

Familias y tutorías entre pares en escuelas rurales: Conocimientos, valoraciones y cambios

Families and peer tutoring in rural schools: Knowledge, assessments and changes

Verónica Gubbins Foxley^{ORCID} | Catalina Sepúlveda^{ORCID} | Pedro Muñoz^{ORCID}

Universidad Finis Terrae, Chile | Fundación Co-crecer

RESUMEN

La tutoría entre pares (TeP) es una innovación pedagógica que fomenta la participación activa y el liderazgo educacional compartido entre docentes y estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y adaptado a los intereses de los estudiantes. Las investigaciones sobre TeP tienden a analizarla en contexto de aula, con poca consideración de la participación de las familias, particularmente en el caso de las escuelas rurales. El objetivo de la investigación es analizar el conocimiento, valoraciones y transformaciones percibidas en 53 padres y madres de niños/as participantes de un programa de tutoría entre pares implementado en escuelas rurales de Nicaragua, a partir de un estudio cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio. Se utilizó la técnica de grupos de discusión en nueve escuelas y el análisis de contenido interpretativo. Destaca la valoración que hacen las familias del mejoramiento de la comunicación parento-filial, el enriquecimiento

Contacto:
vgubbins@uft.cl
c.f.sepulveda.trucco@umail.leidenuniv.nl
pedrom@co-crecer.cl

cultural a nivel intrafamiliar y la activación social en contextos de extrema precariedad y aislamiento, como son los que caracterizan las zonas rurales centroamericanas. Se plantea la hipótesis del potencial efecto de *irradiación* que tienen las TeP para el desarrollo cultural también entre generaciones.

Palabras clave: tutoría entre pares, participación de las familias, estudio cualitativo

ABSTRACT

Peer tutoring (PTU) is a pedagogical innovation that fosters active participation and shared educational leadership between teachers and students, promoting meaningful learning adapted to the interests of students. Research on PTU tends to analyze it in a classroom context, with little consideration for the participation of families, particularly in the case of rural schools. The objective of the research is to analyze the knowledge, assessments and transformations perceived by the families of children participating in a peer tutoring program in rural schools in Nicaragua, based on a qualitative, descriptive and exploratory study. The discussion group technique was used in nine schools and interpretive content analysis. The study highlights the families' appreciation of the improvement of parent-child relationships, cultural enrichment at the intra-family level and social activation in contexts of extreme precariousness and isolation, such as those that characterize rural areas in Central America. The hypothesis is raised of the potential *irradiation* effect that PTUs have in bridging the cultural gap between generations as well.

Keywords: peer tutoring, family involvement, qualitative research

INTRODUCCIÓN

La tutoría entre pares (TeP), o *peer tutoring*, es una innovación pedagógica que fomenta la participación activa y el liderazgo compartido entre docentes y estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y adaptado a los intereses del alumnado (Cámara et al., 2018). Es un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la formación de parejas de estudiantes con el propósito de aprender o mejorar una competencia específica del currículo mediante una interacción planificada por el docente. En este tipo de innovación se pueden

asumir roles fijos (parejas de estudiantes de edades diferentes) o recíprocos entre pares (alternos). Lo central de estas prácticas es que el estudiantado comparta la enseñanza y la evaluación de la experiencia educativa (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y El Caribe [SUMMA], 2025): un estudiante (tutor) enseña a su compañero/a (tutorado/a), quien a su vez aprende a través de la guía y el apoyo del primero (Sanahuja et al., 2022).

La metodología busca romper el paradigma tradicional y jerárquico de la educación bancaria, promoviendo e implementando procesos dialógicos basados en un enfoque de enseñanza-aprendizaje que se construye a partir de relaciones horizontales de co-construcción, liderazgo y autonomía en los procesos de aprender. Es una herramienta que establece un cambio en la relación pedagógica entre quien supone poseer el conocimiento y quienes debieran adquirirlo. El estudiantado se involucra —con igual valor y poder— en un proceso dialógico de enseñanza-aprendizaje junto a los docentes. La tutoría entre pares busca transformar la educación y la realidad social mediante un cambio en el núcleo pedagógico. En este sentido, promueve el conocimiento como un bien accesible y compartido entre personas, democratiza el aprendizaje promoviendo un entorno en el que todos, sin importar su rol, pueden ser maestros o aprendices (Meixi, 2016; Elmore, 2016; Rincón-Gallardo, 2012).

En el caso de América Latina, este método se origina en el programa “Redes de Tutoría”, promovido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de México, e implementado por primera vez el año 1996. Esta iniciativa surge de la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje innovadoras. Dada su buena evaluación, su aplicación se ha ido ampliando a países latinoamericanos como Chile, Nicaragua, Honduras, entre otros (Educación 2020, 2017). La investigación que aquí presentamos se enmarca en la experiencia implementada por Educación 2020 y Fundación Co-Crecer en escuelas rurales de Nicaragua el año 2021.

Los estudios consultados muestran un impacto positivo de las TeP en el aprendizaje académico, la autoestima, la confianza personal, el

desarrollo infanto-juvenil en general y las relaciones sociales entre los estudiantes y la comunidad (Hidayat et al., 2023; Manubey, et al., 2021; SUMMA, 2025; Thurston et al., 2021; Thurston et al., 2020). Estos beneficios son transversales a distintos ciclos educacionales y son particularmente efectivos para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (SUMMA, 2025).

De acuerdo con Correa y Rostagno (2020), las investigaciones sobre TeP suelen centrarse en la implementación de la tutoría en el aula con poca consideración de la participación de las familias. Esto, no obstante el efecto positivo que esta línea de acción ha mostrado en favor del mejoramiento del aprendizaje escolar y la reducción de brechas educativas entre estudiantes de grupos socioeconómicos diferentes (SUMMA, 2025). Varios estudios realizados con familias de escuelas rurales develan las dificultades que estas tienen para acompañar a sus hijos e hijas en sus procesos de escolarización. El bajo nivel de escolaridad, la precariedad económica, el aislamiento territorial, los problemas de conectividad digital; y, en algunas regiones de Centroamérica, las difíciles condiciones climáticas, la distancia y la accesibilidad vial a los establecimientos educacionales, hacen de la participación un deseo difícil de acometer de parte de las familias (Moreno-Acero et al., 2024; Villarroel y Sánchez, 2002). Esta es una realidad transversal a los países latinoamericanos y algunos europeos como España, Suecia e Irlanda (Bagley et al., 2024).

La noción de participación de las familias ha sido analizada desde distintas aproximaciones teóricas y empíricas (Borgonovi y Montt, 2012). Para efectos de esta investigación, se ha optado por una noción amplia de participación de las familias que considera, por un lado, las actividades y conductas de involucramiento de madres/padres/ otros cuidadores/as de niños y niñas en las iniciativas organizadas por las escuelas, la conexión con el sentido de estas prácticas y su compromiso con las actividades que de ellas se derivan.

Los escasos estudios disponibles que analizan las experiencias de tutorías entre pares y su relación con las familias en Latinoamérica plantean que, cuando estas conocen sus beneficios, aumenta la motivación del estudiantado para participar en estos programas, se

fortalece la relación parento-filial y entre familias-escuela (Cámara et al., 2004; De Ávila-Aguilar et al., 2022).

Esto hace recordar la noción de *efecto de irradiación* propuesta por Portes (2000) en la década de los años noventa en Brasil. Inspirado en el concepto utilizado en la investigación biológica y física, esta noción emerge de los estudios en educación de adultos en las trayectorias y estrategias escolares de niños, niñas y jóvenes de la clase trabajadora brasileña. A partir del estudio de los beneficios adquiridos por los adultos que regresan a la escuela a cursos de alfabetización y de sus familias, Portes (2000) discute la idea de una transmisión lineal de lo cultural o educacionalmente adquirido hacia la descendencia. Esta noción de irradiación busca relevar los impactos no lineales (objetivos y subjetivos) que las experiencias educativas escolares vividas por los adultos generan en su descendencia (conocimientos, valoraciones, gustos, acceso a recursos culturales, fortalecimiento interrelacional, entre otros) (Moreira, 2018; Sousa y Portes, 2011). Surge la pregunta respecto del efecto de irradiación que generan las experiencias educativas escolares de niños y niñas, en este caso las TeP, sobre la generación ascendiente a cargo de su cuidado en el hogar (en adelante, familias). El estudio del *efecto de irradiación* no es un área de estudio visible dentro del campo de investigación de las TeP. En este contexto es que surge el interés de aproximarse a explorar la perspectiva de las familias de niños y niñas participantes de TeP acerca de algunas dimensiones que podrían dar cuenta de impactos o efectos de irradiación de la experiencia vivida por sus hijos e hijas; a saber, conocimiento, valoraciones y transformaciones percibidas. Esta exploración se alinea con lo planteado por Ng Meixi, una de las investigadoras más reconocidas en el estudio de las TeP en América Latina, quien enfatiza la necesidad de profundizar en las transformaciones generadas por innovaciones educativas como las TeP implementadas en las escuelas. De este modo, resulta clave analizar qué y cómo “las experiencias de TeP permiten que se lleve la práctica del aula a los hogares y extender el cambio a sus respectivas comunidades” (Meixi, 2016, p. 29).

El objetivo de esta investigación es explorar un área poco estudiada: los efectos de la irradiación en las familias de niños y niñas que participan en una experiencia de innovación educativa, específicamente en las tutorías entre pares de estudiantes en escuelas rurales de Nicaragua. Se busca analizar los conocimientos, valoraciones y transformaciones percibidas por las familias de los niños y niñas implicados. Aunque, según algunos autores, la participación de las familias surge de manera natural a lo largo de la experiencia, esta investigación no se centra en explorar su participación en las TeP implementadas, sino en analizar algunos aspectos percibidos por las familias durante la vivencia de sus hijos e hijas (De Ávila-Aguilar et al., 2022; Cámara, et al., 2018; CENTRE UC, 2019; Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018; Rincón-Gallardo, 2012). La investigación se diseñó bajo el supuesto ecosistémico de que la experiencia de tutoría entre pares vivida por niños y niñas de escuelas rurales de Nicaragua irradia a las familias de disposiciones favorables hacia las innovaciones educativas y fortalece las conversaciones parento-filiales (De Ávila-Aguilar et al., 2022).

Es importante aclarar que el estudio que aquí presentamos se diferencia de la investigación que autores como Angelucci y Di Maro (2015) clasifican como *spillover effects*, o efectos colaterales, en la evaluación de programas. Esto, porque esta investigación se realiza en el marco de la implementación y no de la evaluación de un programa. Con todo, los resultados de esta investigación aportan información interesante para la construcción de indicadores que permitan evaluar, en un futuro, los efectos colaterales de este tipo de innovación educativa.

REFERENTES CONCEPTUALES

Analizar el conocimiento de las familias sobre innovaciones educativas se reconoce como un aspecto relevante dado, que impacta positivamente en la inclusión y en el rendimiento escolar de los estudiantes (Hernández-Prados et al., 2023). Se entiende por conocimiento la información que las familias poseen sobre las metodologías educativas implementadas en los centros escolares (Riera-Jaume et al., 2022).

La familiarización con estas innovaciones es fundamental, ya que contribuye a su legitimación y fortalece las relaciones entre la familia y la escuela. Por el contrario, la falta de información puede llevar a que las familias prioricen únicamente el rendimiento académico, ignorando la importancia del proceso educativo y su impacto en el aprendizaje integral de los estudiantes (Martínez-Mairales et al., 2022). Investigaciones han evidenciado que las familias tienden a respaldar innovaciones centradas en el aprendizaje activo, como las tutorías entre pares, siempre que sean comunicadas de manera clara y transparente (Riera-Jaume et al., 2022). Sin embargo, es crucial que las escuelas mantengan una estrategia de comunicación continua que refuerce la percepción positiva inicial, ya que a largo plazo pueden surgir dudas sobre la efectividad de estas metodologías, su impacto en el desarrollo cognitivo y el énfasis que las familias les otorgan en el rendimiento escolar (Riera-Jaume et al., 2022; Martínez-Mairales et al., 2022).

Las percepciones y valoraciones de las familias respecto de las innovaciones educativas son determinantes para comprender por qué ciertos cambios son aceptados o rechazados. Estas se construyen, en parte, como resultado de la capacidad de la escuela para proporcionar información y recursos que permitan a las familias comprender la metodología y su valor educativo. El éxito de una innovación educativa depende, en gran medida, de que la comunidad educativa (incluida la familia) se sienta parte integral de este cambio (Riera-Jaume, et al., 2022). La participación de las familias en la implementación de estos programas, particularmente en el caso de las escuelas rurales, no solo aumenta la efectividad del proceso de tutoría, sino que también fortalece las comunidades de aprendizaje y tiene un impacto transformador a nivel personal, familiar y comunitario (Villarreal y Sánchez, 2002).

El concepto de transformaciones producido por la experiencia de TeP ha sido ampliamente desarrollado por Meixi (2017; 2018), quien aborda cómo estas innovaciones pueden reconfigurar las relaciones de poder en el ámbito educativo, fomentar la construcción de nuevas

identidades dentro de las comunidades educativas, extender las tutorías más allá de las aulas hacia otros espacios sociales, y cómo el estudiantado participante impulsa a sus familiares a involucrarse en el proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista psicosocial, y al ser la autonomía y el rol activo del estudiante aspectos claves de esta metodología activa, las tutorías pueden influir positivamente en cómo las familias ven a sus hijos/as y su educación. Esto brinda una oportunidad para desarrollar relaciones más horizontales y colaborativas entre la escuela y las familias (Meixi, 2017; 2018).

Desde una perspectiva ecosistémica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2005), se postula, además, que el curso de la biografía personal y educacional de niños, niñas y jóvenes se ve marcado por influencias que se construyen y conectan entre ámbitos sociales diferentes; es decir, que los procesos interaccionales próximos que se despliegan a nivel diádico (como es lo que ocurre en las experiencias entre pares de estudiantes en aula) se conectan con intereses, necesidades, posibilidades, decisiones y acciones que se producen en otros ámbitos de participación del estudiantado (familias, territorios, entre otros). Según este enfoque, entonces, los conocimientos, valoraciones y prácticas que se despliegan en las experiencias diádicas, como son las TeP en el aula, atravesarán y afectarán, inevitablemente, la naturaleza del vínculo, el tipo de actividades, la observación y retroalimentaciones de actitudes y comportamientos que se produzcan en el entorno familiar inmediato, y viceversa.

Otros autores, como Fullan (2007), subrayan la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa para asegurar el éxito y la permanencia de las innovaciones pedagógicas. Si el interés es consolidar proyectos y fomentar sustentabilidad, entonces se hace necesario un impulso que convoque a toda la comunidad educativa (Riera-Jaume et al., 2022). De este modo, cualquier proceso de mejora debiera considerar la participación de las familias dentro de sus componentes.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA TEP IMPLEMENTADO EN LAS ESCUELAS RURALES DE NICARAGUA

El programa TeP que se implementó en Nicaragua, en el contexto del cual se realizó esta investigación, surge de una colaboración internacional en educación promovida por la Alianza Global para la Educación (GPE) y el programa KIX, que impulsa el intercambio de experiencias para mejorar la educación de manera inclusiva y equitativa. A partir de esta alianza, la Fundación Educación 2020 junto con la Fundación Co-Crecer se hacen cargo de coordinar el proyecto, con financiamiento del International Development Research Center (IDRC). Para estos efectos, se optó por un modelo de “tutoría de rol recíproco”, en la que el estudiantado alterna el rol de tutor y tutorado (SUMMA, 2025).

Teóricamente inspirados por la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico propuesto por Pablo Freire (1970), esta metodología considera los siguientes componentes (Educación 2020, 2022): 1) Formación de docentes por monitores especialmente capacitados en la metodología y elaboración de un catálogo de temáticas relacionadas con la tradición cultural de las comunidades (mitos, leyendas, cuentos locales) y las particularidades medioambientales del territorio, entre otras; 2) Implementación de las tutorías con temáticas de interés para los estudiantes; 3) Demostraciones públicas del conocimiento construido; 4) Puesta en práctica de lo aprendido desde el rol de tutor/a; 5) Invitación a todos los actores de una comunidad a formar parte de la experiencia. El programa tiene como objetivo mejorar el desempeño académico en áreas clave del currículo, como matemáticas y comprensión lectora, a partir del fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo entre estudiantes; y fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, comunicativas, de liderazgo y trabajo en equipo entre el estudiantado. En este contexto, se busca que los estudiantes aprendan unos de otros, favoreciendo su protagonismo en el proceso educativo y fortaleciendo las redes de aprendizaje comunitario.

En el caso de Nicaragua, el programa solo incluyó los cuatro primeros componentes: formación de docentes, implementación de las tutorías, demostraciones públicas y puesta en práctica por parte de los/as tutores/as. La participación de las familias no formó parte de los objetivos de la experiencia implementada en las escuelas rurales de Nicaragua; solo fueron convocadas por los docentes para asistir como audiencia en los momentos en que sus hijos e hijas realizaban las demostraciones públicas.

Los responsables directos de la implementación fueron los docentes de cada escuela, quienes recibieron capacitación acerca de la metodología por los equipos de Educación 2020 y Co-Crecer. Los primeros tutores fueron estudiantes con buen desempeño académico y/o habilidades comunicativas destacadas. Los/as tutorados/as fueron compañeros/as de aula que presentaban dificultades académicas. Las tutorías se inician con temáticas predefinidas por los docentes, quienes supervisan el proceso y llevan un registro detallado del progreso. Una vez realizadas, se pasa a un segundo momento en el que se alternan los roles entre los estudiantes participantes, eligiendo, dentro de las opciones del programa, temáticas de su interés. Los tutorados exponen lo aprendido en presentaciones públicas, demostrando su dominio del contenido mediante explicaciones claras y razonadas. Este acto es similar a un examen oral y fomenta la confianza y el sentido de logro. Las demostraciones públicas se convierten en eventos comunitarios en los cuales las familias y otros estudiantes celebran los logros académicos. Al concluir el proceso, los tutorados pueden asumir el rol de tutores/as, prolongando la dinámica del aprendizaje colaborativo.

Nicaragua enfrenta importantes retos en cobertura, calidad e inclusión educativa, especialmente en zonas rurales donde las tasas de retención escolar son bajas y los resultados en lectura, matemáticas y ciencias, limitados (UNICEF, 2015; UNESCO, 2021). Cerca de un 40% de la población vive en sectores rurales y casi el 80% de las escuelas se ubican en territorios que se caracterizan por el aislamiento y la baja conectividad digital, lo cual limita el acceso a servicios básicos y condiciones educativas e infraestructura escolar de calidad.

Estas circunstancias favorecen el ausentismo escolar y la deserción, y perjudican las condiciones de aprendizaje (Fundación SURA, 2018).

MÉTODO

Para dar cumplimiento al objetivo de analizar el conocimiento, las valoraciones y las transformaciones percibidas por las familias de niños/as participantes de un programa de tutoría implementado en escuelas rurales de Nicaragua, se ha optado por un abordaje metodológico de carácter interpretativo a partir de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio (Creswell, 2013). El propósito final es comprender las construcciones subjetivas de madres/padres que se desplegaron durante la implementación del programa (Flick, 2007).

Participantes

En consideración al carácter exploratorio del estudio y las características del territorio donde se realizó la investigación, se optó por un muestreo por conveniencia, respetando el principio fundamental de la voluntariedad de participar en la investigación (Salinas, 2010). Así, del universo total de escuelas rurales nicaragüenses donde se implementó el programa TeP (40 escuelas), consintieron en participar 9 (1 escuela unidocente y 8 multigrado). La convocatoria se realizó solo a las familias del estudiantado participante en el programa TeP. La muestra aceptante fue de 42 madres y 11 padres (a los que, con fines heurísticos, en adelante llamaremos familias) de estudiantes de 11 a 12 años de edad que cursaban entre 4.º y 6.º grado de enseñanza básica (total: 53 personas). Tal como consta en la Tabla 1, el promedio de edad fue de 36,9 años (2 personas no entregan la información) y con un promedio de 1,6 hijos (4 personas no entregan la información).

Tabla 1
Caracterización y distribución de los participantes por escuela

ID	Sexo M = mujer H = hombre	Promedio de edad de los participantes (en años)	Promedio de hijos/as con quienes residen
Escuela 1	7M; 1H	36,1	2,8
Escuela 2	2M; 1H	41,3	2,5
Escuela 3	6M	31,1	1
Escuela 4	3M; 3H	42	1,3
Escuela 5	4M; 1H	38,6	1,2
Escuela 6	2M; 2H	3,1	1,5
Escuela 7	4M; 3H	36.2	1.8
Escuela 8	9M	35,7	1
Escuela 9	5M	40.4	1.6
Total: 9 escuelas	Total: 53 participantes	36,9 años*	1,6 hijos/as**

*2 personas sin información

**4 personas sin información

Fuente: Elaboración propia.

Técnica de producción de la información

El estudio utilizó la técnica de grupos de discusión. Esta técnica es considerada útil para la exploración de la “lectura” que un grupo de sujetos, colectivo o comunidad hace de una experiencia, desde su propia perspectiva. Siguiendo a Canales (2006), “Lo que manda entonces es la propuesta de una interpretación común, como significado compartido por los hablantes” (p. 269). El grupo de discusión puede estar constituido por un rango de entre 3 a 12 personas (Ballestín y Fàbregues, 2018). Este desbalance numérico entre una escuela y otra responde a que solo se pudo realizar una convocatoria a participar del estudio en cada establecimiento educativo. De este modo, hubo

escuelas en las que asistieron tres familias y en otras se logró más asistencia. Esta limitación se explica por las restricciones presupuestarias para que los equipos de investigadores/as pudiesen hacer entrevistas domiciliarias; escuelas situadas en zonas geográficas de difícil acceso y una época del año de fuertes lluvias y huracanes que limitó las posibilidades de hacer más de una visita de los investigadores/as por escuela y, por ende, hacer más de una convocatoria a las familias para participar en esta investigación y acrecentar, así, el número de participantes por establecimiento educativo. La moderación de los grupos de discusión estuvo a cargo de tres investigadores/as de dos universidades: un psicólogo y dos antropólogos con experiencia en el diseño e implementación de este tipo de técnica. La moderación se realizó en parejas, mediante una dinámica en que uno dirigió y el otro iba tomando notas.

Se realizaron 9 grupos de discusión (uno por escuela) durante el mes de octubre del año 2022. La duración promedio fue de 30 minutos, aproximadamente, con el grupo de menor duración de 13 minutos y el de mayor duración de 42 minutos. Estos grupos se desarrollaron a partir de un conjunto de preguntas que sirvieron de guía y estímulo inicial para la discusión. Las preguntas se construyeron a partir de los tópicos considerados en los objetivos del estudio y la literatura teórico-empírica revisada; a saber: *¿Qué saben ustedes del programa de tutoría entre pares? ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Qué valoran del proyecto? ¿Qué cambios han observado durante la implementación del programa? ¿Cómo han participado las familias en este programa?*

Procedimiento

Para garantizar el máximo rigor ético y metodológico en el proceso de producción de la data, se decidió elaborar un protocolo con criterios metodológicos y éticos que se utilizó como guía y material de apoyo para la capacitación de los/as facilitadores/as en estrategias de convocatoria y conducción de los grupos. La muestra quedó

finalmente conformada a partir del consentimiento informado y escrito de los participantes.

La convocatoria se realizó con la ayuda inicial de los directores y docentes de las escuelas que aceptaron participar en esta investigación durante la implementación del programa. Con la correspondiente autorización firmada por las direcciones de las escuelas para la realización de los grupos de discusión, se procedió a contactar a los docentes de los cursos en los que se implementó el proyecto, para solicitar su colaboración en la convocatoria. Esta colaboración consistió en que un integrante del equipo de investigación y/o los docentes de los cursos de interés explicaran en los encuentros presenciales con apoderados, ya programados por las escuelas, el contexto, objetivos y procedimiento de la presente investigación. Esta convocatoria fue complementada con mensajes enviados vía grupos de WhatsApp y llamados telefónicos personales a aquellos/as madres/padres de quienes se conocía su contacto telefónico. Esta fase fue supervisada personalmente en terreno por un integrante del equipo de investigación. Las autorizaciones y consentimientos fueron visados por el Comité de Ética de la Universidad. Las sesiones fueron grabadas y transcritas de manera literal para su posterior análisis. Cada grupo fue identificado con la palabra Escuela y un número para su diferenciación (ver Tabla 1).

Método de análisis (TF + AE)

Los datos fueron tratados mediante el análisis de contenido interpretativo (Mayring, 2014). Este es un enfoque metodológicamente secuenciado que se utiliza para analizar textos situados en contextos comunicativos particulares. Este método sigue las reglas de la comparación constante para identificar y categorizar conjuntos de significados, detectar contenidos manifiestos y latentes, y establecer asociaciones entre estos contenidos y vincularlos con las categorías conceptuales deductivas (ver Tabla 2) que se encuentran en el cuerpo de conocimiento teórico disponible (Cáceres, 2008). Se tuvo especial cuidado en dejar campos

abiertos para facilitar la inclusión de temas que surgieran durante el análisis. Este proceso de codificación de los datos se complementó con la selección de citas que se consideraron significativas para ilustrar las relaciones categoriales construidas. Las interpretaciones se infirieron mediante el contraste sistemático de categorías construidas a partir de los datos, los objetivos del estudio, los lineamientos teóricos recopilados a partir de la literatura revisada, las reglas de análisis y los supuestos de los investigadores (Cáceres, 2008).

Todo el trabajo de codificación y análisis interpretativo se trianguló entre los/as investigadores/as con base en los principios de fiabilidad de la investigación interpretativa. La triangulación del investigador se refiere a la validación del análisis e interpretación de los datos a partir de la comparación de la información producida por varios investigadores participantes en la investigación (Mucchielli, 2001).

Tabla 2
Categorías deductivas y emergentes

Objetivos específicos	Categorías deductivas (dimensión)	Subdimensión	Categorías emergentes (dimensión)	Subdimensión
	Información	Recibida		
		Sin información		
	Tipo de información recibida	Objetivo TeP		
		Metodología TeP		
Conocimiento			Fuente de información	Docentes
				Hijos/as
				Otros apoderados
				Otro
Valoraciones	Impacto TeP	En desarrollo y aprendizaje de los/as hijos/as		
	Sentimiento de ser partícipe	De una innovación educativa implementada en la escuela		

Transformaciones percibidas	Percepción capacidades de los/as hijos/as		
	Percepción valor educativo de innovaciones pedagógicas en la escuela		
	Involucramiento de las familias en actividades de las TeP en el hogar	Conversaciones parento- filiales	Contenido (temáticas disciplinares)

RESULTADOS

Los resultados de la investigación han permitido reconstruir el conocimiento, las valoraciones y las transformaciones percibidas por las familias de niños/as que participaron en el programa TeP en escuelas rurales de Nicaragua. Este apartado comienza abordando el primer objetivo específico de la investigación, a saber, analizar el conocimiento de familias nicaragüenses acerca de la implementación de las TeP en las escuelas de sus hijos e hijas. En segundo lugar, el objetivo de analizar las valoraciones construidas para, finalmente, identificar las transformaciones percibidas a lo largo de la experiencia vivida por sus hijos e hijas.

Los/as hijos/as como principal fuente de información de las innovaciones pedagógicas en las escuelas rurales participantes

En términos de información acerca del programa, el análisis de los relatos devela que en la mayoría de los grupos hay conocimiento de

los objetivos y metodología de las TeP que se están implementando en las escuelas. Algunas familias utilizan un vocabulario más técnico que otras, pero, en general, parece haber comprensión del sentido y beneficios de las TeP para el desarrollo y aprendizaje del estudiantado. A este respecto, se reconocen conceptos que son coherentes con los propósitos centrales que se han planteado las TeP en Nicaragua (Educación 2020; 2022). Así lo expresan estos participantes:

Es un proceso de acompañamiento personalizado que tiene como objetivo mejorar el rendimiento escolar, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio y trabajo para evitar... el rechazo y el abandono escolar. (Escuela 1, R11)

Que se basa dicen en la matemática cotidiana, cuentos cortos dice, el padre sol si no me equivoco y madre luna, pero sí en eso, que vienen y que entre todos están capacitados y el que vinieron de parte de Chile para saber qué es la tutoría. (Escuela 7, R10)

La mayoría de los/as participantes reporta información relativa a la especificidad dialógica y participativa que caracteriza el método, reconociendo algunas etapas centrales como es la definición de temas de interés del estudiantado, el uso de las preguntas y las demostraciones públicas:

Considerando que el niño debe ser responsable, me ha comentado que han trabajado entre pares una forma de trabajar las diferentes asignaturas en las que posiblemente tengan dificultades (...) no en un método de que el estudiante tutor le va a enseñar exactamente lo que tiene que realizar, sino que por medio de preguntas van interactuando y de esa forma van trabajando las diferentes áreas por actividades que realizan. (Escuela 7, R12)

Bueno, yo tengo entendido que ellos hacen una tutoría. Los niños buscan un tema... en este tema ellos van, hacen análisis, comprensión y se van preparando, digamos que si mi hija hizo una tutoría a otro niño, este niño luego se va a preparar para hacer la réplica con otro niño. (Escuela 8, R10)

Estos testimonios no evidencian que haya una comprensión acabada del programa, no obstante advertir beneficios de este tipo de innovación. Así, hay participantes que reportan dificultades para entender algunos conceptos utilizados en el programa, como se advierte en el siguiente relato:

Sí, es importante porque parece que los niños como que agarran más confianza de, de compartir las enseñanzas entre unos y otros y... y aprenden más. Claro, a uno, por lo menos a mí, me dicen de tutorías, no entiendo porque yo no fui estudiado, porque hay cosas que son modernas, uno no sabe el significado del estudio, del tecnicismo. (Escuela 4, R17)

Es en este punto que pareció interesante construir una nueva categoría como es *fuentes de información del programa*. A este respecto, se advierte que para un gran número de participantes la fuente principal fueron los propios hijos/as involucrados en el programa: “Bueno, este, mi hija, a mí me contó que de parte de sexto grado llegaron a la sección de ella para participar” (Escuela 5, R9); “Sí. Me llega platicando cuando le enseñan los profesores y él lo comparte con los demás, lo que va aprendiendo. Lo he visto bonito y ha aprendido” (Escuela 4, R 21).

En segundo lugar, y como lo señala la participante siguiente, aparecen los docentes. Aprovechando las reuniones de apoderados institucionalizadas, algunos docentes toman la iniciativa de informar objetivos y metodología de las TeP que se implementarán en las aulas: “El profesor nos llama para que vengamos nosotros a las reuniones y explicarnos qué está pasando. Sí, para que nosotros escuchemos todo” (Escuela 4, R32).

No obstante, y siguiendo lo que señalaban Rincón-Gallardo (2012) y el estudio de CENTRE UC (2019), esta práctica parece depender más de la iniciativa personal del profesorado que de una política institucional. Este antecedente va en línea también con lo observado en otras experiencias de tutoría entre pares en Centroamérica (José y Baptis, 2019). Solo una minoría de los participantes menciona al director como fuente:

Eh... yo me di cuenta por el director que me mandó un mensaje y luego yo vine, eh... Hablé con la profesora. Me dijo que sí, que la niña, y el día que la niña tuvo la tutoría y a mí me llamaron por teléfono que la niña iba a salir un poco tarde, que la viniera a recoger más tarde y así la niña me comentó, y ahí fue donde me di cuenta, porque ya empezó a explicarme y a decirme las cosas. (Escuela 8, R39)

En un único establecimiento (escuela 5) se hizo referencia a una diversidad de fuentes que operaban en forma simultánea la información que transmitían los hijos e hijas, a saber, asistir al colegio a observar cómo se desarrollaba la iniciativa en el aula; escuchar lo que comunicaban los docentes en las reuniones de apoderados y “por mensajes por un grupo en el colegio” (que suponemos de apoderados):

por nuestros hijos, ellos nos contaron la actividad que estaba haciendo el colegio, las tutorías, entonces ahí fuimos nosotros viendo que se están, que estamos, y en las reuniones y por mensajes por un grupo en el colegio, que hay prácticamente por los niños o los maestros. (Escuela 5, R16)

Este antecedente sustenta la hipótesis ecosistémica de que, no obstante que las TeP hayan tendido a ser consideradas de responsabilidad de la escuela, existe una interconexión inevitable entre las experiencias vividas en el aula y el hogar. Esta conexión, mediada por los niños y niñas, se alinea con lo que Bronfenbrenner (2005) denomina la transición ecológica entre escuelas y familias, en la que la comunicación parento-filial configura un mecanismo central para la construcción de significados de lo vivido en otros espacios sociales, los cuales marcarán, a su vez, el curso del aprendizaje y el desarrollo educativo.

La comunicación entre familias y docentes como oportunidad de participación de las familias en los procesos de innovación pedagógica de las escuelas

El segundo objetivo que se planteó en esta investigación fue analizar las valoraciones de las familias que iban emergiendo a partir del conocimiento de la experiencia de TeP vivida por los hijos/as en

sus escuelas. A este respecto, y en correspondencia con lo reportado por investigaciones en otros continentes, la voz mayoritaria es de valoración de los beneficios que este tipo de innovación trae consigo en favor del desarrollo personal de los estudiantes (Hidayat et al., 2023; Manubey, et al., 2021; SUMMA, 2025; Thurston et al., 2021). En varios grupos se destaca la constatación de cambios graduales en estos últimos, relacionados con actitudes, confianza personal, curiosidad e interés por el saber. También se reporta un mejoramiento de las relaciones entre pares:

Igual a mí, ya ha hecho tres ella, se siente contenta, dice, alegre porque le enseña otros niños y los otros niños aprenden y me parece bien, me gusta, ella ha aprendido a desarrollarse bien, le ayuda en sus notas, todo, se siente con más con confianza (R18)

Cuando por ejemplo se hacen estos métodos, porque este es un método, entonces prácticamente los niños se motivan: uno, porque se motivan ellos mismos, porque se sienten capaces de realizar tareas más más grandes, porque ya un niño que está ayudándole otro niño, ellos se sienten con capacidad de enseñarle a otro niño, y también, segundo: ayudan al niño que... sé que tiene menos por decir, va un poco más bajo con sus calificaciones, entonces este niño que sabe más apoya al otro niño. Entonces sí sería bonito, verdad que esto se esté dando con más constante ya, si ya han hecho tres veces sean más. (Escuela 8, R26)

Otros participantes valoran particularmente reuniones en las que los docentes van explicando a las familias en qué consisten las TeP, ya que esto les ha permitido comprender mejor las características de la educación escolar hoy. Esta valoración se fundamenta centralmente en que se trata de una oportunidad para aprender del proyecto y acceder a información académica y personal de los hijos e hijas útil para el apoyo familiar desde el hogar. La comunicación entre familia y escuela es una condición que posibilita la presencia y el involucramiento de las familias, desde el hogar y en la escuela, con los procesos de innovación que allí se desarrollan:

También como intercambio entre la maestra-padre, porque sinceramente habemos padres que no entendemos mucho; nos pasaron una forma que es distinta a la de hoy en día, me parece estuviéramos ahí casi igual los niños (Escuela 7, R33)

Como lo señalan Riera-Jaume et al. (2022) y Martínez-Mairales et al. (2022), estas opiniones son cruciales para entender la disposición de las familias de niños y niñas participantes hacia las TeP. También destacan la importancia de cómo la comunicación escolar juega un papel fundamental en mantener las valoraciones positivas a largo plazo, especialmente cuando pueden surgir dudas sobre la efectividad de las innovaciones y su impacto en el desarrollo de los estudiantes.

Los sentimientos de autoeficacia y disposición a aprender de los/as hijos/as irradian las conversaciones parento-filiales de enriquecimiento cultural para las familias

Finalmente, esta investigación buscó explorar las transformaciones percibidas por las familias a raíz de las TeP. Tal como se mencionaba en el acápite de valoraciones, las familias advierten cambios en los sentimientos de autoeficacia y la disposición de sus hijos/as hacia el aprendizaje escolar:

Bueno, igual mi niña me comentó también que ellos tuvieron una tutoría en la cual ellos este... Entonces ella prácticamente ha venido agarrando, incluso dice “estoy capaz de enseñarle a otro niño, me siento capaz” y a mí me encanta, pues, porque mi hija aprende más y la miro que se realiza más. Es una niña más inteligente, más interactiva, más con otras expectativas, más como ligera, más influyente para ella. (Escuela 8, R19)

Entre las categorías emergentes, y en línea con lo planteado por Avilés y Lydie (2022), el análisis sugiere que el hecho de que los/as hijos/as transmitan información de lo vivido en las tutorías entre pares a sus familias configura una experiencia de aprendizaje para otros integrantes de las familias. Las conversaciones parento-filiales comienzan a enriquecerse con el conocimiento de las asignaturas

vinculadas a las temáticas abordadas por las TeP. Como se comenta en el grupo de discusión de la escuela 1, el proyecto es percibido como una oportunidad de enriquecimiento cultural también para las familias:

Porque yo digo que por medio de lo que ellos estudian uno aprende, porque también desarrolla uno la habilidad de la mente, vocabulario, significado, por lo menos buscar las palabras para comprenderlas y decírselas a otros y uno aprende. Lo que van aprendiendo uno aprende, lo que el niño aprende uno aprende, y así uno va desarrollándose, y busca cómo desarrollar la manera de cómo hablar y expresarse con la otra persona (R36). No le ayuda solo a nuestros hijos, sino que a nosotros también, para no quedar estancados, seguir adelante y poder ayudarles a ellos. (Escuela 1, R77)

Tengo que prepararme, sí. Y a veces se abre, en la familia, se abren conversaciones, se abre un diálogo, se debate, se debaten; ahora, hasta que sea una palabra, se debate, para ir buscando el desarrollo y para buscarle el significado a cada cosa de cada proyecto. (Escuela 4, R50).

De este modo, y tal como ya lo planteaban De Ávila Aguilar et al. (2022) y Cámara y colaboradores (2018), la participación de niños y niñas en esta experiencia se activa en favor de la colaboración en búsqueda de información en diccionarios, mejora en la percepción de capacidades de los/as hijos/as, y estímulo y refuerzo a sus capacidades de aprendizaje. Todas, prácticas de involucramiento parental que han sido destacadas como de las más relevantes para la optimización del desarrollo y el aprendizaje escolar infantil (Jeynes, 2017).

En términos generales, los participantes manifiestan el deseo de que se replique la experiencia y se amplíe a más estudiantes de otras escuelas. Incluso, y aunque aparece como una voz minoritaria, algunos participantes plantean el interés de participar en la experiencia como tutor/a a la par con sus hijos e hijas, como se señala en la cita siguiente: “Sería bonito participar con ellos también, para así tener más abierta nuestra mente, y activarnos más” (Escuela 9, R20).

Seguir trabajando y seguir implementando nuevas acciones que incluyan a los padres, también a los docentes, y seguir trabajando con los estudiantes de una forma positiva para que ellos ya tengan un interés para seguir trabajando, y que esto llegue no solamente a ellos como estudiantes, sino que llegue a más estudiantes, a más familias, hasta a toda la comunidad. (Escuela 7, R61)

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar el efecto de irradiación a partir del conocimiento, las valoraciones y las transformaciones percibidas por las familias de niños y niñas que participaron en un programa de tutoría entre pares en escuelas rurales de Nicaragua. Uno de los principales hallazgos es que, aunque el programa TeP se desarrolla principalmente en las aulas y no contempla explícitamente la participación de las familias, la información que los hijos e hijas llevan al hogar sobre su experiencia escolar genera interés y valoración por parte de las familias hacia una innovación que transforma por completo los modos de enseñanza-aprendizaje conocidos por los participantes. Las estrategias metodológicas basadas en la horizontalidad y la autonomía de la infancia están lejos de los modos tradicionales en que se educa al estudiantado que asiste a escuelas rurales de ese país (Educación 2020, 2022).

Un segundo hallazgo es la transformación de la perspectiva que se produce en las familias, una vez que advierten la motivación, los cambios actitudinales y el liderazgo en los hijos/as. Estas constataciones mejoran la percepción de sus capacidades personales y académicas e irradian las conversaciones parento-filiales de conocimiento vinculado a las temáticas que se abordan en las asignaturas donde las TeP tienen lugar. La percepción de cambios en los/as hijos/as impacta el interés de las familias por participar en los conocimientos adquiridos por estos. Esto confirma el supuesto inicial de la investigación: el conocimiento de las familias sobre la experiencia de TeP genera

disposiciones favorables hacia esta innovación educativa y contribuye al fortalecimiento de la comunicación parento-filial (De Ávila Aguilar et al., 2022). Se trata de un hallazgo relevante de ser considerado ya que, por lo general, los adultos de estas escuelas suelen tener bajo nivel de escolaridad. Considerado el contexto territorial de aislamiento en el que viven, sentirse motivados a compartir conocimiento con sus hijos/as configura una oportunidad de enriquecimiento cultural.

Llama la atención la precisión del conocimiento sobre las TeP que se reporta en gran parte de los grupos. Esto, porque no se hace mención a alguna actividad institucional más formal de la escuela en la que se entregue y/o se discuta la iniciativa, sus objetivos, metodología, cobertura, etcétera. Son los/as hijos/as las fuentes principales de información (y algunos docentes a título personal). Sería interesante, en futuras investigaciones, realizar estudios etnográficos orientados a registrar con más detalle el proceso que se construye entre la introducción de las innovaciones en las escuelas y el tipo de involucramiento parental mediado por el estudiantado que oficia de tutor/a en la experiencia. El tipo de información transmitida por los niños y niñas a sus familias podría ser integrado como un criterio de evaluación del impacto del programa en otras esferas tan significativas para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, como son sus familias (Epstein, 2010).

En la misma línea de lo planteado por Juárez Bolaños y Lara Corro (2018), y más allá de las coacciones que ejercen el clima y la precariedad de acceso y movilidad terrestre entre escuelas y hogares que caracteriza las zonas rurales de Nicaragua, la participación de las familias (incluso como tutores/as) es deseada por muchos de los participantes en esta investigación. Se visualiza esta participación como una oportunidad de actualización de conocimiento y activación personal. Los propios entrevistados señalan que la coacción multidimensional en la que viven es subsanable en la medida que sientan acogida y obtengan información detallada de las innovaciones de parte de las escuelas; en particular, del profesorado. La comunicación entre familias-escuela compromete el tipo de participación e involucramiento de las familias

en los procesos de escolarización e innovaciones que se desarrollen desde las escuelas en este campo.

Es importante recordar que la tutoría entre pares se apoya en un enfoque crítico de educación orientado a promover transformación social. La transformación social requiere, en primera instancia, de la ampliación de códigos culturales y la toma de conciencia de las necesidades personales y familiares de los individuos, pero también de las locales y comunitarias. Si bien considera la acción individual, también exige, siguiendo a Montero (2009), formas participativas que permitan intervenir en la comunidad, generar conciencia sobre la propia situación y condición, y fortalecer la capacidad de influir en la toma de decisiones (como, por ejemplo, en la distribución de recursos). El proyecto TeP implementado en las escuelas rurales de Nicaragua parece haber abierto una puerta a la toma de conciencia (al menos en algunos participantes) y disposición para ir más allá, y “activarse” para avanzar hacia el propio desarrollo cognitivo-cultural (Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018). De este modo, y no obstante que el proyecto TeP no considera la participación de las familias como objetivo ni como un componente pedagógico, sí parece generar un impacto familiar no lineal, como señalaría Portes (2000). Esto ocurre en la medida en que no solo los hijos e hijas, sino también las familias, se benefician al enriquecer su capital cultural, tomar conciencia de sus necesidades y mostrarse abiertas al cambio. En suma, contribuye a fortalecer comunidades de aprendizaje con un interesante efecto transformador a nivel personal y familiar (Villarroel y Sánchez, 2002).

Este hallazgo plantea la hipótesis del potencial efecto de irradiación que tienen las TeP para el enriquecimiento cultural intergeneracional. Como lo sugiere Meixi (2022), las tutoría entre pares tienen un poder sanador para las relaciones y capacidad de transformar tanto a la persona como al tejido social en el que está inmersa.

Finalmente, y sumándonos a lo planteado por Riera-Jaume y colaboradores. (2022): “El éxito de un proceso de innovación educativa depende en buena parte de que toda la comunidad

pedagógica se sienta parte integrante del cambio, y a menudo las familias participan poco en estos procesos”. Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren la necesidad de seguir analizando los factores en juego y definir formas de participación que optimicen el impacto en aprendizaje y desarrollo personal de niños y niñas, y amplifiquen la irradiación de sus beneficios también a las familias. Esto cobra particular importancia en el caso de las familias residentes en zonas rurales, las que tienden a presentar más rezago educacional si se las compara con familias de zonas urbanas (UNICEF, 2015; UNESCO, 2021).

Desde el punto de vista metodológico, es importante dejar consignado que el criterio de inclusión de las personas involucradas en esta investigación fue la autoselección de los participantes del proyecto en las escuelas. Se mantiene la interrogante respecto del conocimiento, valoraciones y transformaciones percibidas de aquellas familias de las otras 31 escuelas en las cuales se implementó el programa, pero que no aceptaron participar en esta investigación. Este vacío de conocimiento invita a seguir indagando en esta área en las escuelas rurales de Nicaragua y otros países de la región en los que se implemente este programa.

REFERENCIAS

- Angelucci, M. y Di Maro, V. (2016). Programme evaluation and spillover effects. *Journal of Development Effectiveness*, 8(1), 22-43. <https://doi.org/10.1080/19439342.2015.1033441>
- Bagley, C., Beach, D., Fargas-Malet, M. y Vigo-Arazola, B. (2024). Troubling rurality and rural schooling: a qualitative meta-synthesis of research in rural schools in three European national school systems. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2433025>
- Ballestín, B. y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.

- Borgonovi, F. y Montt G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, (73), 1-164. <https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cámara, G., Rincón Gallardo, S., López, D., Domínguez, E. y Castillo, A. (2004). *Comunidades de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Siglo XXI Editores.
- Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, A., Méndez, E., Morales, E. y Salas, E. (2018). *Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997–2018)*. Aprender con Interés A.C. 14-18.
- Canales Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Centre UC. (2019). *Informe de evaluación de resultados del proyecto RED 50*. Centre UC.
- Correa, M. y Rostagno, M. (2020). *Tutorías entre pares en Honduras y Nicaragua: Factores principales que permiten la incorporación de la innovación educativa y multiculturalismo en escuelas rurales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications Ltd.
- De Ávila Aguilar, Á., Rochin Berumen, F. L. y Rodríguez Tenorio, D. (2022). Relación tutora en telesecundarias de Tlaltenango, Zacatecas. *FILHA*, 17(27), 1–18. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2994>
- Educación 2020. (2017, abril). *Experiencia mexicana: Redes de tutoría*. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2017/04/redes_de_tutoria.pdf
- Educación 2020. (2022). Tutoría entre pares de América: Marco conceptual [manuscrito].

- Elmore, R. F. (2016). Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje. *Educa UMCH*, (7), 97-110.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva Editorial.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teacher College Press.
- Fundación S.U.R.A. (2024). *Aprender es más: Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. Fundación Empresarios por la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17196>
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz Vicente, G. V., García Sanz, M. P. y Parra Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, 1(402), 1-28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Hidayat, R., Nasir, N., Fadzli, S. A. M., Rusli, N. S., Kamaruzzaman, N. N., Yii Zi Sheng, V. y Shukeri, A. S. (2023). Peer tutoring learning strategies in mathematics subjects: Systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 12(3). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1409>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- José, J. y Baptis, I. (2019). *Participación de padres de familia en el proceso de enseñanza- aprendizaje, 1.º grado Escuela Wawa Bar 2018*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense Uraccan Bilwi.
- Juárez Bolaños, D. y Lara Corro, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 149-164. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y El Caribe [SUMMA]. *Plataforma de Prácticas Educativas Efectivas*. <https://practicasefectivas.summaedu.org/public/strands.php>
- Manubey, J., Batlolona, J. R. y Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(2), 303-311. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.19190>
- Martínez-Maireles, D., Naranjo Llanos, M. y Tort Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa: Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495-512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meixi, Ng. (2016). Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua. *Didac*, (68), 27-25.
- Meixi, Ng. (2017). Shifting power at school: youth participation in teacher professional learning settings as educational innovation. *International Journal of Innovation in Education*, 4(2-3), 107-125. <https://doi.org/10.1504/IJIIE.2017.088097>
- Meixi, Ng. (2018). 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/10.1080/15700763.2018.1453935>
- Meixi, Ng. (2022). Sostener la vida, la tierra y las familias en redes de tutoría. *Decisio*, 56. CREFAL.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Moreira, L. S. (2018). Alfabetização do adulto e escolarização de seus. *Pedagogia em Ação, Belo Horizonte*, 10(2), 43-48.

- Moreno-Acero, I. D., Vanegas, C. C., Giraldo-Holguín, R. D. y Valero-Bejarano, A. (2024). Percepciones de las familias campesinas sobre retos, necesidades y expectativas en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 233-257. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17126>
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos*. Ediciones Síntesis.
- Portes, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. En M. A., Nogueira, G. Romanelli y N. Zago, *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 61-80). Vozes.
- Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C. y Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. *Educar*, 58(1), 255-271. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1346>
- Rincón-Gallardo, S. (2012). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Didac*, (59), 30-36.
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Ediciones Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O. y Moliner Miravet, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: La participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 109-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705202200010010>
- Sousa, L. P. y Portes, É. A. (2011). Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). *Educação em Perspectiva*, 2(2), 302-335. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.172>
- Thurston, A., Cockerill, M. y Chiang, T. H. (2021). Assessing the differential effects of peer tutoring for tutors and tutees. *Education Sciences*, 11(3), 97. <https://doi.org/10.3390/educsci11030097>

- UNESCO. (2021). *Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://es.unesco.org/news/resultados-logros-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo>
- UNICEF. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Serie Aprendizajes y Oportunidades. UNICEF.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718->

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 29 de enero de 2025

