



Transformaciones de comunidades educativas en escuelas rurales:

Resultados del piloto a partir del proyecto Tutorías entre Pares de América



Investigadores responsables:

Gabriela Campos, Analista de Incidencia Pública, Fundación Educación 2020.
Daniel Araneda Quiroz, Jefe de Proyectos, Fundación Educación 2020.

Equipo de revisión:

Manuel Cheyre, Coordinador de Incidencia Pública.
Jorge Ibáñez, Director de Política Educativa.

Cómo citar este documento:

Educación 2020 (2023). Transformaciones de comunidades educativas en escuelas rurales: Resultados del piloto a partir del proyecto Tutorías entre Pares de América. Documento de Trabajo TEPA. Santiago de Chile.

Este documento fue realizado en base a tres artículos académicos en desarrollo:

Alvarez, C. & Araneda, D. (En proceso) La tutoría entre pares como promotora del desarrollo profesional docente en escuelas rurales de Honduras y Nicaragua.

Fernández-Vergara, A. (En proceso) Tutoría Entre Pares y Autoeficacia en estudiantes de escuelas primarias rurales en Honduras y Nicaragua.

Gubbins, V., Sepúlveda, C. & Muñoz, P. (En proceso) Tutoría entre Pares y participación de las familias desde la perspectiva de cuidadores/as de escuelas rurales de Nicaragua.

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.

Resumen:

Países como Honduras y Nicaragua tienen importantes desafíos en el ámbito educativo: equidad, cobertura y calidad son algunos de ellos. La innovación educativa se puede plantear como un imperativo para enfrentar estos desafíos. En este documento, se presenta como una innovación, basada en la metodología de Tutorías entre Pares (TeP), contribuye en la transformación de escuelas rurales en tres dimensiones: Desarrollo Profesional Docente (DPD), autoeficacia de estudiantes, y relación entre familia y escuela. Así, se presentan los resultados de un piloto que implicó la formación y acompañamiento a directivos, docentes y estudiantes de 40 escuelas rurales en la metodología TeP.

Los resultados muestran que: 1) las Tutorías entre Pares promueven el DPD al cambiar prácticas y creencias docentes en relación a paradigmas constructivistas; 2) las actividades que desarrollan los estudiantes a partir de las TeP se relacionan con el desarrollo de aspectos de la autoeficacia, y 3) el desarrollo de esta metodología tiene importantes potencialidades para fortalecer el trabajo entre la familia y la escuela. Los resultados anteriores robustecen la importancia de generar espacios de formación docente que, de forma contextualizada, vinculen la teoría con la práctica. También se destaca la importancia de diseñar espacios de innovación que incorporen de forma activa a las familias. Finalmente, se hace relevante entender cómo, en las innovaciones educativas, interactúan el efecto a nivel de aula y escuela con los aprendizajes de las y los estudiantes.





1. Introducción

Honduras y Nicaragua, así como muchos países de la región, tienen importantes desafíos en el ámbito educativo. Calidad, equidad y cobertura son algunos de ellos. En este contexto se desarrolla Tutorías entre Pares de América (**TEPA**) que busca contribuir en la mejora educativa a través de un proyecto desarrollado en conjunto por Fundación Educación 2020 (Chile), Fe y Alegría Honduras, y Fe y Alegría Nicaragua, gracias al apoyo del International Development Research Centre (IDRC) y del Global Partnership for Education (GPE) a través del programa KIX.

El proyecto **TEPA** tiene como objetivo la producción de un modelo de escalabilidad de la metodología Tutorías entre Pares (**TeP**), basado en la experiencia de un piloto en 40 escuelas rurales que desarrollaron dicha estrategia. Para ello se generaron tres líneas que trabajaron articuladamente: 1) la línea de innovación, encargada de co-diseñar e implementar el piloto a partir de la formación de un equipo de monitores que acompañan y desarrollan las **TeP** en las escuelas; 2) la línea de investigación, que indaga en los impactos de la metodología en las escuelas y desarrolla el modelo de escalabilidad;

y 3) la línea de incidencia que busca dar a conocer tanto los resultados del piloto como el modelo de escalabilidad para su incorporación en distintos niveles de los sistemas educativos de países de la región.

Este documento se centra en los resultados que se obtuvieron en el piloto en tres ámbitos: desarrollo profesional docente (DPD), autoeficacia en estudiantes, y participación de las familias. Así, el objetivo de este documento es presentar a organizaciones de la sociedad civil, de la academia y de gobierno de países de América Latina y el Caribe las transformaciones que se promueven a través de una metodología de innovación educativa como la **Tutoría entre Pares**. El documento parte presentando brevemente los desafíos educativos de Honduras y Nicaragua. Posteriormente se explica la metodología de **TeP** y cómo se desarrolló el piloto. Luego, se presenta la metodología de investigación y los resultados en los ámbitos de DPD, autoeficacia de estudiantes y participación de las familias en innovaciones educativas. Finalmente, se proponen recomendaciones de política educativa a partir de los resultados.

2. Desafíos educativos de 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, calidad e inclusión educativa. En términos de acceso y cobertura escolar, Honduras presenta 30% de matrícula en preescolar, un 95% en primaria y en secundaria un 52%, mientras que Nicaragua llega al 50% en preescolar, 90% en primaria y cerca del 70% en secundaria (UIS, 2020; UNICEF, 2015-2021; UNESCO, 2021). Esto evidencia sistemas con dificultades para retener a las y los estudiantes en la institución escolar, lo que se agrava en contextos rurales (Murphy Graham et al., 2021).

Respecto a aprendizajes y trayectorias educativas por una parte, de acuerdo al Estudio Regional Comparativo Explicativo (ERCE, 2019), si bien han tenido avances, ambos países presentan bajos desempeños en lectura, matemática y ciencias, en comparación a la región (UNESCO, 2021). Por otra parte, considerando el desarrollo de la formación docente como uno de los factores de mayor impacto tanto en los aprendizajes de las y los estudiantes como en sus trayectorias posteriores (de Mendrano & Vaillant, 2009; Zacarias, 2021), ambos países han tomado medidas para su fortalecimiento. Sin embargo, distintos estudios señalan que los y las docentes de estos países requieren de acompañamiento para fortalecer sus habilidades (Chacón Viquez, 2016; Delgado, 2020; Paz, Barahona & Cárcamo, 2021; Zacarias, 2021).

A lo anterior, se suman los retos propios de la educación rural: mayores tasas de analfabetismo, menores resultados en pruebas de calidad educativa, ingresos tardíos a la educación primaria, y mayores tasas de desescolarización (SURA & REDUCA, 2018; Vijil, 2020). Además, son contextos marcados por importantes desafíos en cuanto a equidad de género. En ambos países, desde temprana edad, niñas y niños deben colaborar con las labores del hogar y del campo, respectivamente (Murphy- Graham et al., 2021). Adicionalmente, muchas niñas abandonan la escuela por embarazos tempranos (9,8% en Nicaragua) y se ven afectadas por el matrimonio infantil, 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).

Los desafíos existentes en materia de educación son multidimensionales y multicausales. Una posibilidad relevante para su abordaje es el desarrollo de estrategias innovadoras que permitan la adaptación por parte de los actores educativos y la incorporación de las perspectivas locales sobre dimensiones clave como la perspectiva de género, interculturalidad, inclusión y el contexto de la ruralidad en la que se desarrolla.



3. Innovación pedagógica, Tutorías entre Pares y desafíos educativos

La innovación educativa, como plantea Rincón-Gallardo (2015) es un “imperativo moral” cuyo fin es resolver problemas y necesidades en contextos vulnerables y marginados, y no un lujo para contextos que tienen condiciones básicas resueltas. En este sentido, la **Tutoría entre Pares** (en adelante **TeP**) 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 el interés por aprender y desde él la formulación de preguntas, y la indagación autónoma (Elmore, 2016b; Freire, 1965). Esta perspectiva permite una comprensión de la tutoría como una innovación transformadora de las relaciones al interior de las aulas y escuelas (Meixi, 2019).

Esta estrategia ha mostrado tener alta efectividad en entornos desfavorecidos y de bajo rendimiento académico, siendo las y los 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 como se mencionó, han tenido bajos resultados de aprendizaje en lectura, matemática y ciencias, y problemas vinculados a la violencia de género (Murphy - Graham et al., 2021).

Asimismo, la **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 las y los 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 las y los estudiantes, y que no son identificadas ni abordadas en las escuelas rurales, lo que sería posible mejorar con esta estrategia. En ese sentido, 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; Moriña, 2011; González, García y Ramírez, 2015).

4. Proyecto Tutoría entre Pares de América

Entre 2021 y 2023, Educación 2020 (Chile), Fe y Alegría Honduras, y Fe y Alegría Nicaragua desarrollaron el proyecto **Tutoría entre Pares de América (TEPA)** con el objetivo de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes de escuelas rurales a partir de un piloto de innovación pedagógica basada en la **Tutoría entre Pares**.

Los centros educativos donde se desarrolló 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 realizó en la zona del municipio de Tela (en el departamento de Atlántida, con comunidades garífunas) y en el Departamento de Yoro, en las localidades de El Progreso y Victoria.

El proyecto constó de tres fases: primero, una fase de formación de monitores, que serían los encargados de formar a maestros y maestras en la metodología (ver figura 1). La segunda fase de implementación de un piloto en 40 escuelas rurales de Honduras y Nicaragua, que implicó la formación de maestros, maestras y estudiantes en **Tutorías entre Pares**. La tercera fase fue de evaluación del piloto a partir de instrumentos cuantitativos y cualitativos a diferentes actores de la comunidad educativa.

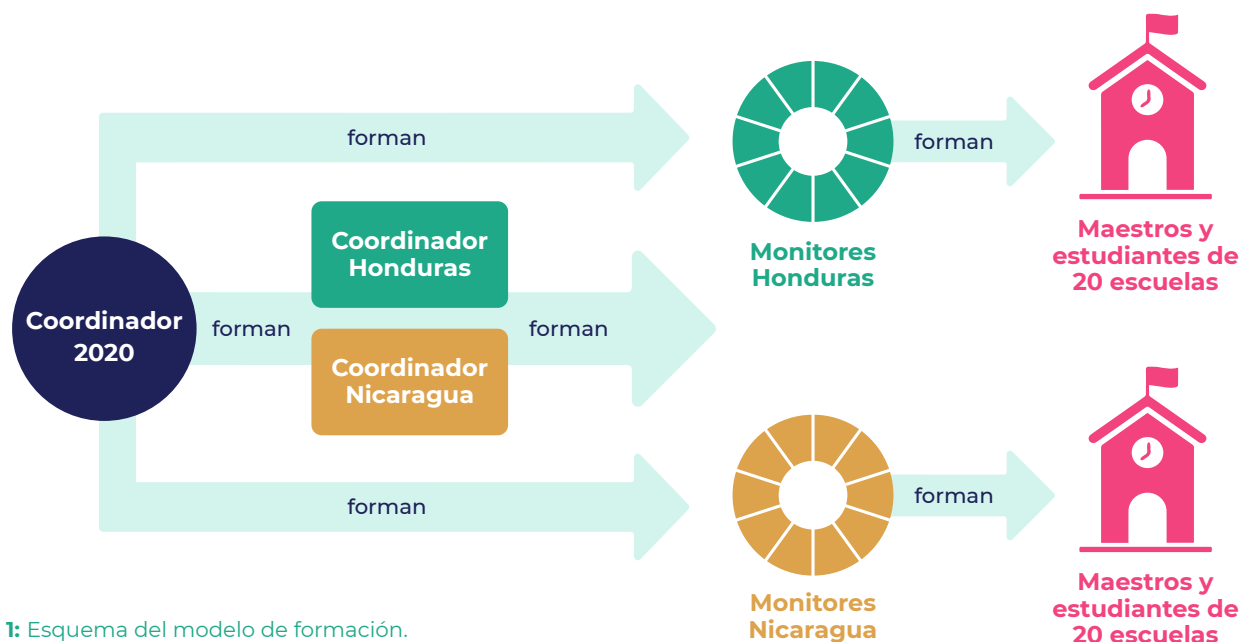


Figura 1: Esquema del modelo de formación.

La formación de las y los monitores fue mayoritariamente de carácter virtual, en un período de siete meses. Esta constó de capacitación y vivencia de **Tutoría entre Pares** (práctica y desarrollo de temas, entre otros) y también se incorporaron contenidos vinculados al desarrollo de enfoque de género e intercultural, el trabajo con equipos directivos, y herramientas de *design thinking* que permitieron a los mismos monitores diseñar los pilotos que realizarían en la fase 2. Cabe destacar que la formación ha sido fundamentalmente práctica y modela a los monitores el trabajo a realizar con docentes, del mismo modo, los docentes en su formación aprenden cómo se realiza el trabajo de tutorías con estudiantes.

Por último, durante el periodo de implementación, las y los monitores vivieron espacios de reflexión permanente que les permitió mejorar sus prácticas de acompañamiento a los docentes. En total se formaron a 83 docentes y más de 380 estudiantes de 40 escuelas rurales.

5. Metodología de investigación

La **Tutoría entre Pares** es un espacio de formación de docentes que busca impactar el aprendizaje de las y los estudiantes y, además, tiene como objetivo la transformación social. Para comprender esta complejidad se optó por una metodología mixta (Creswell & Creswell, 2018) que permitieran observar los resultados del piloto de forma integral, generando métricas comparables en distintos contextos, y dando un relato coherente a los datos producidos.

De esta forma, se estructuraron tres estudios paralelos -dos cualitativos y uno cuantitativo- cuyas preguntas de investigación fueron, respectivamente:

1. ¿Qué transformaciones promovió la **Tutoría entre Pares** en las creencias y prácticas de los y las docentes de Honduras y Nicaragua que participaron del proyecto?;
2. ¿Qué perspectiva tienen los/as cuidadores/as de niños y niñas que participan en **TEPA** de su participación en este tipo de innovación pedagógica?; y
3. ¿Cuánto es la relación entre la autoeficacia y la implementación de componentes de la tutoría en las y los estudiantes y las escuelas que implementaron **TEPA**?

Producción y recopilación de datos

La producción de datos cualitativa se hizo a partir de distintos instrumentos que permitieron entender, de manera comprensiva, las transformaciones en creencias y prácticas docentes, y la perspectiva de las familias. Se hicieron entrevistas grupales a estudiantes y a cuidadores, entrevistas individuales a docentes, y observaciones de clases a partir de las rúbricas de Calderón et al. (2020) y de La Vega (2020). La aplicación de estos instrumentos se realizó al finalizar el piloto, entre los meses de octubre y noviembre de 2022. En total se entrevistaron 19 docentes y se observaron sus respectivas clases; se realizaron 9 grupos de discusión de cuidadores, y 16 entrevistas grupales de estudiantes.

El instrumento cuantitativo está basado en encuestas a estudiantes para medir su autoeficacia (Oros, 2004; 2017), es decir, la percepción que tienen las y los estudiantes respecto de sus propias capacidades para lograr objetivos. Estas fueron aplicadas al comienzo y al final del piloto (línea base y línea de salida) lo que permitió aproximarse a los efectos de las **TeP** en el aprendizaje de las y los estudiantes. Para la línea de salida se encuestaron 39 escuelas participantes, donde se obtuvieron 530 respuestas de estudiantes de edades entre los 8 y los 19 años, con un 48% de mujeres.

Análisis de resultados

Los datos cualitativos fueron analizados a partir de dos técnicas acorde a las preguntas de investigación. Para indagar en las transformaciones en DPD se utilizó el análisis de contenido temático (Andréu, 2000), y para comprender la perspectiva de las familias el análisis Estructural Semántico (Martinic, 1992).

Los datos cualitativos fueron analizados a partir de modelos multinivel que permiten diferenciar varianza explicada a nivel de estudiante y a nivel de escuela asumiendo que los efectos pueden variar entre escuelas (Raudenbush & Bryk, 1986; 2002).

6. Resultados



Desarrollo Profesional Docente: transformación de creencias y prácticas

Los resultados muestran que la formación en Tutorías entre Pares puede propiciar el desarrollo profesional docente (DPD) al promover la transformación de las prácticas y creencias que tienen los maestros y maestras (Ávalos, 2011). La formación recibida en el proyecto **TEPA** se vincula a paradigmas constructivistas en educación (Lowenthal & Muth, 2008): los docentes tienen un rol de mediadores, y las y los estudiantes como constructores y protagonistas de su propio aprendizaje. Además, se fortalece la creencia de que todo estudiante puede aprender, entendiendo que algunos requieren más tiempo, y que, por lo mismo, se hace relevante considerar sus ritmos de aprendizaje. Lo anterior es consecuente con uno de los principios fundamentales de la **TeP**: considerar el ritmo de aprendizaje del aprendiz. Otro resultado relevante es la valoración de aspectos socioemocionales como el desarrollo de vínculo estudiante-docente y la autonomía para que puedan aprender por sí mismos.

Además, se producen transformaciones en las prácticas docentes coherentes con las creencias referidas: se hace uso intensivo de preguntas como estrategia fundamental, porque permite a las y los estudiantes construir el conocimiento por sí mismos.

Finalmente, la metodología tiene características de un programa de desarrollo profesional docente efectivo porque avanza hacia la profesionalización del rol, refuerza la relación entre teoría y práctica que realizan los maestros, y la posibilidad de adaptación curricular y pedagógica de los contenidos. Por último, que los y las docentes puedan observar rápidamente resultados en sus estudiantes refuerza su interés por recibir este tipo de capacitaciones.



Importancia de la participación de las familias y las condiciones para ello

Uno de los principales hallazgos de esta indagación fue descubrir la relevancia que los responsables del cuidado y educación de niños y niñas le atribuyen al proyecto. Por una parte, porque reconocen que aquellos hijos/as que participaron como tutores/as del proyecto, mostraron cambios significativos en su actitud hacia su entorno y hacia sí mismos. En particular, el desarrollo de interés hacia el conocimiento de nuevas temáticas de su contexto, disposición a relacionarse con sus pares y compartir su experiencia con sus cuidadores/as.

Por otra parte, porque la intensificación de la comunicación parento-filial no solo aumenta el conocimiento y comprensión de las familias hacia el quehacer escolar y las innovaciones pedagógicas que se generan desde la escuela, sino que los nuevos conocimientos adquiridos por los hijos/as son compartidos en los hogares, estimulando nuevos saberes y acortando la brecha en capital cultural entre generaciones.

Es interesante destacar también el interés que algunos padres/madres, que participaron del estudio, manifestaron por involucrarse en forma activa en el proyecto no solo en términos de mantenerse informados de todas las etapas de la experiencia educativa en la que participan sus hijos/as, sino en poder participar también como tutores/as. Aunque conscientes de las limitaciones que imponen las condiciones territoriales y climáticas características de las zonas rurales de Nicaragua, se visualiza valoración considerando que la experiencia de tutoría se constituye en un importante recurso de desarrollo comunitario y no solo personal.



Autoeficacia en estudiantes

Los resultados muestran que en el grupo de estudiantes encuestados la autoeficacia académica promedio pasó de 3,17 a 3,76, lo que indica un aumento del 18%, resultado significativo al 99% de confianza. De forma similar, un 87% de las escuelas aumentó sus niveles de autoeficacia promedio.

Adicionalmente, se observa que las y los estudiantes con mayor autoeficacia académica en la línea de salida son aquellos que señalaron realizar con más frecuencia actividades relacionadas con la tutoría (motivación ante desafíos, registro en bitácora, demostración pública de aprendizajes). Esto podría indicar que son justamente estos componentes los que fomentan en gran medida la percepción de autoeficacia académica en las y los estudiantes. El único componente que no muestra el mismo patrón es el catálogo de Temas de Tutoría, lo que podría indicar que no hubo una diversificación de los temas que fuera percibida por las y los estudiantes.

A nivel de escuela, la evidencia sugiere que a mayor número de estudiantes que se convierten en tutores/as de otras personas, mayor es la autoeficacia académica promedio de la escuela al finalizar el proyecto. Esto pareciera ser indicativo de que es importante lograr una “masa crítica” de estudiantes que se conviertan en tutores/as.

Los resultados anteriores permiten señalar que las Tutorías podrían estar impactando en la autoeficacia desde distintos niveles. Por un lado, los componentes de las Tutorías se relacionan con mayor autoeficacia a nivel individual, y por otro, el nivel de desarrollo de la estrategia a nivel de establecimiento pareciera tener también una relación en la autoeficacia de sus estudiantes.



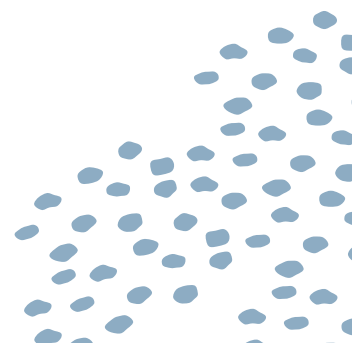
7. Recomendaciones

A partir de los resultados del proyecto se pueden generar algunas recomendaciones de políticas vinculadas a las tres líneas de investigación propuestas.

En el ámbito de desarrollo profesional docente, aparece la importancia de generar programas de DPD efectivos, es decir, donde los maestros y maestras puedan ver los resultados, y también les permitan contextualizar y flexibilizar los contenidos aprendidos. En este sentido, es importante que la formación recibida genere aprendizajes tanto teóricos como prácticos, transformando las creencias y metodologías a partir de herramientas coherentes ante paradigmas de aprendizaje activo.

En relación a la participación de las familias, la literatura ha demostrado consistentemente la necesidad de articular los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar con las familias, demostrando beneficios en el desarrollo integral y aprendizaje escolar del estudiantado y la efectividad del trabajo pedagógico que realizan las escuelas (Fernández Alonso, Álvarez Díaz, García Crespo, Woitschach Mendoza & Muñiz Fernández, 2022; Kim, 2020). En los contextos rurales del proyecto **TEPA**, estas transformaciones implican la importancia de diseñar innovaciones educativas que consideren las diversas formas en que se puede dar la participación de las y los cuidadores. En otras palabras, es fundamental que las innovaciones educativas generen instancias para que las y los cuidadores se involucren de forma activa en los proyectos en que participan las y los estudiantes, ya sea siendo parte de los proyectos o informándose constantemente de lo que hacen sus hijos/as y reforzando desde sus hogares los contenidos aprendidos por parte de estos

En relación a la autoeficacia académica de las y los estudiantes, los resultados del piloto permiten relevar la importancia de comprender los posibles impactos de las innovaciones educativas en distintos niveles. Por un lado, existe una correlación a nivel individual que coexiste con una relación grupal que tendría la innovación sobre los niveles de autoeficacia. En este sentido, se observa que es relevante que se genere una “masa crítica” de estudiantes que reciban la formación. Dicho de otra forma, cómo se llevan las innovaciones educativas al aula de clases no solo debe considerar la relación individual entre el o la estudiante con la metodología. Se debe considerar, además, cómo el aula o la escuela se van a relacionar con las innovaciones y cómo esos espacios de interacción podrían impactar también en las y los estudiantes, por ejemplo, al formar una “masa crítica” de tutores/as. La recomendación anterior también puede extrapolarse a las y los maestros, entendiendo lo fundamental de que la escuela propicie espacios que permitan generar comunidades de aprendizaje que logren sostener las innovaciones educativas (Bolívar, 2015).



Referencias

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

Andréu, J. (2000). "Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada". *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, vol. 10, núm 2, pp. 1 - 34.

Ávalos, B. (2011). "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years". *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 10–20

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

Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

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*

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

Chacón-Viquez, L. (2016). "Diagnóstico situacional de la formación de docentes en Honduras", *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica*, vol. 7, núm. 1, pp. 205 -232

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. Fifth Edition

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 la Vega, L. (2020). "Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 14, núm. 2, pp. 153-175.
De Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. 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.

Fernández Alonso, R., Álvarez Díaz, M., García Crespo, F. J., Woitschach Mendoza, P. R., & Muñiz Fernández, J. (2022). Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data. *Psicothema*.

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

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.

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. Recuperado de: <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2018/08/Informe-de-Progreso-Educativo-2017-Honduras.pdf>

Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312-337.

Lowenthal, P., & Muth, R. (2008). Constructivism, en E. F. Provenzo, Jr. (Ed.), *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Martinic, S.; Anaya, M. y Torrendell, C. (2006). Cultura escolar y educación católica. Resumen de resultados preliminares de Estudio Exploratorio de la Educación Católica en Chile (Informe). Santiago: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile/ Área de Educación Conferencia Episcopal de Chile.

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., 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>

Oros, L. B. (2004). Evaluación de las creencias de autoeficacia en la infancia. *Revista Psicodiagnosticar*, 14, pp. 75-87

Oros, L. B. (2017). Valores normativos de la Escala Multidimensional de Autoeficacia Infantil para población argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación- e Avaliação Psicológica*, 2(44), 172-181.

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>

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (Vol. 1). sage.

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

SURA & REDUCA (2018). Aprender es más: Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina. Fundación SURA. Obtenido de:
<https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/11/Aprender-es-ma%CC%81s.pdf>

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

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

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>

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

Vijil, J. (2020). La educación en Nicaragua: Emergencia más allá del COVID-19 en Academia de Ciencias de Nicaragua (Coord.) COVID-19, el caso de Nicaragua: Aportes para enfrentar la pandemia.

