



TUTORÍAS ENTRE PARES COMO PROMOTORAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS Y CREENCIAS EN DOCENTES DE ESCUELAS DE NICARAGUA Y HONDURAS ¹

PEER TUTORING AS A PROMOTER OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: TRANSFORMING PRACTICES AND BELIEFS OF TEACHERS IN NICARAGUAN AND HONDURAN SCHOOLS.

Carolina Álvarez Valdés ()²*
Universidad Finis Terrae, Chile

Daniel Araneda Quiroz³

Resumen

Los Programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) ofrecen una oportunidad para mejorar la educación, aunque sus resultados varíen. En América Latina, Honduras y Nicaragua han avanzado en la profesionalización docente, pero persisten desafíos. En este contexto se implementó un proyecto de innovación pedagógica en escuelas rurales de ambos países para investigar su impacto en el DPD, enfocándose en los cambios de creencias y prácticas docentes, así como en las características efectivas de la innovación. La metodología cualitativa incluyó 19 observaciones de clases, entrevistas individuales con 19 docentes y 16 entrevistas grupales con estudiantes. Se identificaron cambios hacia paradigmas constructivistas, destacando el papel mediador del docente, el uso de preguntas para estimular el aprendizaje activo y el reconocimiento de la importancia de los aspectos socioemocionales en el aprendizaje. La flexibilidad y adaptabilidad se destacaron como atributos cruciales de la innovación, alineándose con las características de los programas de DPD eficaces.

Palabras clave: Práctica pedagógica; innovación educativa; docente de escuela primaria; Nicaragua; Honduras.

Abstract

Teacher Professional Development Programs (TPD) offer an opportunity to improve education, although their results may vary considerably depending on the context and implementation. Nevertheless, they are considered

¹ El presente trabajo es parte del proyecto Tutoría entre Pares de América, financiado por el International Development Research Centre (IDRC) y el Global Partnership for Education (GPE) a través del programa KIX, en el que participa un consorcio de instituciones: Educación 2020 de Chile, Fe y Alegría Nicaragua, y Fe y Alegría Honduras.

² Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Región Metropolitana, Chile. Correo electrónico: calvarez@uft.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0402-5072>

³ Doctor en Ciencias de la Computación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: dnanareda@uc.cl

(*) Autor para correspondencia:

Carolina Álvarez Valdés

Facultad de Educación, Psicología y Familia
Centro de Investigación en Educación,
Psicología y Familia
Universidad Finis Terrae
Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia, Región
Metropolitana, Chile.
Correo de contacto: calvarez@uft.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 31.10.2023

ACEPTADO: 05.06.2024

DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1527

TUTORÍAS ENTRE PARES COMO PROMOTORAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:
TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS Y CREENCIAS EN DOCENTES DE ESCUELAS DE NICARAGUA Y
HONDURAS

relevant for addressing transformations and meeting new educational demands. In Latin America, countries such as Honduras and Nicaragua have made progress in teacher professionalization; however, important challenges remain. In this context, a pedagogical innovation project was implemented in rural schools in both countries with the objective of improving student learning through the implementation of Peer Tutoring, involving different actors. Specifically, this research focuses on the impact of this innovation in TPD as well as on the characteristics that allow its effectiveness. To address these objectives, a qualitative methodology was used, which included 19 classroom observations, designed to capture in detail the classroom interactions and didactic strategies employed by teachers. In addition, 19 individual interviews with teachers and 16 group interviews with students were conducted. The information was analyzed through thematic content analysis. The findings of the study show a significant change towards constructivist educational paradigms, which is reflected in teachers' beliefs and practices. This shift highlights the change in the teaching role, which is now seen as a mediator of learning, giving students prominence as builders of their knowledge. The belief that all students can learn if different learning paces are respected is also established. Likewise, the use and formulation of questions becomes central to promoting students' active and collaborative learning. The importance of socioemotional aspects in learning also emerged, emphasizing the creation of a bond with students to understand their interests, learning styles, and paces, and to foster a climate of trust. Key characteristics of the pedagogical innovation include flexibility and adaptability. These qualities allowed teachers to adjust the strategy to meet the specific needs of their context and their students. The innovation led to rapid and significant transformations in students, who developed greater autonomy, assumed a more active role, and improved their self-esteem and motivation to learn. This aspect is crucial for teachers' adherence to new methodologies. The strategy focused on specific content, active support, and spaces for teacher reflection, which are relevant aspects for effective TPD programs. In conclusion, the educational innovation promoted transformations in the beliefs and practices of the participating teachers, who flexibly adapted the strategy to their contexts as a result of the implementation. This is significant as it demonstrates the professionalization of the role by linking theory and practice to develop adapted strategies. Finally, a question arises about the persistence of these transformations after the project's conclusion.

Keywords: Pedagogical practice; educational innovation; primary school teacher; Nicaragua; Honduras.

1. Introducción

El desarrollo profesional docente (en adelante DPD) ha sido un tema de preocupación tanto de la investigación en educación como de las políticas educativas. Esto debido a que lo que hacen los/las docentes en el aula es uno de los factores de mayor impacto en los aprendizajes y trayectorias de los/las estudiantes (Ávalos, 2011; Velaz de Medrano & Vaillant, 2009; Zacarías, 2021). En específico, el DPD permite que docentes en ejercicio puedan actualizar sus conocimientos, habilidades y prácticas, y reforzar ámbitos de su labor que no han sido debidamente abordados en la formación inicial. Tanta es su relevancia que, de acuerdo con Popova et al. (2022), constituye una de las principales herramientas con las que cuentan los países de bajos ingresos para mejorar sus sistemas educativos.

La literatura en el área señala que, tras varias décadas de desarrollo de programas que promueven el DPD, aún existe escasa evidencia sobre sus efectos en los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes (Asterhan & Lefstein, 2024; Darling-Hammond et al., 2017). Por lo mismo, diversos trabajos se han centrado en definir las características de los programas efectivos, es decir, aquellos que logran transformar las prácticas docentes e impactar en los aprendizajes de los y las estudiantes (Cirkony et al., 2024; Darling-Hammond et al., 2017).

Además, aunque la investigación sobre la formación y las prácticas de los/las docentes en escuelas rurales de Honduras y Nicaragua es escasa, distintos informes identifican un bajo desarrollo de programas de DPD en estos países y, más aún, en zonas rurales (Chacón-Viquez, 2016; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021; Zacarías, 2021). En ese marco, el año 2022, se desarrolló en escuelas rurales de Honduras y Nicaragua un proyecto de innovación educativa basada en las Tutorías entre Pares (Cámara, 2020). Este trabajo indaga en las transformaciones que promovió el proyecto Tutorías entre Pares de América (TEPA) en el desarrollo profesional de docentes de escuelas rurales de Honduras y Nicaragua, examinando los cambios en las creencias y prácticas de enseñanza de quienes fueron formados en esta metodología. Aspectos que, según la investigación, reflejan cambios asociados a las Tutorías entre Pares (Cámara, 2020; Meixi, 2017).

Los resultados de la presente investigación constituyen un aporte al campo de estudios sobre prácticas docentes de escuelas de zonas rurales de Honduras y Nicaragua, que cuenta con un desarrollo incipiente. Asimismo, dialoga con las investigaciones sobre implementación de innovaciones educativas, analizando los impactos en las creencias y prácticas docentes, sus continuidades y cambios, considerando aspectos claves que posibilitan el desarrollo profesional docente.

1.1. Formación Docente en Honduras y Nicaragua

En América Latina, históricamente, han convivido dos tradiciones en la formación inicial docente (FID): las escuelas normales y la formación universitaria. No obstante, en la actualidad los países de la región han transitado hacia la exigencia de la formación universitaria para los/las profesores de todos los niveles educacionales (Zacarías, 2021). En este contexto, si bien Honduras y Nicaragua han tomado medidas para el fortalecimiento de la educación y la formación docente, aún persisten importantes desafíos en la materia (Chacón-Viquez, 2016; Delgado, 2020; Paz et al., 2021; Zacarías, 2021). Así lo demuestran distintos estudios que señalan que las/los docentes de estos países requieren de acompañamiento para fortalecer sus habilidades y estrategias de enseñanza (Chacón-Viquez, 2016; Delgado, 2020; Paz et al., 2021; Zacarías, 2021).

En relación con las medidas de fortalecimiento de la profesión docente en Honduras, la Ley Fundamental de Educación del año 2012 establece la obligatoriedad de la formación universitaria para los/las docentes (Chacón-Viquez, 2016). A estas exigencias se agrega que desde el año 2014 se inicia un proceso de evaluación de los/las docentes en servicio (Murphy-Graham & Pacheco Montoya, 2021). A pesar de estas transformaciones, distintos estudios muestran que los/las docentes egresados desarrollan en un nivel medio las habilidades de investigación (Paz et al., 2021) y poca autonomía en su labor profesional (Díaz-Quintero, 2019). Aunque lo anterior implica la necesidad de acompañamiento durante el ejercicio profesional, los/las docentes presentan una baja participación en programas de desarrollo y capacitación, lo que se atribuye a la falta de incentivos (Chacón-Viquez, 2016; Díaz-Quintero, 2019).

Por su parte, en Nicaragua la formación inicial docente se mantiene en escuelas normales, y de igual manera enfrenta importantes desafíos en el fortalecimiento de la profesión. Según datos recientes, el 24% de los profesores de primaria y secundaria no cuenta con la titulación mínima requerida para ejercer la docencia (Zacarías, 2021). Además, de acuerdo con Delgado (2020), 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.

En definitiva, y a pesar de las transformaciones en la FID tanto en Honduras como en Nicaragua, persisten importantes desafíos de mejora en términos de estrategias de enseñanza y habilidades requeridas de los/las docentes. En este contexto, entre los años 2021 y 2023, tres organizaciones no gubernamentales, Educación 2020 (Chile), Fe y Alegría Honduras y Fe y Alegría Nicaragua, impulsaron un proyecto de innovación pedagógica denominada Tutorías

entre Pares de América (TEPA) en 40 escuelas rurales pertenecientes a la red de Fe y Alegría⁴. TEPA tuvo como objetivo mejorar los aprendizajes de los/las estudiantes, por medio del desarrollo de un piloto en escuelas rurales de Honduras y Nicaragua. En una primera fase del proyecto fueron formados 20 monitores en la metodología Tutorías entre Pares. Luego, estos monitores formaron a 83 docentes de 40 escuelas rurales. Si bien el foco de este proyecto estuvo en mejorar los aprendizajes de los/las estudiantes, lo que necesariamente implica la adopción e implementación de una nueva metodología, no se planteó como objetivo explícito transformar las prácticas y creencias docentes, aunque investigaciones anteriores sobre esta metodología muestran cambios en ese sentido (Cámara, 2020; Meixi, 2017).

1.2. Desarrollo profesional docente y programas efectivos para su promoción

De acuerdo con Velaz de Medrano y Vaillant (2009), el DPD se puede comprender desde dos perspectivas: como una manera de suplir el déficit formativo de los docentes, o como parte de la trayectoria profesional de los docentes. Esta última perspectiva resulta indispensable para que los/las docentes hagan frente a los cambios constantes exigidos a la escuela y a su labor. En línea con lo anterior, Reimers (2020) reconoce al DPD como un factor crítico para que las escuelas enfrenten los nuevos desafíos que tenemos como sociedad, particularmente, aquellos que tienen relación con formación integral de los/las estudiantes.

Al referirnos al desarrollo profesional docente, por una parte encontramos definiciones sobre qué se entiende por DPD y, por otra, en relación con las características de los programas de DPD efectivos. Ambas nociones están estrechamente vinculadas. En primer lugar, y siguiendo la revisión realizada por Ávalos (2011), el DPD se comprende como el aprendizaje de los/las docentes y su transformación en prácticas que benefician al estudiantado. Así, el DPD promueve cambios en la cognición, creencias y prácticas docentes. Las creencias se comprenden como juicios personales –racionales o irracionales– sobre la realidad, que se forman a partir de las experiencias de docencia y que inciden en el sentido que les dan a las decisiones que toman (Villarreal Suárez et al., 2016). Las creencias, que pueden estar sustentadas en conocimientos profesionales y en experiencias personales, afectan las prácticas docentes en el aula, desde qué es lo que debe ser enseñado hasta el cómo se enseña (Richardson, 1996).

⁴ Esta red se caracteriza por ser un movimiento de educación popular inspirado en la pedagogía crítica de Paulo Freire, teniendo como objetivo la educación para la transformación social (Arciniegas Pradilla & Bento da Silva, 2021).

En relación con las prácticas, los programas de DPD ofrecen actividades durante el ejercicio profesional docente, las que van desde actividades formales, como cursos y mentorías, hasta entrenamientos variados (Popova et al., 2022). Estos programas han mostrado tener resultados diversos en distintos contextos, más tendientes a tener bajo impacto en las habilidades de los/las docentes y, por tanto, en los aprendizajes del estudiantado (Ávalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Popova et al., 2022).

En segundo lugar, la revisión de literatura identifica ciertas características clave de los programas de DPD efectivos. Estos se caracterizan por estar centrados en algún contenido, contemplar aprendizaje y soporte activo, considerar la reflexión sobre la práctica, promover espacios para el trabajo colaborativo entre docentes y asegurar una duración sostenida (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017; Cirkony et al., 2024; Darling-Hammond et al., 2017). A lo anterior, el trabajo de Popova et al. (2022) identifica otras características claves de programas efectivos: la incidencia en la promoción de la carrera, a través de mejoras salariales y de estatus, y que estas instancias sean acordes con la experiencia y trayectoria laboral de los/as docentes. También tienen efectos positivos aspectos como el entrenamiento cara a cara, sobre todo al inicio del programa, las visitas de los mentores post entrenamiento y el material complementario con lecciones que ayuden a los/las docentes a aplicar lo aprendido. Por su parte, Calderón et al. (2020) señalan la importancia de que los/las docentes puedan apropiarse de los contenidos y materiales propios de la formación. Junto con la posibilidad de ver los resultados de su formación en el aprendizaje de sus estudiantes, aspecto que es fundamental para sostener una innovación educativa, ya que el/la docente no siente que está invirtiendo energía en una metodología que no da resultados.

En ese marco, las Redes de Tutoría (Cámara, 2020), y concretamente el proyecto TEPA, aunque no se plantea como un programa de DPD, sí presenta varias características atribuidas a programas eficaces (Cirkony et al., 2024; Darling-Hammond et al., 2017; Popova et al., 2022), tales como: estar centrado en un contenido (las tutorías entre pares); el desarrollo del aprendizaje activo; el trabajo colaborativo entre docentes (comunidades de aprendizaje), y la promoción de la reflexión por medio de procesos de metacognición. Adicionalmente, el piloto implementado contempló una primera fase de enseñanza cara a cara de la estrategia, con monitoreo constante de parte de mentores de México y Chile y, luego, de Honduras y Nicaragua. Junto con ello, se realizaron visitas post formación a las escuelas y se generó un material complementario para docentes y estudiantes. Por ello, puede ser considerado un proyecto que genera un programa de desarrollo profesional docente efectivo.

1.3. Transformaciones de las creencias y prácticas docentes en el marco de las Tutorías entre Pares

Las Tutorías entre Pares (TeP) (Cámara, 2020), también llamadas Redes de Tutoría, tienen su origen en México. Fueron desarrolladas por Gabriel Cámara e inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular, y se implementaron por primera vez en escuelas rurales y marginalizadas. Esta tutoría tiene algunos principios fundamentales y distintivos: la importancia del aprendizaje con interés; la superación de las jerarquías académicas (todos/as pueden aprender y enseñar); el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje del estudiantado, y la reflexión a través de la metacognición. En estas tutorías se desarrollan sesiones entre tutor/a y tutorado/a, quien elige un tema que sea de su interés dentro de un catálogo, para luego ser trabajado a través de preguntas y desafíos, incentivando el descubrimiento por medio de la investigación de los tutorados/as. Luego, quien es tutorado/a presenta sus aprendizajes en una demostración pública y, tras un proceso de indagación personal, se convierte en tutor/a.

Las investigaciones que han evaluado las transformaciones que promueven la estrategia TeP se han centrado en los aprendizajes de niños/as (Meixi, 2019), además de las transformaciones en las relaciones de poder al aumentar la participación de los/las estudiantes (Meixi, 2017), la conformación de comunidades de aprendizaje (Cámara et al., 2018) y la escalabilidad de la experiencia (Rincón-Gallardo, 2016). Sin embargo, se les ha prestado menos atención a las transformaciones experimentadas por docentes y no se han abordado específicamente como una oportunidad de desarrollo profesional docente.

De todos modos, estas indagaciones han identificado algunos efectos en las prácticas de los/las docentes, tales como: avance en el trabajo colaborativo a través de la conformación de comunidades de aprendizaje promovidas por las tutorías (Cámara, 2020); autonomía profesional dado que el docente construye su clase desde lo que considera relevante para sus estudiantes, y a partir de aquello realiza la vinculación curricular correspondiente (Cámara, 2020); promoción de la interdisciplinariedad en los conocimientos y aprendizajes basados en temas que pueden encontrarse en más de una asignatura (Cámara, 2020); creación de espacios de reflexión individual, que permiten trabajar la metacognición de los/las docentes (Centro para la Transformación Educativa [Centre-UC], 2019); herramientas prácticas de educación centrada en los/las estudiantes y profundización del vínculo horizontal entre docente y estudiantes (Meixi, 2017), a la vez que promueve estrategias para la enseñanza de habilidades del siglo XXI (Cámara, 2020; Centre-UC, 2019). De esta forma, se puede señalar que las TeP pueden dar coherencia a prácticas concretas para avanzar hacia modelos educativos centrados

en el aprendizaje activo del estudiantado, alineados con paradigmas de constructivismo pedagógico (Lowenthal & Muth, 2008).

Además de los aspectos vinculados a la práctica pedagógica, las TeP han mostrado generar cambios en las creencias docentes. Meixi (2017) señala que los/las docentes empiezan a creer que todo el estudiantado puede aprender y dejan de catalogarlo en función de sus habilidades, centrándose en la importancia del tiempo y la calidad de la enseñanza. Junto con lo anterior, las Tutorías, debido al modo en el que se llevan a cabo, hacen que los/las profesores se sientan aprendices, lo que promueve transformaciones en sus creencias.

En ese marco, este artículo aborda específicamente las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles fueron las transformaciones que promovieron las tutorías entre pares en las creencias y prácticas de los/las docentes de Honduras y Nicaragua que participaron del proyecto TEPA?, y ¿qué características de las tutorías entre pares y su implementación en el proyecto TEPA son coherentes con programas de desarrollo profesional docente efectivos?

2. Metodología

La metodología de esta investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, ya que buscó acercarse a las experiencias vividas y a las subjetividades de los sujetos involucrados en el proyecto TEPA (Flick, 2014). Específicamente, se indagó en las transformaciones percibidas por docentes y estudiantes respecto de las prácticas y creencias profesionales de los/las docentes.

El proyecto TEPA se implementó entre marzo y septiembre del año 2022 y la producción de información se realizó entre octubre y noviembre del mismo año. Esta investigación forma parte de una indagación mayor que buscó comprender de forma integral el impacto del proyecto. En particular, para abordar el DPD se recurrió a diversas técnicas de producción de información: observación de clases, entrevistas individuales a docentes y entrevistas grupales a estudiantes, en la línea de lo desarrollado por otras investigaciones en el área (Calderón et al., 2020; De La Vega, 2020). La diversificación de instrumentos permitió contrastar los discursos entre actores, docentes y estudiantes; y entre discurso y práctica que, en este caso, tiene relación con los conceptos centrales de creencias y prácticas docentes. De este modo, se buscó una mirada compleja sobre el fenómeno de estudio (Denzin & Lincoln, 2018).

Este estudio se realizó en 9 escuelas de Honduras y 10 de Nicaragua. Para la producción de datos se efectuaron 19 entrevistas individuales a los/las docentes y 19 observaciones de clases a los mismos (ver Tablas 1 y 2). Además, se llevaron a cabo 16 entrevistas grupales a estudiantes de los cursos donde se realizó la observación de clases. En total participaron 110 estudiantes (ver Tabla 3).

Tabla 1

Caracterización de los y las docentes participantes según género

Docentes según género	Femenino	Masculino
Honduras	7	2
Nicaragua	8	2

Tabla 2

Caracterización de los y las docentes participantes según modalidad de escuela

Docentes según modalidad de escuela	Unidocente	Multigrado	Regular
Honduras	3	-	6
Nicaragua	1	4	5

Tabla 3

Caracterización de los y las estudiantes participantes según género

Docentes según género	Femenino	Masculino
Honduras	32	24
Nicaragua	24	30

2.1. Procedimiento

Con relación a la observación de clases, el equipo de investigación asistió a una clase regular de cada docente participante, con una pauta de observación elaborada para estos fines. Esta pauta se construyó considerando los principios de las tutorías entre pares, la definición de DPD y pautas de observación de clases desarrolladas por Calderón et al. (2020) y De la Vega (2020).

Las dimensiones y subdimensiones contempladas en este instrumento fueron: (1) **rol de los/as docentes**, indagando en el modo y estrategias de enseñanza, más o menos centradas en los/las estudiantes y su participación, y en el respeto por los ritmos de aprendizaje de los/as

estudiantes. (2) **Rol de los/as estudiantes e interacciones entre estudiantes**, que aborda la atención de los/las estudiantes a la clase, su interés y motivación, el trabajo colaborativo e individual y la autonomía de los/as estudiantes en el desarrollo de la sesión. (3) **Las prácticas de enseñanza y actividades desarrolladas en la clase**, que contemplan la consideración de las necesidades de los/las estudiantes de parte de los/las docentes, la realización de preguntas que promuevan la construcción del aprendizaje y la reflexión de los/las estudiantes, la promoción del registro autónomo de parte de los/as estudiantes, y actividades y tareas que promueven la investigación y la participación activa de parte de los/las estudiantes. (4) **Prácticas de monitoreo y evaluación**, que observa si los/as docentes realizan monitoreo: individual, a todo el curso, o con foco en estudiantes con dificultades de aprendizaje; si los/as docentes realizan preguntas de metacognición para evaluar los aprendizajes, con foco en los procesos, y si promueven la presentación de los aprendizajes en distintos formatos. (5) **Vínculos de los contenidos con el entorno y la vida cotidiana**, que observa si se realiza de manera explícita el vínculo entre entorno geográfico, la vida de los/as estudiantes y los contenidos de la clase y, además, si se hace uso de los enfoques de género e interculturalidad. (6) **Recursos pedagógicos utilizados**, ya sean textos escolares, pizarra u otros. Esta pauta también dejó espacio a apuntes etnográficos de las clases observadas, destacando aspectos relevantes para la investigación.

Respecto de las entrevistas a los/las docentes, estos fueron entrevistados de manera individual, tras la observación de una de sus clases. Apoyados en un guion de preguntas, elaborado a partir de las dimensiones de análisis previamente construidas, los tópicos de conversación abordaron las prácticas de enseñanzas y de evaluación utilizadas, los espacios de colaboración y reflexión con pares, y las posibles transformaciones promovidas en estos ámbitos tras la implementación de TEPA. Junto con ello, se les preguntó por los aprendizajes profesionales desarrollados en el marco de este proyecto.

Mientras, en las entrevistas grupales con estudiantes se conversó respecto de las posibles transformaciones que han observado en las clases, concretamente en las estrategias de enseñanza y en las formas de evaluación de sus docentes.

2.2. Método de análisis

La información producida fue analizada mediante análisis de contenido temático (Andréu, 2000; Duarte, 2022). Este tipo de análisis permitió responder la pregunta de investigación al acercarse a las creencias y las prácticas transformadas tras la implementación de TEPA desde los discursos de los actores (docentes y estudiantes), tanto a lo declarado de manera explícita como a lo latente. El análisis se inició con 15 unidades de significado, elaboradas a partir de la operacionalización de los conceptos centrales: creencias y prácticas docentes. Luego, en el

proceso de análisis de las entrevistas, las unidades de análisis se ampliaron a 34.

En una segunda fase estas unidades de significado fueron agrupadas iterativamente, en categorías más amplias y abstractas: creencias, prácticas y programa de desarrollo profesional, que agrupan 13 unidades de análisis. Finalmente, la información fue triangulada y se compararon los resultados de las entrevistas y las observaciones de clases, específicamente, en los puntos de confluencia y de diferenciación. El análisis de las entrevistas se realizó en el software Atlas.ti versión 9.

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Finis Terrae. Los/las docentes aceptaron participar de este trabajo mediante la firma de consentimientos escritos. Para el caso de los/las estudiantes, se solicitó el consentimiento a sus padres, para luego obtener el asentimiento informado y firmado de los niños y niñas, de manera de asegurar participación voluntaria.

3. Principales hallazgos

El proyecto TEPA y las TeP, si bien no se plantearon como un programa de DPD, presentan características que permiten asimilar sus contenidos y objetivos a estas formaciones, tal como fue presentado en la sección anterior. En el análisis realizado se muestran los elementos comunes que emergieron en los distintos contextos estudiados, destacándose dos ejes claves: por un lado, cambios en prácticas y creencias, y por otro, la observación de características de programas de DPD efectivos basados en la adaptabilidad de los materiales (temas y catálogo), y los rápidos efectos observados en estudiantes. A continuación, se profundiza en cada uno de estos ejes.

3.1. Cambios en creencias y prácticas

El desarrollo profesional docente implica el aprendizaje y la transformación de las prácticas docentes (Ávalos, 2011). Los testimonios recogidos muestran que prácticas y creencias están estrechamente vinculadas. A grandes rasgos, se evidencia que la formación en tutorías avanza hacia modelos educativos centrados en el estudiante, coherentes con paradigmas constructivistas. Un docente de Nicaragua muestra este proceso de construcción del conocimiento de parte de los/las estudiantes producto de la implementación de las TeP: “Ahora lo estamos analizando diferente. Que el estudiante tiene que analizar, tiene que describir sus propios conocimientos para llegar a un sí... a un concepto que se necesite” (Docente 5, Nicaragua, 2022).

Las principales transformaciones observadas, que en las siguientes secciones se describen en extenso, tienen relación con: i) la concepción que tiene el/la docente de su rol y del de sus estudiantes dentro del proceso de aprendizaje; ii) la creencia de que todos sus estudiantes pueden aprender; iii) la utilización de prácticas que sean coherentes con las nuevas concepciones; y iv) la valoración de aspectos socioemocionales del aprendizaje.

i) Docente mediador y estudiantes constructores de conocimiento

Uno de los cambios más notorios que reportan los/las docentes tiene que ver con que empiezan a entender su rol como mediadores o facilitadores del conocimiento que construyen sus estudiantes. En otras palabras, la creencia del profesor “que sabe” y del estudiante “que no sabe” se transforma en la creencia en la que el profesor orienta al estudiante para que llegue por sí mismo y de forma activa a comprender un contenido. Un docente da cuenta de la relevancia de este punto dentro de TEPA y del cambio que percibe en su rol:

Eso es lo fundamental y lo importante que veo en las tutorías, que nosotros vamos, facilitamos, guiándolos. Pero ¿quiénes van a construir todo esto? Son ellos. Y eso es lo importante, lo bonito y lo novedoso que veo yo en las tutorías. (Docente 1, Nicaragua, 2022)

ii) Todos/as son capaces de aprender

El cambio de rol se conecta con otra transformación vinculada a la creencia de que todos/as los/las estudiantes son capaces de aprender. En esta línea, los/las docentes señalan que las TeP los han ayudado a darse cuenta de que todos/as sus estudiantes pueden aprender, y se sorprenden, en algunos casos, de los resultados obtenidos. Para que esto ocurra hacen referencia a la importancia de dar tiempo a sus estudiantes para que lleguen a la respuesta, respetando sus ritmos de aprendizaje, lo que constituye uno de los principios de las TeP (Cámara, 2020). Una docente de Honduras da cuenta de esta creencia: “Como le había dicho antes, no todos los niños tienen el mismo ritmo de aprendizaje, pero de que aprenden, aprenden, a su ritmo, pero aprenden. Entonces, yo siento que fue de mucho apoyo y de mucha ayuda [TEPA]” (Docente 1, Honduras, 2022).

iii) Trabajo colaborativo y rol de la pregunta

El/la docente refuerza el diseño de experiencias educativas colaborativas que sitúan al estudiante al centro del proceso de aprendizaje. Los/las estudiantes, que son constructores de conocimiento, pueden ser también mediadores/as del conocimiento de sus compañeros/as. Esta práctica de estudiantes tutores de otros/as se utiliza con frecuencia en escuelas

multigrado y unidocente, y la formación en TeP la ha reforzado al profundizar en el rol de las preguntas que pueden hacer los mismos estudiantes. Así, los/las maestros/as han aprovechado estas habilidades para generar instancias en las que sean los mismos estudiantes quienes se enseñan entre sí, aprovechando la horizontalidad y cercanía que ocurre en este proceso. Siguiendo lo planteado por una docente de Honduras:

Y entonces me he sorprendido, les digo yo, “yo soy la docente, pero me ha superado la pequeña maestra o el pequeño maestro tal”, porque de niño a niño hay como un liderazgo y un nivel comunicativo, pero profundo, porque están ellos en la misma equidad y ocurre algo maravilloso. (Docente 7, Honduras, 2022)

Al trabajo colaborativo se suma, como herramienta fundamental para que los y las estudiantes puedan construir el conocimiento, la formulación de preguntas. Este hallazgo emerge tanto en los discursos de estudiantes y docentes como en las observaciones de clases, por lo que es un resultado robusto sobre las transformaciones propiciadas por intervención de TEPA en las escuelas rurales de Honduras y Nicaragua. Las preguntas, en primera instancia, buscan que sea el/la estudiante quien llegue a las respuestas de forma autónoma. En una segunda instancia se promueve que sean, incluso, los/las estudiantes quienes se planteen las preguntas para responderlas por sí mismos. La pregunta, por tanto, se abre como una posibilidad para que el estudiante indague de forma autónoma y sea capaz de formular, con sus propias palabras, el conocimiento aprendido. A modo de ilustración, dos referencias reportadas por docentes de Nicaragua:

Desde el punto de vista de las tutorías, es un acompañamiento en la que yo no le digo al estudiante: “mira, pues podés hacerlo así”, sino que ahora veo que en base de preguntas puedo hacer que el estudiante pueda conseguir respuestas a esa situación, o sea, esa es la parte como que a nivel personal ha ayudado mucho. Por ejemplo, si un estudiante no entiende algo, entonces yo no le digo: “se puede hacer así”. En las tutorías he aprendido a que yo puedo hacerlo llegar a que encuentre esa respuesta, por el tema de que el estudiante tiene la autonomía y que pueda sacar esa habilidad que tiene y guiarlo por ese camino. (Docente 3, Nicaragua, 2022)

Que ha impactado en ellos, porque están formulando otras preguntas nuevas que no están dentro de los catálogos. Y eso ha sido bueno como docente digo, los estudiantes tienen un potencial pues, para preguntar. (Docente 1, Nicaragua, 2022)

Además, los/las docentes señalan la importancia que tiene para ellos/as aprender a hacer preguntas que permitan a los/las estudiantes llegar por sí mismo a las respuestas y no caer en la tentación de dar las respuestas. A saber:

[Con la] tutoría entre pares he aprendido a hacer preguntas sin tratar de dar respuesta. Porque, cuando siento que los niños no dan para más, tenía yo la dificultad de hacer otras preguntas, donde el niño pudiera encontrar su respuesta. Y, entonces, lo que hacía, era dar la respuesta. Con lo de tutoría entre pares, he aprendido eso, a hacer preguntas sin tratar de dar respuesta y que ellos mismos sean los que encuentren sus respuestas. (Docente 10, Nicaragua, 2022)

El uso de la pregunta como estrategia privilegiada tiene efectos en las relaciones entre estudiantes y docentes, pues los/las docentes no entregan las respuestas y los/las estudiantes tampoco las esperan, sino que desarrollan sus propias respuestas. Esto también posibilita que el estudiantado desarrolle su creatividad.

iv) Ámbito socioemocional

Finalmente, se aprecia que los/las docentes valoran con más fuerza algunos aspectos socioemocionales del aprendizaje tras la implementación de TEPA, entendiendo que estos son fundamentales para avanzar hacia prácticas constructivistas. Principalmente, se dan cuenta de la importancia de generar vínculos con sus estudiantes que les permitan conocerlos más y, de esta forma, centrar sus clases en los intereses de sus estudiantes y ser conscientes de los ritmos que tienen al aprender. Además, algunos/as valoran que la tutoría genera un clima de confianza que permite, por un lado, que los/las estudiantes se sientan seguros y gracias a ello puedan participar más y aprender mejor. Por otro lado, que se generen relaciones significativas entre ellos/as. Por último, existe una valoración de otras habilidades socioemocionales vinculadas a la tutoría, en particular, la disciplina, la autorregulación y el liderazgo del estudiantado. Como lo señala un docente de Nicaragua en relación con su propio proceso formativo:

en las tutorías se genera confianza y eso es una cosa que yo aprendí con mi tutora, pues porque ella me descubrió (...) se dio cuenta quién era yo, inmediatamente yo pude conocerla e inmediatamente rompió la barrera de qué me va a pasar, con qué voy a salir. (Docente 3, Nicaragua, 2022)

3.2. Tutorías entre pares como Programa de Desarrollo Profesional Docente efectivo

Como se describió en las secciones anteriores, algunas características de la efectividad de un programa de DPD se vinculan a tener espacios de aprendizaje activo y espacios de reflexión (Darling-Hammond et al., 2017); de capacitación cara a cara o visitas de mentores posteriores a la formación (Popova et al., 2022). Los resultados muestran que hay dos características que

aparecen con más fuerza desde el discurso de los/las docentes entrevistados: Por un lado, la capacidad para apropiar y adaptar los contenidos y metodologías que propone la formación y, por otro lado, la posibilidad de ver efectos en el aprendizaje de los estudiantes (Calderón et al., 2020).

Sobre lo primero, los/las docentes destacan que las TeP tienen la capacidad de adaptarse a los distintos contextos e intereses de los/las estudiantes debido a que existe un catálogo de temas que pueden ser utilizados y creados en las sesiones de tutoría de acuerdo con los intereses del estudiantado. A modo de ilustración, la cita siguiente: “Yo sé que en todos los temas se puede aplicar, pero yo selecciono algunos temas de acuerdo con las necesidades de los niños, a los intereses de ellos. Va fluyendo la temática. Entonces digo yo, esto está excelente” (Docente 7, Honduras, 2022).

En la adaptación de esta metodología, los/las docentes, al crear sus propios temas de tutoría, consideran el contexto de sus escuelas y los aprendizajes que ellos creen que son más relevantes para sus estudiantes. En otras palabras, generan respuestas profesionales basadas en su experiencia y conocimientos pedagógicos y didácticos en relación con los materiales ofrecidos por TEPA, mostrando elementos propios de autonomía y libertad docente vinculados a las transformaciones que se esperan de la profesión (Escudero et al., 2017; Unesco, 2021). En palabras de un docente: “Yo en lo personal estoy inventando [un tema de tutoría]. Tengo una tutoría que tiene que ver con valores y ya tengo redactado el cuento, el objeto de trabajo, y me falta hacer las palabras generadoras” (Docente 3, Nicaragua, 2022).

Un segundo eje que muestra a las TeP como un programa efectivo guarda relación con los efectos y transformaciones que los/las docentes observan en sus estudiantes en un corto tiempo (Calderón et al., 2020). Los/las docentes destacan que, a partir de las TeP, sus estudiantes desarrollan una mayor autonomía en la construcción de su propio aprendizaje dado que asumen un rol más activo y, a la vez, mejoran su autoestima y motivación por aprender. De este modo, los mismos estudiantes señalan valorar esta nueva forma de enseñanza, más divertida y que les permitiría aprender más y mejor, debido a la formación personalizada y en ritmos acordes a su proceso de aprendizaje. Así lo subraya un docente de Nicaragua:

Se sienten activos, otros, que se está propiciando una comunicación efectiva y asertiva entre ellos mismos, y también lo que he visto en ellos, es que se sienten capaces. Tienen una capacidad de compartir entre ellos, pues de que entre ellos son capaces de aprender cosas nuevas, y desde su propio contexto y de su propio vocabulario. (Docente 1, Nicaragua, 2022)

3.3. Elementos de continuidad en prácticas de enseñanza tradicionales

A pesar de los cambios que reportan los/las docentes, existen elementos que no se transformaron después de la formación en Tutorías entre Pares. Por una parte, solo un docente identifica cambios en sus prácticas de evaluación por medio de la incorporación de la metacognición. Coherentemente, las observaciones de clase señalan que los/las docentes, a pesar de hacer uso intensivo de preguntas, no monitorean los aprendizajes por medio de estrategias metacognitivas.

4. Discusión

La investigación sobre las transformaciones propiciadas por las Tutorías entre Pares muestra que se producen cambios en prácticas y creencias, en el sentido de que una creencia puede dar origen a una práctica, o los resultados de una práctica retroalimentar una creencia (Richardson, 1996). Las prácticas y creencias de los/las docentes que fueron parte del proyecto TEPA cambian hacia concepciones sobre los/las estudiantes como constructores de sus propios conocimientos y, por tanto, su rol como docente se alinea con esta creencia, entendiéndose como alguien que media y orienta los aprendizajes, entregando más centralidad al estudiantado. En este mismo sentido, los/las docentes avanzan hacia la creencia de que todo el estudiantado puede aprender, en tanto se respeten sus ritmos de aprendizaje. Esto es coherente con los hallazgos de Meixi (2017) sobre esta transformación provocada por las TeP en docentes, y cómo estas entregan herramientas concretas para la implementación de paradigmas constructivistas.

El desarrollo de las TeP y su implementación desde docente a estudiante y, luego, entre estudiantes, favorece el trabajo colaborativo entre pares. Además, por medio de preguntas se propicia el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas por parte de los/as estudiantes. En este sentido, los hallazgos de esta investigación refrendan los resultados de Cámara (2020) y Centre-UC (2019), en tanto la metodología promueve prácticas innovadoras de los/as docentes al fomentar las habilidades del siglo XXI. Al mismo tiempo, permite a los/las estudiantes avanzar hacia una educación liberadora, entendiendo esta como la posibilidad de cuestionar situaciones de injusticia u opresión (Freire & Faúndez, 2013), con lo que se refrenda la importancia que da Fe y Alegría al rol que juegan los individuos para transformar la sociedad (Arciniegas Pradilla & Bento da Silva, 2021). Así, la formación en Tutorías también es coherente con las nuevas pedagogías que propone Unesco (2021) como fundamentales para enfrentar los desafíos actuales del mundo.

De todas maneras, los cambios en la forma de hacer clases de los/las docentes no son evidentes para todos/as los/as estudiantes, ya que, en algunos casos, no identifican mayores transformaciones en las estrategias y prácticas de enseñanza por parte de sus docentes. Tampoco se observó de manera significativa la conformación de comunidades de aprendizaje entre los profesores, aspecto fundamental para dar sostenibilidad a la innovación pedagógica (Bolívar, 2015) y que ha sido promovido en otras experiencias que han implementado las TeP (Cámara, 2020). En directa relación con lo anterior, no se observó el desarrollo de la interdisciplinariedad en las prácticas docentes, como también ha ocurrido en otras experiencias (Cámara, 2020).

Finalmente, la Tutoría entre Pares, entendida como una posibilidad de DPD, muestra algunos aspectos que coinciden con la literatura y otros que difieren. Así, esta innovación educativa mostró ser lo suficientemente flexible para adaptarse de buena manera a los contextos de cada país y escuela, lo que resulta relevante dado que el profesorado puede aplicar lo aprendido en estos programas (Calderón et al., 2020). Del mismo modo, los/las docentes observaron rápidamente cambios en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que resulta clave para la transformación de las prácticas y creencias, y que es fundamental para sostener una nueva metodología, lo que es también una característica de los programas de DPD efectivos (Calderón et al., 2020; Darling-Hammond et al., 2017). Sin embargo, un aspecto que difiere de los programas de DPD efectivos, y que en parte puede explicar por qué en algunos casos se observan menos transformaciones, es que este proyecto no tiene incidencia en los salarios ni tiene una duración extendida en el tiempo (Popova et al., 2022), a pesar de implementarse entre 6 y 9 meses. Entonces, si bien, los/las docentes observan mejoras en los aprendizajes del estudiantado, queda abierta la pregunta sobre la profundidad y sostenibilidad de estos cambios para mejorar los aprendizajes de niños y niñas en el largo plazo.

5. Conclusiones

Las principales transformaciones en las creencias y prácticas docentes identificadas, tras la puesta en marcha de TEPA, destacan la centralidad que adquieren los/las estudiantes en el proceso de aprendizaje, entendiendo los/as docentes su rol desde la mediación. Se señala, por ejemplo, la importancia de conocer los intereses de los/las estudiantes, respetar y adecuarse a sus ritmos de aprendizaje. Además, se remarca el rol fundamental de la pregunta al promover el aprendizaje activo y la colaboración entre estudiantes. En este sentido, los resultados de esta investigación muestran que el desarrollo profesional docente, entendido como aprendizaje del profesorado, es promovido en el marco del proyecto TEPA, dado que los/as docentes dan cuenta de una apropiación de la innovación que aplican flexiblemente en relación con su contexto y estudiantes (Escudero et al., 2017). Este aprendizaje de los/las docentes se produce

al alero de una reflexión sobre sus prácticas y creencias, en tanto emerge en sus discursos la idea de “darse cuenta”, vale decir, hacer visible y consciente, por medio de la práctica y aprendizaje de estrategias constructivistas, una serie de preceptos e ideas sobre la educación a partir de enfoques críticos y liberadores (Freire & Faúndez, 2013). Esto se vincula a un avance hacia la profesionalización del rol, producto de la adaptación y la vinculación de teoría y práctica realizada por los/las docentes (Correa Molina, 2011).

Esta investigación, específicamente en el ámbito de programas de DPD, muestra características relevantes para el desarrollo de innovaciones educativas que involucren formación docente. En esa línea, es coherente con algunos elementos de los programas de DPD efectivos, lo que permite destacar y reforzar aspectos fundamentales de estos programas que serían válidos para contextos de escuelas rurales en escuelas de Honduras y Nicaragua. En primer lugar, el desarrollo de una metodología concreta y guiada de estrategias de aprendizaje constructivistas, pero lo suficientemente flexible para posibilitar las decisiones profesionales de los/as docentes, a través de la adaptación y contextualización (Perrenoud, 2001; Schön, 1992). En segundo lugar, y tal como muestra la investigación en el área, la observación por parte de los/las docentes de resultados en sus estudiantes en un corto período de tiempo, lo que resulta clave para la adopción de nuevas estrategias y la transformación de las creencias y prácticas (Calderón et al., 2020), en tanto refuerzan la motivación de los/as docentes por continuar formándose.

Finalmente, como muestran Darling-Hammond et al. (2017), los programas de DPD efectivos están centrados en un contenido, despliegan un aprendizaje y soporte activo y generan una reflexión sobre la propia práctica. Todos estos aspectos fueron centrales en la puesta en marcha de TEPA, que se centró en el aprendizaje de una metodología y sus principios a partir de un proceso de enseñanza activa, a través del *aprender haciendo* (practicando la metodología y haciendo demostraciones públicas). Asimismo, se acompañó el proceso de implementación en las escuelas a través de visitas regulares de monitores y monitoras locales. Por último, la metodología y su implementación contempló espacios de reflexión sobre la práctica.

También cabe destacar que este proyecto fue realizado en colaboración con Fe y Alegría, institución que tiene como fundamento los principios de la educación popular de Paulo Freire, propiciando un trabajo situado y liberador de la educación. Esta convergencia ética y epistemológica entre las TeP y Fe y Alegría operó como facilitadora de esta innovación y de la adopción situada de la estrategia y sus principios por parte del grupo docente.

Finalmente, este trabajo presenta algunas limitaciones y preguntas que pueden seguir siendo investigadas. Una de ellas corresponde a la pregunta por la persistencia de las transformaciones observadas en creencias y prácticas del cuerpo docente una vez finalizado el

proyecto. Junto con lo anterior, no se consideraron, en este caso, especificidades contextuales que podrían entregar elementos comprensivos de las diferentes apropiaciones de la estrategia. Asimismo, en próximas investigaciones parece necesario profundizar en las percepciones de los/las estudiantes sobre las prácticas de sus docentes y sus transformaciones, dado que en algunos casos no existe concordancia entre docentes y estudiantes. Además de considerar también a otros actores institucionales que permitan acercarse a una mirada compleja y global de las transformaciones de las creencias y prácticas docentes y su impacto a nivel de escuela.

6. Referencias

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Arciniegas Pradilla, C., & Bento da Silva, J. (2021). Educating for Poverty Relief: The Case of Fe y Alegria. En J. C. Garcia-Huidobro (Ed.), *Jesuit Education at the Crossroads: Discussions on Contemporary Jesuit Primary and Secondary Schools in North and Latin America* (pp. 259-272). Lexington Books.
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11-23.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bolívar, A. (2015, 16 de noviembre). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional* [Conferencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Conferencia Magistral), Chihuahua, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Calderón, M., Silva, M., Villavicencio, M., Larraín, A., Ramos, M., Tapia, H., Sánchez, Á., Moreno, C., & Morán, C. (2020). Trayectorias de desarrollo profesional docente para un uso pedagógico de la argumentación a partir del uso de soportes curriculares digitales. *Perfiles educativos*, 42(169), 88-105.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59245>
- Cámara, G. (2020). *Pedagogía que aprende de su práctica*. Redes De Tutoría.
- Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, Á., Méndez, R., Morales, J. M., & Salas, E. (2018). *Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997-2018)*. Siglo XXI.

- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/454.278>
- Centro para la Transformación Educativa. (2019). *Informe de evaluación de resultados del proyecto Red 50 Fundación Educación 2020*. Centre-UC. URL
- Chacón-Viquez, L. (2016). Diagnóstico situacional de la formación de docentes en Honduras. *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica*, 7(1), 205-232. <https://doi.org/10.22458/caes.v7i1.1439>
- Cirkony, C., Rickinson, M., Walsh, L., Gleeson, J., Salisbury, M., Cutler, B., Berry, M., & Smith, K. (2024). Beyond effective approaches: A rapid review response to designing professional learning. *Professional Development in Education*, 50(1), 24-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973075>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De la Vega, L. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- 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. <https://doi.10.15517/aie.v20i2.41600>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Díaz-Quintero, D. (2019). La inserción a la docencia: una política pendiente en el marco de un sistema de formación permanente en Honduras. *Conocimiento Educativo*, 6, 53-67. <https://doi.org/10.5377/ce.v6i0.8041>

- Duarte, K. (2022). Artesanía Intelectual en el Análisis Cualitativo de Contenido. En K. Duarte (Ed.), *Separar para construir. Análisis cualitativo de Información* (pp. 11-38). Social Ediciones.
- Escudero, J., Cutanda, M. T., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Freire, P., & Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Lowenthal, P., & Muth, R. (2008). Constructivism. En E. F. Provenzo (Ed.), *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (pp.177-179). Sage.
- Meixi. (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/IJIE.2017.088097>
- 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/10.1080/15700763.2018.1453935>
- Murphy-Graham, E., & Pacheco Montoya, D. (2021). *Reconceptualizando el desarrollo profesional docente en Honduras. Documento Informativo*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. https://upnfm.edu.hn/phocadownload/Noticias/Brief_Honduras_Spanish_Online1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimagining our Futures Together: A new social contract for education*. UNESCO.
- 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*. Universidad Nacional de Educación.

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.

Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & 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>

Reimers, F. (2020) Un estudio sobre cómo los maestros aprenden a educar de forma integral a sus estudiantes y sobre cómo las escuelas apoyan a los maestros a desarrollar las capacidades pedagógicas para hacerlo. En F. Reimers & C. Chung (Eds.) *Preparar a los maestros para educar integralmente a los estudiantes. Un estudio comparativo internacional* (pp. 7-39). Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Simon & Schuster/Macmillan.

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>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Velaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana.

Villarreal Suárez, J., Muñoz Taborda, J. V., & Perdomo Santacruz, J. M. (2016). Students' Beliefs About Their English Class: Exploring New Voices in a National Discussion, *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 18(2), 139-150. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.53388>

Zacarias, I. (2021). *Docencia en construcción: Desafíos en el desarrollo profesional docente en Centroamérica y el Caribe*. Informe de Política n°1. GPE-KIX y SUMMA.