2012, p. 485).

Esta estrategia ha mostrado producir transformaciones en las comunidades educativas, llegando a impactar las políticas a nivel micro, meso y macro, tal como muestra la experiencia mexicana (Cámara et al., 2018; Meixi, 2019). Por lo mismo, Meixi (2019) sostiene que esta estrategia, refiriéndose a la experiencia que se inicia el año



2009, fue una política desde abajo hacia arriba y hacia los lados, destacando el rol de docentes, estudiantes y directivos como *policy makers* que transformaron la realidad educativa de sus contextos y comunidades (Meixi, 2019). En este mismo sentido, Rincón-Gallardo y Elmore (2012) afirman que esta estrategia al proponerse una transformación cultural, abre espacios de negociación que posibilitan la adaptación de normas, estructuras y prácticas institucionales que faciliten la consolidación y expansión de esta práctica en los distintos contextos donde se desarrolla.

En definitiva, este modelo pedagógico, debido a su diseño, a sus objetivos y principios pedagógicos, tiene asociada una estrategia de *escalamiento en profundidad y horizontal*¹ (Gargani, Lomofsky & McLean, 2020; Perlman J. & Winthrop, 2016). Esta escalabilidad se produce porque la relación tutora se va expandiendo dentro del salón de clases, y luego dentro de la escuela: los tutorados y tutoradas se van transformando en tutores y tutoras, tanto de sus pares como de los mismos maestros. Esta forma de trabajo permite la generación de redes educativas que transforman, no sólo la relación tutora, sino que las normativas y orientaciones de los centros educativos propiciando las condiciones necesarias para su desarrollo. En el caso mexicano, esta multiplicación de la relación tutora llevó a la conformación de *Comunidades de Aprendizaje* (Cámara et al., 2018), que han mostrado ser claves para la sostenibilidad de esta estrategia.

Esta forma de escalabilidad a distintos niveles se ha desarrollado en el caso mexicano y ya cuenta con numerosas investigaciones al respecto (Rincón-Gallardo, 2016). Por su parte TEPA, siguiendo y considerando estos aprendizajes previos, busca adaptar e implementar un piloto de la TeP con enfoque de género e intercultural en 40 escuelas rurales de Nicaragua y Honduras, indagando los efectos que tiene en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, en el desarrollo profesional docente, en el liderazgo para la innovación, y en las posibilidades y dificultades de la escalabilidad. De ese modo, se está estudiando cómo funciona la diseminación de la estrategia en escuelas de distintas localidades. En un ejercicio preliminar se identificaron algunos obstáculos previos al desarrollo del piloto, tales como: el déficit en la formación docente, las reticencias de los y las docentes a incorporar nuevas estrategias, falta de tiempo, problemas de conectividad y de artefactos tecnológicos; y dificultades propias de los contextos rurales, como las largas distancias que hay que recorrer para llegar a las escuelas, el escaso acceso a material educativo y el trabajo infantil².

¹ El escalamiento en profundidad se refiere al fortalecimiento de las capacidades organizacionales o de las funciones del programa con el desarrollo de más actividades, es decir, mejorando la calidad de lo que se realiza y promoviendo su sostenibilidad. Mientras que, la escalabilidad horizontal se refiere al fortalecimiento de un programa, práctica o enfoque por medio de la ampliación de la cobertura, llegando con ello a más personas y lugares.

² Agradecemos la colaboración de María Paz Correa y Francisca Rostagno por este importante trabajo de análisis.



Durante el proyecto, los equipos que desarrollan el piloto y la investigación están analizando estos posibles obstáculos y otros que puedan ir surgiendo, así como la forma de enfrentarlos, de modo que sean oportunidades de mejora y que sirvan a esta y a próximas experiencias en el desarrollo de un plan de escalabilidad. Adicionalmente, TEPA espera entregar evidencia de los efectos del desarrollo de este tipo de tutoría cuando se diseña e implementa explícitamente con enfoque de género e intercultural, con contenidos que además están siendo co-diseñados con los y las docentes de las distintas escuelas.

| Conclusiones

Tanto Honduras como Nicaragua enfrentan importantes desafíos vinculados a mejorar sus sistemas educativos. Aunque han disminuido, siguen siendo persistentes los problemas vinculados a la cobertura educativa, sobre todo en los niveles secundarios. La importancia que tiene la calidad de los y las docentes para mejorar la educación hace que su formación sea también un desafío urgente para la región. Esta formación debe abarcar la adquisición de habilidades que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. Las exigencias educativas, más allá de los resultados en habilidades tradicionalmente académicas, requieren que los maestros y maestras puedan promover en sus estudiantes competencias vinculadas a habilidades de orden superior y actitudes como el enfoque de género y la interculturalidad.

En contextos vulnerables, aparece la innovación educativa como un imperativo moral para promover aprendizajes significativos. La Tutoría entre Pares, como innovación educativa, busca transformar el núcleo pedagógico a partir del reconocimiento del interés y ritmo de aprendizaje del estudiante. El proceso de enseñanza y aprendizaje se hace a través de un diálogo entre tutor y tutorado, que desarrolla el vínculo entre estudiante y docente, y habilidades como la metacognición, la autonomía o la comunicación, entre otras. Además de ser una metodología centrada en el estudiante, es también un espacio de desarrollo profesional docente, al dar herramientas que promuevan la reflexión y el trabajo colaborativo. Finalmente, la versatilidad de la metodología, permite trabajar diversos enfoques como el género o la interculturalidad.

A partir de un piloto en 20 escuelas rurales de Honduras y 20 de Nicaragua, el proyecto Tutorías entre Pares de América indagará en los resultados educativos de estas tutorías tanto en los docentes y equipos directivos, como en los y las estudiantes. Además, como toda innovación, supone el desafío de ser sostenible y escalable. ¿Cómo esta metodología se mantiene y sostiene en la escuela?, ¿cómo se expande a otras escuelas?, o ¿cómo se escala en sistemas educativos completos? son algunas de las preguntas que el proyecto Tutorías entre Pares de América busca responder.

| Bibliografía

Álvarez Pérez, P. R., & González Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, (36), 107-128.

Arzate, M. D. Á. (2017). Costa Caribe de Nicaragua: autonomía, interculturalidad, ética y emancipación social. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 78-96.

Bereiter, C. & Scardamalia, M (2008). Chapter 3: Toward Research-based Innovation in Innovating to Learn, Learning to Innovate. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing. pp. 67-91

BID (2012). Educación en Nicaragua: Retos y Oportunidades. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-en-Nicaragua-Retos-y-oportunidades.pdf>

Cámara, G (2020). Pedagogía que aprende de su práctica. *Redes De Tutoría*: Ciudad de México.

Cámara, G. (Ed.). (2008). Otra educación básica es posible. México: Siglo XXI Editores.

Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, A., Méndez, E., Morales, E., & Salas, E. (2018). Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997-2018). *Aprender con Interés AC*.

Casas Flores, M. & Cisneros Hernández, L. (2005). Telesecundarias del Distrito Federal en Cámara, G. (2005). Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas. *Convivencia Educativa*. Ciudad de México 111-147.

Castillo, A. (2014). Desafíos y nuevos Paradigmas de la Educación Intercultural Multilingüe en Honduras. *Revista Proyecto Lingüístico*.

Castillo, F. A., & Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207-225.

CENTRE UC (2019). Informe de Evaluación de Resultados de Proyecto Red 50. Documento Interno.

Chacón Viquez, L. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en Honduras. *Revista Calidad En La Educación Superior*, 7(1), 205–232.

Constitución Política de Nicaragua, 1987 (rev. 2014). Recuperado de: https://www.constituteproject.org/constitution/Nicaragua_2014.pdf?lang=es

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the whole child: Improving school climate to support student success. *Learning Policy Institute*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child>



Delgado, B. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-15. Doi.10.15517/aie.v20i2.41600

De Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente (S. de P. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (ed.)). Santillana.

Elmore, R. F. (2016a). "Getting to scale..." It seemed like a good idea at the time. *Journal of Educational Change*, 17(4), 529-537.

Elmore, R. F. (2016b). Reflexiones sobre la contribución de la Tutoría al futuro del aprendizaje. *Educa UMCH*, (7), 97-110.

Freire, Paulo. (1965). La educación como práctica de la libertad. *Argentina: Argentina Editores SA.*

Gargani, J., Lomofsky, D., & McLean, R. (2020). Scaling what works doesn't work: we need to scale impact instead. *Impact of Social Sciences Blog.*

Gavin, M., & McGrath-Champ, S. (2017). Devolving authority: The impact of giving public schools power to hire staff. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(2), 255-274.

González Fernández, N., García Ruiz, R., & Ramírez García, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.

Heredia Moreno, J., & Duran Gisbert, D. (2013). Cooperative learning in Physical Education for the inclusion of a student with Autistic traits. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40.

Informe Progreso Educativo Honduras (2017). Educación: Una deuda pendiente. Recuperadode:
<https://red-lei.org/wp-content/uploads/2018/08/Informe-de-Progreso-Educativo-2017-Honduras.pdf>

Meixi. (2019). The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 394-411. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.145393>

Moriña Díez, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 21, 199-216

Murphy-Graham, E. (2008). Opening the black box: women's empowerment and innovative secondary education in Honduras. *Gender and Education*, 20(1), 31–50. <https://doi.org/10.1080/09540250701650623>

Murphy-Graham, E., Pacheco Montoya, D., Cohen, A. K., & Valencia Lopez, E. (2021). Examining school dropout among rural youth in Honduras: Evidence from a mixed-methods longitudinal study. *International Journal of Educational Development*, 82, 102329. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102329>

Murphy-Graham, E. & Pacheco Montoya, D. (2021). Reconceptualizando el desarrollo profesional docente en Honduras. Documento Informativo. Recuperado: https://www.upnfm.edu.hn/phocadownload/Noticias/Brief_Honduras_Spanish_Online1.pdf

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201–227.

Paz, C.; Barahona, E. & Cárcamo, L.M. (2021). La formación inicial y permanente de docentes para la atención a la primera infancia en Honduras: políticas, modelos y actores. En: Estado de la formación de maestros de educación inicial: una lectura desde las universidades pedagógicas de Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras y México. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2178>

Perlman Robinson, J., Winthrop, R., & McGivney, E. (2016). Millions learning: Scaling up quality education in developing countries. Available at SSRN.

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>

Rincón Gallardo, S. (2015). Innovación pedagógica en gran escala: ¿Lujo o imperativo moral?. *Didac*, (65), 11–18.

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>

Rincón-Gallardo, S., & Elmore, R. (2012). Transforming Teaching and Learning Through Social Movement in Mexican Public Middle Schools. *Harvard Educational Review*, 82(4), 471–490. <https://doi.org/10.17763/haer.82.4.46751717307t4j90>

SUMMA. (2019). Evidencia en América Latina y El Caribe, Tutoría entre pares. Recuperado de: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/12/Tutor%C3%ADa-entre-pares_vf.pdf

UIS (2020). sitio web: <http://data.uis.unesco.org/>. Visitado por última vez en mayo de 2021.



UNESCO (2020). Enseñanza Inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. Documento de Política 43. Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo UNESCO.

UNESCO (2021). Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Recuperado el 09/01/2021 de: <https://es.unesco.org/news/resultados-logros-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo>

UNICEF (2019). Educación equitativa y de calidad. Cada niña y niño tiene derecho a una educación de calidad, inclusiva y equitativa <https://www.unicef.org/nicaragua/educaci%C3%B3n-equitativa-y-de-calidad>

UNICEF. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Serie Aprendizajes y Oportunidades.

Zacarias, I. (2021). Docencia en Construcción. Desafíos en el desarrollo profesional docente en Centroamérica y el Caribe. Informe de Política. KIX LAC, SUMMA.



TEPA

Tutorías entre Pares de América

