TEPA
Tutorías entre Pares de América

Informe final de resultados:

PROYECTO*
Tutoría entre Pares para el **Desarrollo Profesional Docente** en Honduras

Investigadores:
Dra. Carla Leticia Paz
Dr. Lorenzo Estrada
UPNFM

Revisión:
Josefina Aurtenechea S.
Educación 2020

DICIEMBRE 2024

*Resultados de la extensión del proyecto Adaptación y Escalamiento de la Tutoría Entre Pares para Profesores y Líderes Escolares para una Educación Rural Equitativa

Tabla de contenido

1 Introducción 1

2 Planteamiento del Problema 2

3 Marco Teórico 3

3.1 La profesión docente 3

3.2 Desarrollo profesional docente 5

3.3 Dimensiones del desarrollo profesional docente 8

3.4 Creencias y prácticas docentes 10

3.5 La Tutoría entre Pares (TeP) como estrategia para el desarrollo profesional docente 11

4 Contexto de la Investigación 13

4.1 El estado de la educación en Honduras 13

4.2 La situación de las políticas docentes en Honduras 14

4.2.1 Formación Inicial de Docentes 15

4.2.2 Liderazgo Escolar 15

4.2.3 Desarrollo Profesional Docente 15

4.2.4 Condiciones de trabajo 16

5 Metodología de investigación 17

5.1 Procedimientos 20

5.2 Participantes del estudio 22

6 Resultados 22

6.1 Resultados en los formadores de formadores 22

6.1.1 Descripción del proceso de formación 22

6.1.2 Aprendizajes logrados: Profundización y Análisis 23

6.1.3 Reflexiones sobre la metodología TeP 25

6.1.4 Modificación de creencias y prácticas de los formadores de formadores 26

6.1.5 Aciertos en la Formación 31

6.1.6 Mejora de los procesos de Desarrollo Profesional Docente 33

6.1.7 Escalabilidad de la metodología 34

6.2 Resultados en Docentes 36

6.2.1 Modificación de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente 36

6.2.2 Sistematización del proceso formativo 41

6.2.3 Obstaculizadores y Facilitadores de la formación 43

6.2.4 Saberes y Creencias Profesionales 44

6.2.5 Trabajo Colaborativo y Espacios de Reflexión 45

6.2.6 Prácticas de Monitoreo y Evaluación 45
6.2.7 Fortalezas del Programa Tutoría Entre Pares 46
6.2.8 Evaluación del dominio tutor 46
6.3 Resultados de los estudiantes 54
6.3.1 Experiencia de la Tutoría 55
6.3.2 Procesos de Enseñanza y Aprendizaje 56
6.3.3 Relaciones en la Clase 57
6.4 Resultados de los actores estratégicos 57
6.4.1 Fortalezas del Proyecto 57
6.4.2 Factores Clave para el Desarrollo 58
6.4.3 Obstáculos Identificados 58
6.4.4 Acciones de Mejora 59
6.4.5 Estrategias de Escalabilidad 60
6.5 Resultados para la Sostenibilidad y Escalabilidad 61
6.5.1 Elementos de Sostenibilidad 61
6.5.2 Elementos de Escalabilidad 62
6.6 Resultados sobre el Diseño del Curso de Formación Permanente 63
7 Conclusiones 67
7.1 Impacto en el Desarrollo Profesional Docente 67
7.2 Impacto en el Aprendizaje de los Estudiantes 67
7.3 Efectividad de la Metodología TeP 67
7.4 Retos Identificados 68
7.5 Sostenibilidad y Escalabilidad 68
8 Recomendaciones 68
9 Referencias 71

.....

Cómo citar este documento:

Educación 2020 (2024). Informe final de Resultados: Tutoría entre Pares para el Desarrollo Profesional Docente en Honduras. Documento de Trabajo TEPA. Santiago de Chile.

1 Introducción

Existe un amplio consenso en la importancia de la calidad docente en el aprendizaje de los estudiantes (Vaillant y Rodríguez, 2018). Sin embargo, la formación inicial y permanente de los y las docentes presenta calidades desiguales, que no siempre permiten el desarrollo de habilidades necesarias para producir aprendizajes en los estudiantes (Popova et al., 2022). Una de las herramientas claves para la mejora del desempeño docente consiste en los programas de desarrollo profesional docente (DPD), que se refieren a las actividades de formación continua a través de diversas actividades, como la mentoría y el acompañamiento (Popova et al., 2022).

El DPD también puede entenderse como el aprendizaje de los y las docentes y cómo transforman sus conocimientos en prácticas que beneficien a las y los educandos (Ávalos, 2011). Así, el DPD promueve cambios en la cognición, creencias y prácticas de los y las docentes. Teniendo en cuenta estas tendencias, el Proyecto Tutoría en Pares (TeP) para el Desarrollo Profesional Docente impulsado por la fundación chilena Educación 2020, Fe y Alegría Honduras, la Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, con financiamiento del International Development Research Centre de Canadá, pretende transformar las creencias y las prácticas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la docencia y el DPD, a través de la metodología TeP, que promueve la constitución de una comunidad de aprendizaje, justa, respetuosa e inclusiva.

El proyecto cuenta con un marco evaluativo que, sustentado en una investigación inclusiva, busca la escalabilidad de la intervención en el Sistema Nacional de Formación Docente de Honduras. Como parte de este proceso, se ha construido una línea de base que analiza el estado inicial de las creencias y las prácticas de los formadores de formadores del proyecto y de los y las docentes que participan de la formación en la metodología TeP. En ese sentido, este documento expone los resultados del estudio que acompaña la implementación del Proyecto Tutoría entre Pares para el Desarrollo Profesional Docente.

Este informe se estructura de la siguiente manera: la primera parte detalla el planteamiento del problema, la segunda expone el marco teórico que da sustento al proyecto, la tercera describe el proceso metodológico de producción de datos, la cuarta detalla los hallazgos identificados por actores participantes, la quinta incluye un conjunto de conclusiones clave para la sostenibilidad y escalamiento y finalmente la sexta propone una serie de recomendaciones para el modelo de réplica como estrategia del escalamiento.

2 Planteamiento del Problema

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 que busca contribuir al DPD de ambos países a través de una propuesta de innovación pedagógica denominada Tutoría entre Pares, en 40 escuelas rurales pertenecientes a la red de Fe y Alegría. Esta innovación se caracteriza por ser un movimiento de educación popular inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire, teniendo como objetivo la educación para la transformación social (Arciniegas-Pradilla y Bento da Silva, 2021). El proyecto Tutoría entre Pares de América (TEPA) tuvo como objetivo mejorar los aprendizajes de los y 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 Tutoría entre Pares. Luego, estos monitores formaron a 83 docentes de 40 escuelas rurales. Si bien el foco inicial del proyecto estuvo en los aprendizajes de los y las estudiantes, investigaciones que abordan los efectos de esta estrategia dan cuenta de transformaciones en los/as docentes (Cámara, 2020; Meixi, 2017). Aspecto que se confirmó en el proyecto y da origen a una segunda fase de extensión de éste durante el año 2024, que apuesta por la construcción de un Modelo para el Desarrollo Profesional Docente basado en la metodología de Tutoría entre Pares. A partir de ello, el componente investigativo de la segunda fase del proyecto TEPA se plantea las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué efectos tiene la implementación del modelo de escalabilidad desarrollado desde la institucionalidad educativa estatal en el Desarrollo Profesional Docente? ¿Qué estrategias se deben implementar para escalar un programa de Desarrollo Profesional Docente basado en la metodología Tutoría entre Pares?

En correspondencia con esta pregunta, los objetivos de investigación propuestos son los siguientes:

a) Evaluar la efectividad de un programa de DPD basado en la metodología de Tutorías entre Pares en los ámbitos y componentes de la profesión docente desde un enfoque sistémico, inclusivo y contextualizado.

b) Sistematizar el proceso piloto de intervención del programa considerando un modelo de DPD escalable adaptado con enfoque inclusivo, de equidad de género y valoración de la diversidad y la cultura lingüística en las redes de actores interesados.

c) Diseñar el curso de formación permanente centrado en la metodología Tutoría entre

Pares que podrá ser utilizado de forma autónoma por la DGDP, a partir de la evaluación del programa piloto implementado y sus resultados de formación en maestros rurales.

3 Marco Teórico

La teoría que sustenta este proyecto de investigación ha considerado como elemento central las creencias y prácticas efectivas para el desarrollo profesional docente. Sumado a ello, se consideró como enfoque clave la perspectiva profesional de la docencia, aspecto que se analiza a profundidad en este apartado del informe de investigación.

3.1 La profesión docente

El concepto de profesión docente comprende aquellos rasgos que caracterizan la profesión en sí misma como una ocupación en permanente proceso de adquisición de atributos relevantes para la sociedad, productora de conocimiento en sí y de conocimiento en cuanto a su propia actividad profesional y que se diferencia como profesión por su cultura profesional (Imbernón, 1994), esencialmente contextual y sincrónica a la sociedad en que se encuentra. Las cualidades y características de la actividad docente que se desprenden de su sentido dentro de la sociedad, la responsabilidad y autonomía en cuanto al ejercicio y construcción de su propia actividad, son imprescindibles.

La profesionalidad incluye la ética de la profesión docente, la cual se configura en la tensión entre la finalidad educativa declarada por la institución y el enfoque del profesor en su labor dentro de circunstancias que condicionan su desarrollo. La práctica real de la enseñanza, no se configura como tal sin la dialéctica entre las condiciones o restricciones de la realidad y la actitud, destrezas o forma de vivir y la enseñanza de los profesores. En esta dialéctica el profesional docente toma decisiones para el desarrollo del aprendizaje, creando respuestas frente a la complejidad del proceso educativo (Alarcón-Vásquez, 2017).

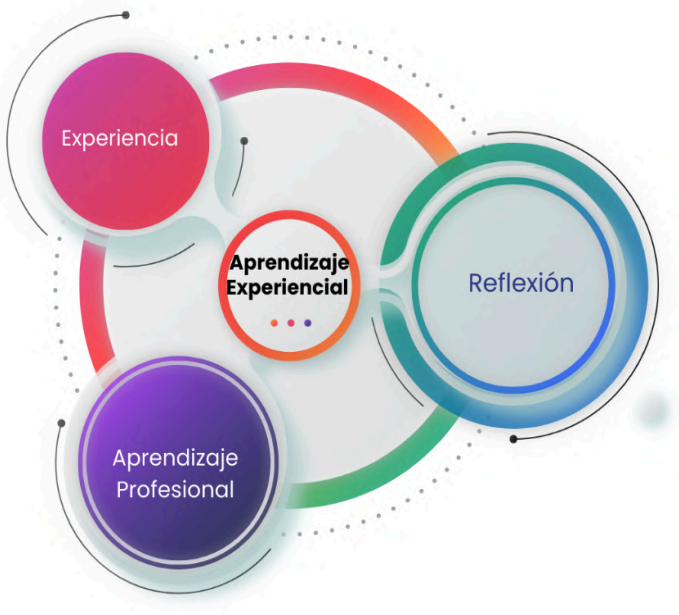
Considerando estos elementos, cabe señalar que la evidencia actual señala que es la calidad del profesorado el factor que explica, en mayor medida, los resultados de los alumnos (Hattie, 2003; Barber, y Mourshed, 2007). En tal sentido, se han configurado a nivel global una serie de políticas educativas que pretenden robustecer la docencia como profesión. Las políticas

centradas en el profesorado admiten y requieren un enfoque sistémico, de manera que puedan reforzarse entre sí y producir círculos virtuosos que acorten los tiempos necesarios para la generación de resultados positivos e incrementen su grado de efectividad (Darling-Hammond et al., 2017).

En la profesión docente, la necesidad de contextualización (es decir, la vinculación a una serie de cuestiones y problemas que le son propios en los procesos de formación para el DPD) ha ido adquiriendo mayor fuerza por la influencia de la perspectiva sistémica en los fenómenos educativos (Darling-Hammond y Snyder, 2000). Si el docente adopta esta mirada en el aula, será capaz de reconocer la diversidad de los alumnos a nivel individual, familiar, social, la fuerza del grupo como tal, y sí comprende que estas fuerzas pueden intervenir con relevancia en el proceso del aprendizaje, la práctica docente responderá a las necesidades del alumnado y a su vez el aprendizaje experiencial potenciará la adquisición de las competencias específicas de la profesión docente (Domingo, 2019). Para que surja el aprendizaje experiencial se precisan básicamente tres elementos distintos que estén a su vez interactuando. Esos elementos básicos son: experiencia, reflexión y aprendizaje (Figura 1).

Figura 1

Elementos básicos del aprendizaje experiencial



Fuente: Domingo, 2019

En seguimiento a este orden de ideas, es posible concluir que la docencia no puede limitarse estrictamente a enseñar, pues la profesionalidad docente requiere de tareas como la orientación, planificación, elaboración de recursos, adaptación y evaluación del aprendizaje. En tal sentido se requiere un perfil plenamente profesional, capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicar conocimientos científicos y técnicos para resolver los problemas que el aula y los alumnos plantean, individual o grupalmente. Y resolver positivamente problemas, significa que ese profesional de la educación los identifica adecuadamente, toma decisiones acertadas, y posteriormente, interviene pedagógicamente de forma eficaz para lograr los resultados de aprendizaje definidos previamente.

Adicionalmente, hay que mencionar que la profesión docente transita por una serie de etapas, aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado.

3.2 Desarrollo profesional docente

Para García y Vaillant (2010), el Desarrollo Profesional Docente (DPD) "es un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas con sistematicidad para promover el crecimiento y desarrollo docente" (p.144). A su vez, para González-Weil et al. (2014) el DPD implica un proceso de aprendizaje que busca generar en el docente una postura de reflexión y transformación de su práctica, adquiriendo así una actitud indagatoria frente a la enseñanza. De esta manera, el profesor es un aprendiz que recoge y analiza evidencias acerca de sus prácticas y el efecto que éstas tienen sobre sus alumnos. El DPD promueve cambios en la cognición, creencias y prácticas de los y las docentes (Educación 2020, 2023).

Cabe señalar que el aprendizaje docente es el núcleo de los procesos formación permanente (Hofman y Dijkstra, 2010, pág. 1031). Este aprendizaje es:

> "Un proceso complejo, que requiere la participación cognitiva y emocional de los docentes individual y colectivamente, la capacidad y voluntad de examinar dónde se encuentra cada uno en términos de convicciones y creencias y la revisión y puesta en práctica de alternativas apropiadas para mejorar o cambiar" (Avalos, 2011, pág. 10).

Por su parte, Kreber (2002) plantea una secuencia progresiva de tres momentos de desarrollo en la profesión docente: la de excelencia, la experta y la profesionalidad docente (Tabla 1).

Tabla 1

Secuencia progresiva del desarrollo profesional docente

Enseñanza de excelencia	Enseñanza Experta	Profesionalidad docente
• Buena enseñanza. • Efectividad y éxito docente. • Profesorado competente. • Conocimiento basado en la experiencia personal. • Reflexión en la acción. Aprendizaje instrumental.	• Experto en docencia • Interés particular por los problemas del aprendizaje. • Aspiran a ser más efectivos porque están movidos por un interés intrínseco y genuino. • Se introducen en mayores niveles de complejidad: Enseñanza reflexiva; profesorado reflexivo. Conocimiento didáctico del contenido (Shulman). Aprendizaje comunicativo	• Actúa en una comunidad con la que comparte y a la que comunica su visión, diseño, interacción, resultados y análisis de forma que puede ser revisado por sus pares y usado por su comunidad. • El fin último, es construir nuevo conocimiento validado sobre el aprendizaje. Enseñanza basada en la indagación y en la investigación. Aprendizaje transformativo

Fuente: Kreber (2002)

Existe un acuerdo entre diversos autores que caracterizan el trayecto de la profesión docente, distinguiendo tres grandes estadios: inicial, intermedio y avanzado. El estadio inicial hace referencia a los problemas que enfrentan los docentes durante los primeros años (Goodson, 2004; Huberman, 1989; Marcelo, 2008). Estos autores coinciden en señalar que esta etapa se caracteriza por ser un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos, de exploración y supervivencia, de incertidumbres, descubrimientos, preocupaciones de sí mismos, así como de la adquisición de diferentes responsabilidades profesionales.

Una vez que los profesores se estabilizan (Huberman et al., 2000), pasan a un estadio intermedio relacionado con el crecimiento, la madurez, la experimentación y la diversificación

de su práctica que comprende entre cuatro y veinte años (Burke et. al, 1984). En esta etapa, la incertidumbre y el temor disminuyen, por lo que hay satisfacción por la enseñanza, lo que refleja cierto grado de madurez fundamentado en su crecimiento profesional docente, el cual le permite desarrollar proyectos de innovación, experimentar con nuevas metodologías, materiales y formas de evaluación, participar en actividades propias de la actividad docente, iniciar estudios profesionalizantes como posgrados, diplomados o especialidades. Esta preparación permite al profesor tener acceso a puestos administrativos como complemento de su desarrollo profesional.

En el estadio final de la carrera docente se presenta un desprendimiento progresivo de la actividad profesional (Huberman et al., 2000), en el cual el profesor manifiesta una relajación en las actividades que se realizan en el aula, se muestra indiferente a las políticas educativas, al seguimiento de las reformas educativas y minimiza la actividad de los profesores principiantes. Esta etapa se caracteriza porque el docente experimenta una sensación de rutina, una monotonía en el trabajo en el aula, dedica menos tiempo a la planeación, se vuelve intolerante dentro del aula, lo que se atribuye a un declive de sus facultades físicas y fisiológicas. Esta situación se traduce en el abandono de toda actividad relacionada con su labor docente, lo cual es indicativo de que está próximo al retiro.

Cabe mencionar que a lo largo de la carrera docente, es posible identificar patrones de aprendizaje, entendidos estos como procesos interactivos, socio-construidos y mediados, que implican demandas cognitivas (vinculados con la motivación, la regulación y el procesamiento de información) y emocionales (vinculados a las creencias, los valores, las actitudes, etc.); influidos por condiciones personales (como edad y género) y contextuales (Martínez-Fernández y Vermunt, 2015) que favorecen o no su desarrollo.

La literatura científica ha identificado cinco claves para que los programas de DPD sean eficaces (Hofman y Dijkstra, 2010):

1. **Visión y valores compartidos.** Todo el equipo docente comparte la misión, visión, valores y metas del centro y proyecto educativo.
2. **Reflexión profesional.** Para Shulman (2005), la reflexión es un conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos que deben ser contrastados por el propio docente o en colaboración con otro.
3. **Responsabilidad colectiva.** La responsabilidad colectiva tiene lugar cuando las experiencias de enseñanza y aprendizaje están organizadas en torno a metas y prioridades compartidas, y todos los docentes están comprometidos a conseguirlas. Una interdependencia profesional promueve resolver los problemas conjuntamente

mediante un diálogo reflexivo y colaboración entre colegas (Bolívar, 2014)

4. **Colaboración.** La esencia es que profesoras y profesores "estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado" (Vaillant, 2016, p. 11).
5. **Aprendizaje profesional.** Se entiende como los aprendizajes que derivan en cambios efectivos de las prácticas pedagógicas, sobre todo cuando éstos son expresión de nuevas comprensiones sobre estas prácticas y se dan en torno al trabajo en redes docentes. Así, el quehacer docente, definido como el conjunto de prácticas pedagógicas y concepciones que componen a la profesión docente, se vuelve crucial en los procesos de desarrollo profesional (Carrasco Aguilar et al., 2022).

En ese sentido, es importante que los procesos y dispositivos para la formación permanente del profesorado consideren estos aspectos para el logro de transformaciones en la práctica pedagógica.

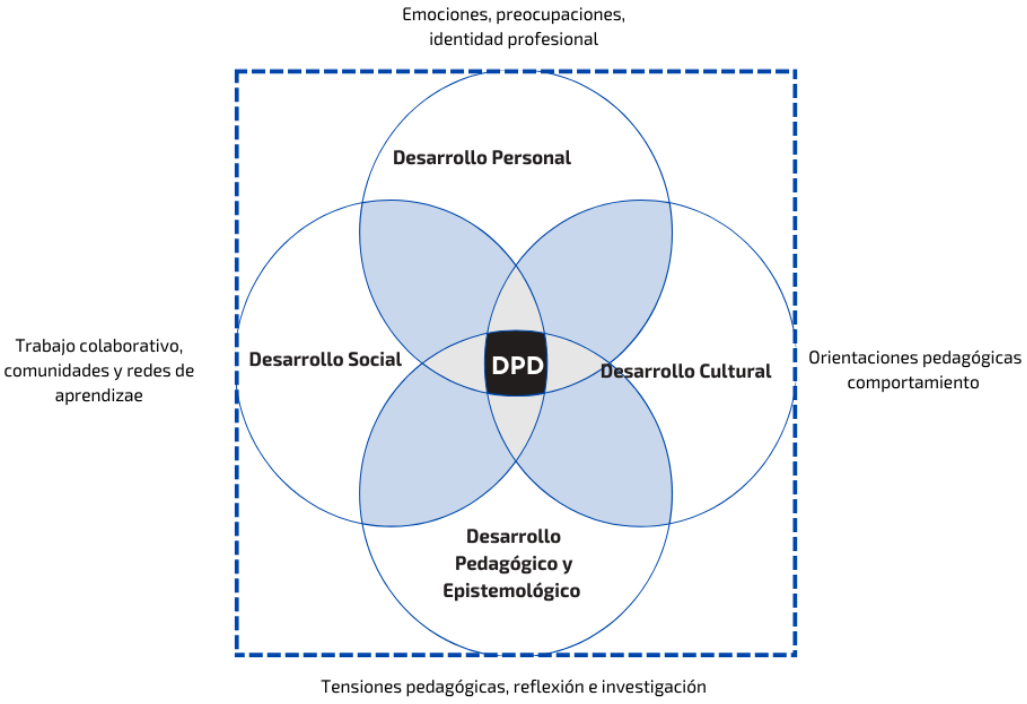
En el siguiente apartado se analizan las dimensiones que conforman el aprendizaje profesional docente, como un elemento de relevancia en este estudio.

3.3 Dimensiones del desarrollo profesional docente

La evidencia investigativa refiere que gracias a las diversas funciones y ámbitos de actuación docente existen dimensiones que forman integralmente a un profesor: personal, pedagógica y epistemológica, social y cultural (Aponte-Buitrago, 2017). La figura 2 esquematiza estos campos de aprendizaje profesional.

Figura 2

Dimensiones del desarrollo profesional doce



Fuente: Aponte-Buitrago, 2017

Considerando estás interacciones, en este estudio son claves los siguientes elementos:

- **Las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza**, que incluyen concepciones sobre el propio aprendizaje y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.
- **Práctica reflexiva**. La reflexión puede considerarse como un proceso que permite a los docentes compartir sus experiencias e ideas sobre el proceso (Arslan Dönmez y Şahin, 2022). Para el docente crítico-reflexivo reflexionar sobre la enseñanza supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso (Domingo, 2019).

La reflexión docente consiste en el análisis de las necesidades, los problemas, los procesos de cambio, los sentimientos de eficacia y las creencias, como factores que contribuyen al desarrollo profesional docente, ya sea a través de cogniciones mejoradas o de

prácticas nuevas o mejoradas (Avalos, 2011, pág. 11):

- **Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica**. El DPD ocurre a través del diálogo con los demás, cuando se reflexiona y se comparten los éxitos y fracasos. En definitiva, se aprende socialmente, no solo desde una perspectiva psicológica (Wenger, 1998), sino también a través de nuestras experiencias prácticas y reflexivas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2000). El concepto de comunidad de práctica se refiere al proceso de aprendizaje social que ocurre cuando personas que tienen un interés común en algún tema o problema colaboran durante un período prolongado para compartir ideas, encontrar soluciones y crear innovaciones (Hofman y Dijkstra, 2010, pág. 1033).

La reflexión colectiva entre los miembros de una comunidad de práctica puede contribuir al desarrollo (Wenger, 2,000). Dentro de una comunidad, la reflexión ofrece una herramienta para el cambio, así como una forma de explorar los problemas de la práctica profesional. En la práctica docente, la reflexión y la interacción entre pares proporcionan mecanismos poderosos para fomentar el desarrollo de una identidad profesional docente (Saroyan y Trigwell, 2015).

Para finalizar, es clave señalar que realizar cambios en el ejercicio profesional docente requiere una revisión de las prácticas desde el análisis del discurso, la conversación con otros profesores, la observación de clases, la participación en talleres o cursos y la formación de redes de trabajo que deriven en comunidades de profesores en pro del mejoramiento de su aprendizaje y desarrollo profesional (Aponte-Buitrago, 2017).

En el siguiente apartado se profundiza en el tema de las creencias y prácticas docentes, por ser el foco de interés de este proceso investigativo.

3.4 Creencias y prácticas docentes

Comenzaremos definiendo las creencias como construcciones personales o proposiciones consideradas como ciertas por los individuos, son no evidentes dado que se basan en el juicio y la evaluación personal (Pajares, 1992, citado por Padilla y Garritz, 2014).

En la actualidad, se sabe que las creencias del profesorado acerca de la enseñanza, el aprendizaje y de sus estudiantes afectan los procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula (Solís, 2015). Las creencias tienen una estrecha relación con las

estrategias didácticas que se implementan en cada sesión e influyen en la calidad de los aprendizajes (Mansilla y Beltrán, 2013)

Hay que señalar que las creencias y concepciones ayudan a los profesores a controlar la incertidumbre y la ambigüedad que pueda darse en su práctica. Así, los maestros construyen creencias en función de tres factores: (1) sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran, (2) sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden, y (3) sobre sus experiencias previas como estudiantes (Solís, 2015). Respecto a las prácticas:

> "no nos estamos refiriendo exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos" (Davini, 2015, pág. 29).

Frente a esta perspectiva, cabe señalar que la enseñanza reflexiva es una herramienta importante en entornos de aprendizaje profesional basados en la práctica donde las personas aprenden de sus propias experiencias profesionales en lugar del aprendizaje formal o la transferencia de conocimientos (Etomes y Nsem, 2023).

A partir de esta conceptualización, es posible concluir que la práctica docente tiene que ver con las decisiones que toma el profesorado frente a los desafíos que demanda el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.5 La Tutoría entre Pares (TeP) como estrategia para el desarrollo profesional docente

Como señalan Darling-Hammond y Cook-Harvey (2018), los maestros necesitan oportunidades para aprender cómo rediseñar las escuelas y desarrollar prácticas que apoyen un clima de educación integral, y son los espacios de desarrollo profesional docente los que pueden refinar prácticas de enseñanza centradas en los estudiantes. En tal sentido, se requieren dispositivos para el aprendizaje profesional docente tales como: la mentoría, el

coaching, las comunidades de aprendizaje y la tutoría entre pares (TeP). Esta última modalidad es el foco de estudio en este proyecto, por lo tanto, es clave indicar que:

> "Las Tutorías entre Pares (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: la importancia del aprendizaje con interés, derribar jerarquías académicas, pues todos/as pueden aprender y enseñar, y el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje y la reflexión a través de la metacognición. Se desarrolla en una sesión entre tutor/ y tutorado/a, quien elige un tema de su interés dentro de un catálogo, que se trabaja a través de preguntas y desafíos, incentivando el descubrimiento por medio de la investigación de los/as tutorados/as. Luego, quien es tutorado presenta sus aprendizajes en una demostración pública y tras un proceso de aprendizaje se convierte en tutor/a" (Pág. 6).

Un estudio reciente sobre la implementación de la TeP en Honduras y Nicaragua (Álvarez y Araneda, 2024), reveló que la metodología impacta el DPD, en los siguientes aspectos:

1. Avance en el trabajo colaborativo, a través de la conformación de comunidades de aprendizaje promovidas por las tutorías (Cámara, 2020).
2. Autonomía profesional dado que el docente construye su clase desde lo que considera relevante para sus alumnos y alumnas y a partir de aquello realiza la vinculación curricular (Cámara, 2020).
3. Promueve la interdisciplinariedad en los conocimientos y aprendizajes basados en temas que pueden encontrarse en más de una asignatura (Cámara, 2020).
4. Creación de espacios de reflexión individual, que permiten trabajar la metacognición de los docentes (Educación 2020 y CENTRE-UC, 2019).
5. Ofrece herramientas prácticas de educación centrada en los estudiantes y profundización del vínculo docente-estudiantes más horizontal (Meixi, 2017); a la vez que promueve estrategias para la enseñanza de habilidades del siglo XXI (Cámara, 2020; Educación 2020 y CENTRE-UC, 2019).

Además de estos aspectos vinculados a la práctica pedagógica, las TeP generan cambios en las creencias docentes (Álvarez y Araneda, 2024). Debido a que promueve el

diálogo constante, la búsqueda deliberada de sorpresas, la discusión en común, y la crítica de lo establecido cuando éste se revela disfuncional (Cámara, 2020).

4 Contexto de la Investigación

Este proyecto de investigación se realizó en el contexto educativo hondureño y por ello es clave analizar en primera instancia el estado de la educación en Honduras y en segunda, la situación de las políticas docentes.

4.1 El estado de la educación en Honduras

El sistema educativo hondureño siempre ha presentado bajas tasas de cobertura respecto a los promedios de América Latina en general y de Costa Rica, como referente en Centroamérica, en particular (Diálogo Interamericano, 2017). El país ya venía perdiendo matrícula antes de la pandemia. La crisis económica, social y política ha venido provocando, entre otros problemas, una emigración de población, inicialmente varones mayores de edad, pero posteriormente también femenina y de menores de edad de ambos sexos.

La baja cobertura educativa en los diferentes niveles está asociada principalmente a la pobreza y la proporción de menores que están fuera por esa razón, aumentó entre los años 2015 y 2019, pasando de 42% a 50% de casos. Otro dato relevante respecto a esta baja cobertura, es que la segunda razón señalada para que los menores estén fuera del sistema es que “No quiere seguir estudiando” (INE EPHPM, 2015 y 2019).

Sumado a ello, las evaluaciones internacionales de los aprendizajes ubican a Honduras con un marcado rezago en el ámbito regional. Los resultados internacionales de PISA-D 2018 corroboran los bajos niveles de aprendizaje en matemáticas y español obtenidos en las pruebas nacionales. Los datos en matemáticas son los más bajos de las 3 áreas evaluadas, pero en todas, Lectura (equivalente a español en las pruebas nacionales), matemática y ciencia, los jóvenes hondureños de 15 años muestran un año de atraso respecto al promedio de América Latina (OCDE, 2018).

Cabe señalar que en los últimos años se observa una tendencia decreciente del presupuesto asignado a educación como proporción del Producto Interno Bruto (PIB), generando dificultades para invertir en mejora para la calidad, infraestructura escolar y

cobertura educativa. Además, opuesto a otros países, durante la pandemia no hubo grandes inversiones.

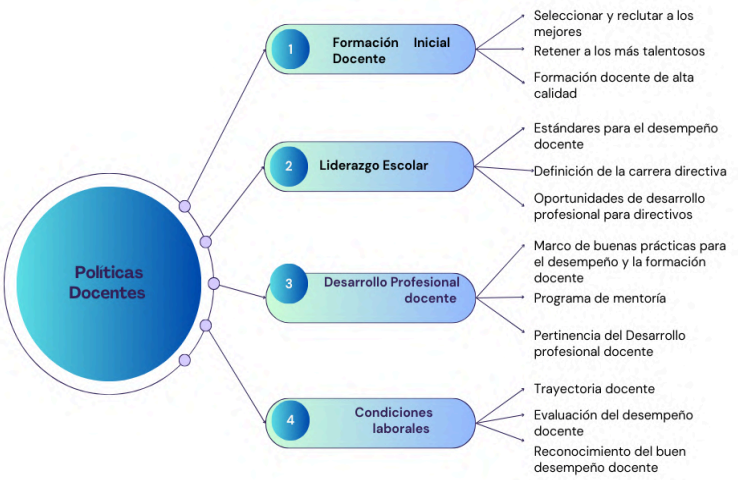
El patrón general en la última década es una inversión muy baja por estudiante. De acuerdo con la OCDE, Honduras posee una de las inversiones más bajas en educación (USD 9,150), cifra que representa lo asignado a educación básica por estudiante desde los 6 a los 15 años (OCDE, 2018). Según datos de la Secretaría de Finanzas, para 2021 el 96% del presupuesto se invirtió en el pago de personal docente y administrativo, esto restringe que el presupuesto también pueda ser invertido en infraestructura y en programas para mejorar la calidad educativa. La falta de inversión en mantenimiento y materiales y suministro obliga a familias a pagar costos de educación pública, esto violenta el derecho a una educación gratuita de calidad.

4.2 La situación de las políticas docentes en Honduras

Otro elemento clave en este proyecto es el análisis de las políticas docentes en Honduras. Los últimos años han representado un esfuerzo para fortalecer los procesos de formación y la carrera docente. En la figura 3, se sintetizan los principales esfuerzos de la nación hondureña para robustecer esta área.

Figura 3

Políticas docentes en el contexto hondureño



Fuente: Elaboración propia a partir del informe de progreso de políticas docentes, Diálogo Interamericano, 2022

A pesar de ello el último estudio de progreso sobre políticas docentes en el país (Diálogo Interamericano, 2022), reveló que no hay un mecanismo o institución que vincule las diferentes instancias que forman docentes en el país, con el fin de que a lo largo de la carrera se aseguren ciertas condiciones mínimas en el desarrollo profesional docente. Al no haber articulación, no hay continuidad en la adquisición de las competencias, destrezas y estrategias que respondan a las demandas del sistema educativo nacional. Persiste una fragmentación de los diferentes sectores y actores involucrados; condicionando el desempeño docente con diferentes niveles de calidad y pertinencia. Todavía no se ha logrado aprobar el Sistema Nacional de Formación Docente (SINAFOD), que articule las políticas de formación docente inicial y permanente mediante trabajo coordinado de las diferentes instituciones responsables, pese a existir consenso respecto a su necesidad y que el tema ha estado sobre la mesa durante la última década.

A continuación, se analiza cada una de las políticas docentes adoptadas en Honduras, con la finalidad de presentar un marco contextual que permita comprender la situación actual de la profesión docente.

4.2.1 Formación Inicial de Docentes

Es posible identificar carencias respecto de la formación inicial de docentes para atender las necesidades del contexto rural que requieren el uso de metodologías de enseñanza que tienen sus particularidades con respecto a las propias de aulas tradicionales (predominio de aulas multigrado) en zonas rurales. Otro aspecto identificado como debilidad en la formación inicial docente es el referido a la práctica profesional. En un estudio reciente del Consejo Nacional de Educación (2021), se plantea la necesidad de fortalecer esta parte de la formación inicial, tanto en su ubicación y duración en el marco del Plan de estudios (actualmente está ubicada al final del Plan con el único requisito de haber aprobado un alto porcentaje de los cursos), como en su carácter de reflexión para la mejora continua, como requisito importante para mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes hondureños.

4.2.2 Liderazgo Escolar

La formación permanente del personal directivo del sistema se enfoca en la parte de administración del recurso humano y los aspectos documentales y legales que implican dichos cargos y no se sistematiza en una propuesta curricular de diseño ad hoc, ni en los

aspectos pedagógicos o de apoyo a los aprendizajes. Eventualmente se desarrollan algunos cursos de capacitación para personal directivo que están referidos a temas de liderazgo y habilidades blandas asociadas. Pero, al igual que en el caso de la formación permanente de docentes de aula, tampoco la del personal directivo es acompañada para apoyar su aplicación en los centros educativos

4.2.3 Desarrollo Profesional Docente

En el sistema educativo hondureño no se han establecido programas de acompañamiento para los docentes que van ingresando al sistema. La figura de "docentes mentores" no existe en la normativa del país. Sumado a ello, la agenda de la formación permanente en Honduras, con frecuencia, la han venido estableciendo las agencias de cooperación internacional que operan en el país (SUMMA/UPNFM, 2021). Un tercer aspecto débil identificado en la formación permanente es que los docentes no pueden establecer sus propios itinerarios de formación permanente de acuerdo con sus intereses, esta situación se agrava con los docentes de las áreas rurales. A continuación, se describe el ente responsable en el país del desarrollo profesional de los docentes en el país.

4.2.3.1 La Dirección General de Desarrollo Profesional

La Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP), que depende de la Subsecretaría de Asuntos Técnico Pedagógicos de la Secretaría de Educación, tiene por finalidad coordinar la ejecución del Sistema Nacional de Formación Docente (SINAFOD), la elaboración de diagnósticos sobre el estado de la condición profesional del personal docente y administrativo de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación (SE) para determinar cuáles son las necesidades de formación permanente y para diseñar y ejecutar programas de formación en dicho ámbito así como el seguimiento de los procesos de formación y evaluación de sus resultados (Dirección General de Desarrollo Profesional Docente, 2018).

La DGDP está constituida por la Dirección General y dos Subdirecciones Generales: (1) Formación Permanente (2) Investigación Educativa, que trabajan en coordinación constante con los Centros regionales de formación permanente:

- Centro Regional de Formación Permanente" Centro- Sur – Oriente" (CRFPCSO).
- Centro Regional de Formación Permanente Centro Occidente (CRFPCO).
- Centro Regional de Formación Permanente Valle de Sula (CRFPVS).}
- Centro Regional de Formación Permanente Litoral Atlántico (CRFPLA). (Dirección

General de Desarrollo Profesional Docente 2018).

Un estudio reciente (SUMMA et al., 2023) reveló que los Centros Regionales de la Dirección General de Desarrollo Profesional Docente, DGDP apenas se disponen de 90 capacitadores distribuidos en los 4 Centros Regionales a nivel nacional, para dar servicio a un total de cerca de 60 mil docentes de los diferentes niveles educativos y áreas curriculares, usualmente los eventos de capacitación se desarrollan sin poder brindar un acompañamiento o monitoreo individual.

4.2.4 Condiciones de trabajo

En Honduras hay incrementos salariales por antigüedad, por obtener diplomas y/o títulos y por ocupar cargos directivos. El sistema no incentiva el buen desempeño en el aula, y los reconocimientos públicos del Estado tradicionalmente han sido percibidos como vinculados a la membresía del partido político gobernante. Sin embargo, en el año 2009 se realizó un importante intento de aplicar incrementos salariales vinculados al desempeño de los docentes a través del Programa de Ajuste Salarial y Calidad Educativa (PASCE) (Arcia y Gargiulo, 2010).

Aunque el sistema educativo ha generado ciertos apoyos para los docentes no existen incentivos para que estos mejoren su práctica profesional. Entre estos apoyos se cuentan los instrumentos de evaluación y los datos que genera el Sistema Nacional de Información Educativa (USINIEH) por centro educativo, por sección e incluso por alumno, se supone que estos insumos son potencialmente útiles para que los docentes orienten sus prácticas conforme a las debilidades detectadas en función del logro de los estándares.

No obstante, la potencialidad antes mencionada se desaprovecha, porque el aprendizaje entre pares docentes no es una práctica común, ni son habituales las comunidades de práctica profesional, ni tutorías de docentes experimentados con docentes nóveles, pese a que hace más de una década, la Secretaría de Educación impulsó los Centros de Aprendizaje Docente CAD para fomentar la práctica reflexiva compartida por docentes de un mismo distrito educativo, en reuniones sabatinas. La legislación favorece el desarrollo profesional de los docentes mediante licencias y permisos para realizar estudios universitarios, incluso contempla que el tiempo destinado a tal actividad cuente como años de servicio, aunque tampoco estos incentivos están exentos de prácticas clientelares (Morales-Ulloa, 2016).

5 Metodología de investigación

Esta investigación, que evalúa la implementación de TEPA para el desarrollo profesional docente, se posiciona desde la investigación inclusiva, la cual se está planteando como una práctica educativa y social comprometida con poder transformador al centrarse en la construcción colaborativa del conocimiento, es decir, la investigación debe ser transformadora (Nind y Lewthwaite, 2018).

A partir de esta perspectiva, se adoptó un método de investigación mixto, considerando un componente cuantitativo y otro de naturaleza cualitativa que pretende facilitar la sistematización del modelo de DPD con fines de escalabilidad a nivel de la política educativa.

Para fortalecer el enfoque inclusivo se creó la instancia del consejo de investigación del proyecto integrado por los siguientes actores: 2 investigadores seniors de la UPNFM, 1 coordinadora de formación de la Fundación Fe y Alegría Honduras, 2 técnicos de la Subdirección General de Investigación Educativa de la DGDP y 1 miembro de la coordinación del proyecto de Educación 2020. La finalidad era cocrear el proceso metodológico del marco evaluativo del proyecto, de tal manera que respondiera a las necesidades del contexto educativo hondureño.

Figura 4

Componentes del método de investigación del Proyecto

Fuente: Elaboración propia

Descripción del componente cuantitativo: Se utilizó el diseño de caso único con pretest y un postest, para determinar una línea de base del profesorado participante en los

procesos de formación, considerando dos dimensiones claves: (a) desarrollo pedagógico y epistemológico: creencias (b) Desarrollo social y cultural: prácticas.

Descripción del componente cualitativo: Se han desarrollado los círculos reflexivos con los formadores de formadores, entrevistas a docentes participantes, estudiantes y actores claves, así como observaciones de clase y de tutorías. Lo que facilitó la sistematización de la experiencia.

El marco evaluativo considera los siguientes participantes:

a. **Componente cuantitativo:** el total de profesores participantes en el proceso de formación en la metodología de tutoría entre pares.
b. **Componente cualitativo:** el total de los formadores de formadores, docentes y estudiantes de 13 centros educativos de la zona rural de los departamentos de Cortés, Yoro, Atlántida y Santa Bárbara y actores claves del proyecto.

Considerando los objetivos de investigación se presenta la matriz de variables (ver tabla 2) consideradas en el componente cuantitativo, que se administró previo y posterior a la intervención:

Tabla 2

Variables de estudio del componente cuantitativo

Variables	Dimensiones
Desarrollo Personal	Creencias sobre la docencia Creencias sobre la enseñanza Creencias sobre el aprendizaje Creencias sobre el DPD
Desarrollo Pedagógico	Práctica reflexiva Comunidad de práctica e indagación Comunidad de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

En el caso del componente cualitativo el sistema de categorías de análisis se construyó a partir del proceso de codificación abierta de los datos recolectados. Las técnicas de recolección de datos se describen en la tabla 3:

Tabla 3

Técnicas de recolección de datos del proyecto de investigación

Técnica	Instrumento	Participantes
Cuestionario para docentes	Formulario de preguntas	Docentes
Observación de clase	Rúbrica de observación de tutorías	Docentes/estudiantes
Entrevista individual	Guía de entrevista	Docentes/estudiantes y personal de formación del proyecto TEPA
Círculo reflexivo	Guía de preguntas	Formadores de formadores
Entrevista actores claves	Guía de preguntas	Personal SEDUC, Fundación Fe y Alegría, Educación 2020
Observación de tutoría	Escala del dominio tutor	Docentes participantes

Fuente: Elaboración propia

5.1 Procedimientos

Los procedimientos del estudio se resumen en la figura 5, e incluye cinco fases que se detallan a continuación:

Figura 5

Procedimientos del estudio

Nota: Elaboración propia

1. **Diseño de instrumentos.** En el caso del componente cuantitativo se diseñó un instrumento ad hoc al estudio, considerando las variables expuestas en el apartado anterior. La escala de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional, se sometió a un estudio de propiedades psicométricas, mediante el análisis de jueces expertos y de prueba piloto.

   También se consideró la escala del dominio tutor de la primera etapa del proyecto TEPA. Para el componente cualitativo se diseñaron los guiones metodológicos de los círculos reflexivos y la guía de entrevista de actores clave, se adaptaron la rúbrica de observación, la guía de entrevista en profundidad a estudiantes y docentes.
2. **Procedimientos éticos.** Se elaboró el plan de ética considerando el consentimiento y asentimiento informado posteriormente este fue presentado y aprobado por parte del comité de ética de la UPNFM
3. **Inmersión en el campo.** Se realizaron tres inmersiones al campo durante el proceso de implementación del programa formativo, tres de ellas con los formadores de formadores, dos con los docentes y una con los estudiantes. Este proceso contó con el acompañamiento de los investigadores de la Subdirección de Investigación de la DGDP.

La primera inmersión al campo consistió en el desarrollo del círculo reflexivo inicial con los formadores de formadores para explorar las creencias y prácticas sobre el DPD previo al proceso de formación en la metodología TeP.

Posteriormente la segunda inmersión al campo, se realizó aplicando las siguientes técnicas:

1. **Círculo reflexivo para los formadores de formadores**: con la finalidad de identificar las fortalezas y recomendaciones de la formación de formadores. Así como posibles cambios en las creencias sobre la formación de formadores, desarrollo profesional docente y metodología de tutoría entre pares.
2. **Instrumento de evaluación del dominio tutor:** mediante observaciones de las sesiones de tutoría se evaluaron 5 dominios del rol tutor siendo estos: habilidades socioemocionales; interacción y lenguaje verbal; profundización del tema; desarrollo de habilidades cognitivas y metacognición.
3. **Observación de clase:** se realizaron observaciones de clase para caracterizar el tipo de metodologías y clima de aprendizaje de los docentes participantes.
4. **Entrevistas a estudiantes:** La entrevista grupal en las escuelas seleccionadas pretendía recolectar información sobre los siguientes elementos: relaciones entre los

involucrados de la clase, proceso de enseñanza y aprendizaje, y valoraciones sobre la metodología.

Hay que destacar que la segunda inmersión al campo se realizó tras 2 meses de formación del profesorado participante en la metodología TeP y que por lo tanto los hallazgos que se presentan en este informe son muy esperanzadores y confirman tendencias de estudios previos sobre la metodología TeP. Adicionalmente se capacitó a los investigadores de campo, para la producción de la información cualitativa.

Finalmente, la tercera inmersión al campo implicó el desarrollo del tercer círculo reflexivo, el cual estaba orientado a identificar los cambios en las creencias y prácticas sobre el DPD, la sistematización del proceso formativo y las recomendaciones para la sostenibilidad y escalabilidad del proyecto TeP.

5. **Análisis:** Procesamiento de datos estadísticos y datos cualitativos con apoyo de software especializado.
6. **Informe de investigación:** Se elaboró informe de investigación de línea de base, línea intermedia y línea final del proyecto.

5.2 Participantes del estudio

Los participantes del estudio fueron los siguientes:

- 13 centros educativos
- 24 entrevistas a docentes tutores en el marco de aplicación de evaluación fase intermedia
- 12 entrevistas grupales a estudiantes que han vivido la metodología.
- 17 formadores de formadores participan de círculo reflexivo de evaluación intermedia
- 17 docentes en observaciones de dominio tutor
- 38 docentes participantes en el pretest y el postest del Cuestionario de Creencias y Prácticas sobre el Desarrollo Profesional Docente
- 6 docentes en observaciones clases
- 4 entrevistas dirigidas a los actores claves

6 Resultados

Los resultados de la investigación se presentan por actores participantes en el proyecto TEPA y son producto del análisis estadístico en el caso de los instrumentos cuantitativos y en el caso de los cualitativos del análisis de contenido con apoyo del software MAXQDA 2024. Destacamos nuevamente el hecho de que las tendencias obtenidas se presentan posterior a los dos meses de formación del profesorado participante.

6.1 Resultados en los formadores de formadores

Las percepciones de los formadores de formadores se identificaron a partir de los círculos reflexivos (intermedio y final). A continuación, se narran los principales hallazgos para siete dimensiones claves:

6.1.1 Descripción del proceso de formación

El proceso de formación en el proyecto Tutoría entre Pares (TeP) se caracterizó por su organización sistemática y su impacto significativo tanto en docentes como en estudiantes. Los participantes destacaron que la estructura del proceso permitió abordar las necesidades de la realidad educativa, particularmente en contextos como la escuela rural y multigrado. Como uno de los participantes señaló:

> ***"El acompañamiento periódico y la estructura de la metodología fueron de fácil asimilación, permitiendo una formación personalizada acorde con la realidad de las escuelas rurales y multigrado"***
> (Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

El proceso también fue percibido como un espacio para fortalecer competencias clave, como la lectoescritura y la comunicación, facilitando la integración efectiva de recursos didácticos y audiovisuales. Otro formador comentó:

> ***"El proceso fue significativo a partir de la práctica, y permitió el fortalecimiento de competencias como la lectoescritura"***
> (Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

En general, los desafíos fueron abordados de manera colaborativa, con un énfasis en la adaptación de las estrategias a las necesidades contextuales.

6.1.2 Aprendizajes logrados: Profundización y Análisis

Los aprendizajes logrados por los formadores de formadores se pueden desglosar y analizar en las siguientes áreas clave:

6.1.2.1 Reconocimiento del potencial individual y colectivo

- **Inclusividad en el aprendizaje:** Los participantes destacaron que la metodología TeP fomenta la idea de que "todos pueden aprender y enseñar", desafiando percepciones tradicionales sobre quiénes son los "expertos" en el aula.
- **Construcción colectiva del conocimiento:** Se identificó la importancia de trabajar en colaboración, tanto entre docentes como con los estudiantes, para desarrollar un aprendizaje mutuo y significativo.
- **Valorización del rol de los estudiantes:** Los participantes han aprendido a confiar en las capacidades de sus estudiantes, reconociendo que cada uno aporta habilidades y perspectivas únicas al proceso de aprendizaje.

6.1.2.2 Desarrollo de competencias pedagógicas

- **Planificación y organización:** Los formadores aprendieron a diseñar estrategias pedagógicas estructuradas que faciliten el aprendizaje entre pares, asegurando claridad en los objetivos y las actividades.
- **Implementación de metodologías innovadoras:** La TeP fue identificada como una herramienta práctica y transformadora para abordar temas educativos de manera más dinámica e inclusiva.
- **Flexibilidad pedagógica:** Los participantes desarrollaron la capacidad de adaptar las estrategias a diferentes contextos y necesidades, asegurando que el aprendizaje sea relevante y efectivo.

6.1.2.3 Habilidades de liderazgo educativo

- **Rol como agentes de cambio:** Reconocieron que, como formadores de formadores, tienen la responsabilidad de influir positivamente en las prácticas educativas de otros docentes, impulsando una mejora continua en el sistema educativo.
- **Modelado de buenas prácticas:** Aprendieron a ser modelos de profesionalismo y compromiso para los docentes a quienes forman, demostrando cómo implementar y promover la TeP en diversos entornos educativos.

6.1.2.4 Empoderamiento profesional

- **Autoeficacia docente:** Los participantes mencionaron sentirse más seguros de su capacidad para diseñar y liderar procesos educativos innovadores, fortaleciendo su rol como educadores y líderes.
- **Refuerzo de la autoconfianza:** La metodología ha permitido a los docentes validar sus conocimientos previos y reconocer su capacidad para innovar y colaborar de manera efectiva.

6.1.2.5 Cambios en la perspectiva sobre la enseñanza

- **Enfoque en el aprendizaje activo:** Los formadores han aprendido a priorizar metodologías que involucren activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en lugar de depender únicamente de la transmisión unidireccional de conocimiento.

- **Atención a la diversidad:** Reconocieron la necesidad de diseñar estrategias que respeten y valoren las diferencias individuales, considerando el contexto socioeconómico, cultural y emocional de los estudiantes.

6.1.2.6 Desarrollo de habilidades tecnológicas

- **Uso de herramientas digitales:** Aunque el enfoque principal de la metodología es presencial, los participantes mencionaron aprender a integrar tecnologías que complementen y fortalezcan la implementación de la TeP, tales como plataformas de videoconferencia (zoom y meet), Google drive y WhatsApp con fines educativos.
- **Organización de datos y recursos:** Los docentes mejoraron sus capacidades para registrar, analizar y usar datos educativos para tomar decisiones informadas.

6.1.2.7 Reflexión sobre la práctica educativa

- **Evaluación crítica de sus propias prácticas:** Los formadores aprendieron a reflexionar de manera crítica sobre cómo enseñar, evaluar y adaptarse a las necesidades de los tutores y tutorados.
- **Construcción de aprendizajes continuos:** La metodología fomentó la idea de que el aprendizaje no es un proceso lineal ni finito, sino continuo y basado en la retroalimentación.

6.1.3 Reflexiones sobre la metodología TeP

La metodología TeP fue valorada positivamente por su carácter incluyente, innovador y holístico, destacando su capacidad para adaptarse a contextos educativos diversos y vulnerables. Los formadores resaltaron su impacto en el aprendizaje integral y en la construcción de relaciones de confianza entre docentes y estudiantes. Una reflexión destacada fue:

> ***"La metodología TeP es incluyente porque piensa en los más vulnerables y crea un aprendizaje integral. Permite generar confianza recíproca entre todos los involucrados"***
> (Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Además, se reconoció su potencial para mejorar los indicadores educativos, como la permanencia escolar:

"Esta metodología tiene un impacto directo en retener a los educandos en el sistema educativo, lo que es clave en contextos vulnerables"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Finalmente, la metodología TeP transformó las creencias y prácticas sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) al motivar la implementación de proyectos como base de la formación y al fomentar competencias lectoras y comunicativas. Un participante lo expresó de la siguiente manera:

"Los procesos de formación deben partir de proyectos que incentiven la lectura y la comunicación, moviendo así las creencias sobre inclusión"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

6.1.4 Modificación de creencias y prácticas de los formadores de formadores

Esta dimensión explora la modificación de las creencias y las prácticas sobre los procesos de DPD producto de la formación en la metodología. Respecto a las creencias, la tabla 4 presenta los principales hallazgos.

Tabla 4

Cambios en las creencias de los formadores de formadores

Tipo de creencias	Creencias iniciales	Cambios identificados
Formación de formadores	• El proceso de formación se percibía principalmente como una transmisión de conocimientos desde el experto hacia los docentes en formación. • Se subestimaba la capacidad de los	• **Rol transformador del formador:** Ahora se percibe la formación de formadores como una labor de liderazgo que implica no solo transmitir conocimientos, sino también inspirar, acompañar y

	docentes en formación para tomar decisiones pedagógicas de manera autónoma y creativa. • Se creía que la formación de formadores debía centrarse exclusivamente en conocimientos técnicos y pedagógicos, sin considerar habilidades interpersonales o emocionales.	empoderar a otros docentes. • **Reconocimiento del aprendizaje horizontal:** Los formadores han adoptado la idea de que el conocimiento no fluye únicamente de arriba hacia abajo; existe un aprendizaje mutuo y valioso entre todos los actores educativos. • **Énfasis en habilidades blandas:** La formación de formadores se entiende ahora como un proceso integral que incluye el desarrollo de competencias comunicativas, empáticas y reflexivas para guiar efectivamente a otros.
Desarrollo profesional docente	• El desarrollo profesional se asociaba a actividades puntuales, como talleres y capacitaciones, sin continuidad ni seguimiento. • Se consideraba que los procesos de formación no necesariamente tenían un impacto directo en el aula. • Había una percepción limitada sobre el valor del aprendizaje	• **Aprendizaje como proceso continuo:** Los participantes reconocen que el desarrollo profesional docente no es un evento aislado, sino un viaje constante que requiere reflexión, práctica y actualización. • **Impacto tangible en la práctica educativa:** Ahora creen firmemente que las estrategias aprendidas durante la formación tienen un efecto positivo en la calidad

	colaborativo en el desarrollo profesional.	del aprendizaje de los estudiantes. • **Colaboración como eje central:** Los docentes valoran más el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares como una forma de enriquecer su práctica profesional y fomentar la innovación educativa.
Metodología TeP	• La TeP se veía como una estrategia experimental con beneficios limitados, especialmente en contextos desafiantes o con recursos escasos. • Se dudaba de la capacidad de los estudiantes para asumir roles de tutor y tutorado de manera efectiva. • Había una percepción de que la metodología sólo podía aplicarse en aulas pequeñas y homogéneas.	• **Metodología inclusiva y transformadora:** La TeP se reconoce ahora como una herramienta inclusiva que respeta las diferencias individuales y promueve la equidad en el aprendizaje. • **Empoderamiento estudiantil:** Existe una creencia sólida de que los estudiantes son capaces de asumir roles activos en su proceso de aprendizaje, desarrollando competencias como liderazgo, comunicación y pensamiento crítico. • **Adaptabilidad de la metodología:** Los formadores ahora creen que la TeP puede implementarse exitosamente en una variedad de contextos, siempre que se ajuste a las necesidades específicas de los

	estudiantes y el entorno. • **Impacto en la comunidad educativa:** Se ha generado la idea de que la TeP no solo transforma el aprendizaje individual, sino que fortalece las relaciones entre los estudiantes y fomenta una cultura de cooperación.

Respecto a las prácticas los participantes del proyecto Tutoría entre Pares evidenciaron cambios significativos en sus prácticas pedagógicas y en su comprensión del Desarrollo Profesional Docente a partir de su rol como formadores de formadores. Las respuestas obtenidas en el círculo reflexivo final muestran cómo la metodología TeP incentivó transformaciones en sus enfoques de enseñanza y en sus creencias sobre la formación.

6.1.4.1 El aprendizaje como un proceso bidireccional

Uno de los hallazgos más importantes es el reconocimiento de que todos pueden aprender y enseñar, lo que sugiere un enfoque horizontal en los procesos de formación. Un participante afirmó:

> ***"Podemos evidenciar que todos podemos aprender y enseñar, lo que nos hace ver la formación como un proceso compartido"***
> (Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Esto refleja una desmitificación de la idea de que solo el formador posee el conocimiento, promoviendo la colaboración y el intercambio de saberes.

6.1.4.2 Práctica basada en proyectos

La metodología TeP ha transformado las prácticas hacia un enfoque de proyectos, permitiendo una enseñanza más contextualizada y significativa. Como lo expresó uno de los formadores:

> ***"Los procesos de formación deben ser a partir de proyectos, porque estos permiten***

conectar la teoría con la práctica y responder a las realidades educativas"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Este cambio evidencia un movimiento hacia metodologías activas que priorizan la aplicabilidad del conocimiento en situaciones concretas.

6.1.4.3 Fomento de competencias comunicativas y lectoras

La incorporación de la metodología TeP también ha impactado en la práctica mediante el fortalecimiento de competencias lectoras y comunicativas. Un formador comentó:

"La metodología incentiva la lectura y el desarrollo de competencias comunicativas en docentes y estudiantes"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Esto muestra cómo la práctica se ha reorientado hacia la construcción de habilidades fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.1.4.4 Inclusión como principio de práctica educativa

Un aspecto central en la modificación de las prácticas es la inclusión educativa, entendida como un eje transversal del proyecto. Los formadores expresaron que sus nuevas prácticas buscan atender las necesidades de los estudiantes más vulnerables. Un participante destacó:

"Mover nuestras creencias sobre la inclusión ha sido clave, porque ahora priorizamos a quienes más lo necesitan"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Esta reflexión indica un cambio en la mentalidad del formador, orientando sus acciones hacia la equidad, igualdad y justicia educativa.

6.1.5 Aciertos en la Formación

El análisis de los aciertos en la formación de formadores del proyecto Tutoría entre Pares (TeP) resalta prácticas y enfoques que han contribuido significativamente al desarrollo

profesional y personal de los participantes. Estos aciertos pueden servir como base para fortalecer y escalar el impacto del proyecto.

6.1.5.1 Integración de una metodología práctica y transformadora

- **Foco en la práctica:** La formación ha logrado vincular directamente la teoría con la práctica educativa, permitiendo que los participantes implementen lo aprendido de manera inmediata en sus contextos.
- **Simulación de roles:** El uso de actividades donde los formadores asumen tanto el papel de tutor como del tutorado ha facilitado una comprensión profunda de la metodología TeP, fomentando empatía y habilidades de liderazgo.
- **Metodología inclusiva:** La formación respeta y valora la diversidad de los participantes, incorporando estrategias que se adaptan a diferentes niveles de experiencia y contextos educativos.

6.1.5.2 Uso de un enfoque flexible y multimodal

- **Capacitaciones híbridas:** La combinación de formatos presenciales y virtuales ha permitido una mayor participación, adaptándose a las necesidades y limitaciones de los formadores en diversas regiones.
- **Acceso a materiales de apoyo:** La entrega de recursos didácticos en formatos digitales e impresos ha facilitado la comprensión y aplicación de la metodología, incluso en contextos con conectividad limitada.
- **Adaptabilidad:** Los formadores destacan que la estructura del programa les ha permitido integrar sus aprendizajes con las demandas específicas de su entorno laboral.

6.1.5.3 Fomento de la profesionalización docente

- **Reconocimiento del rol profesional:** La formación ha posicionado al docente como un profesional en constante aprendizaje, capaz de liderar procesos de innovación educativa.
- **Desarrollo de competencias específicas:** Los talleres y actividades han fortalecido habilidades clave como la planificación, el diseño de estrategias pedagógicas y la evaluación formativa.
- **Fortalecimiento del liderazgo:** Los participantes reconocen que la formación les ha permitido asumir roles de liderazgo en las comunidades educativas, promoviendo prácticas innovadoras.

6.1.5.4 Énfasis en el aprendizaje colaborativo

- **Trabajo en equipo:** La formación ha promovido la colaboración entre los participantes, fortaleciendo redes profesionales y fomentando el intercambio de experiencias y estrategias exitosas.
- **Modelo de tutoría entre pares:** La implementación de la metodología dentro del proceso formativo ha permitido a los participantes experimentar de primera mano los beneficios del aprendizaje entre iguales, consolidando su comprensión y confianza en el modelo.

6.1.5.5 Acompañamiento constante

- **Seguimiento presencial y virtual:** Los participantes destacan la importancia de contar con un acompañamiento cercano por parte de los facilitadores, que les ha permitido resolver dudas, recibir retroalimentación y mejorar su práctica.
- **Espacios de reflexión:** Las sesiones de retroalimentación y los círculos reflexivos han sido clave para que los participantes evalúen sus avances y ajusten sus estrategias, favoreciendo un aprendizaje continuo.

6.1.5.6 Innovación pedagógica

- **Uso de estrategias creativas:** Las actividades formativas han incorporado dinámicas innovadoras que mantienen el interés y la motivación de los participantes, destacando el uso de herramientas tecnológicas (Plataformas de videoconferencia, Google Drive y WhatsApp) y dinámicas participativas.
- **Foco en el estudiante:** La formación ha cambiado el enfoque hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, lo que ha transformado las prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes participantes.

6.1.5.7 Generación de impacto tangible

- **Transformación inmediata:** Los formadores mencionan que han aplicado lo aprendido directamente en las aulas y contextos educativos, observando mejoras en la participación y el aprendizaje de estudiantes.
- **Construcción de comunidades de aprendizaje:** El programa ha fomentado la creación de redes de colaboración entre docentes, fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso hacia un objetivo común.

Como propuestas para potenciar los aciertos, se identificaron las siguientes:

- **Consolidar el acompañamiento:** Establecer mecanismos más estructurados para el seguimiento post-formación, asegurando la continuidad de los aprendizajes.
- **Ampliar el acceso a recursos:** Proveer herramientas adicionales, como plataformas en línea para el intercambio de experiencias y recursos educativos complementarios.
- **Promover la sistematización de experiencias:** Fomentar que los participantes documenten y compartan sus aprendizajes y buenas prácticas, generando un repositorio de casos de éxito.

6.1.6 Mejora de los procesos de Desarrollo Profesional Docente

En cuanto las percepciones sobre la mejora de los procesos de DPD, se proponen una serie de estrategias para mayor efectividad, siendo estás:

- **Reducir la carga de asignaciones:** Los participantes mencionaron que una alta carga de trabajo puede dificultar la profundización en los contenidos del taller. Se sugiere simplificar las tareas asignadas y priorizar aquellas directamente relacionadas con la práctica en el aula.
- **Seguimiento personalizado:** Implementar un sistema de monitoreo y retroalimentación continua para garantizar que los docentes apliquen los aprendizajes en su contexto laboral y que se mantengan motivados durante el proceso.
- **Fomentar el compromiso docente:** Reforzar el compromiso mediante talleres motivacionales y la integración de dinámicas que conecten a los participantes con los resultados tangibles de su trabajo.
- **Fortalecer la comunicación interinstitucional:** Mejorar el flujo de información entre los distintos niveles del sistema educativo, asegurando que los objetivos del proyecto sean comprendidos y compartidos en todos los niveles.

6.1.7 Escalabilidad de la metodología

La escalabilidad de la metodología Tutoría entre Pares (TeP) es un elemento clave identificado en el análisis de las respuestas de los formadores de formadores. La posibilidad de adaptar y replicar esta metodología en distintos contextos educativos se destaca como una de sus fortalezas, debido a su enfoque flexible y su capacidad para responder a las

realidades particulares de las escuelas rurales, multigrado y contextos vulnerables.

6.1.7.1 Adaptabilidad a distintos contextos

La metodología TeP ha sido diseñada para adaptarse a realidades educativas diversas, lo que favorece su implementación en distintas regiones y niveles educativos. Los formadores señalaron que la metodología permite una personalización de los procesos de formación:

"La estructura de la metodología fue de fácil asimilación, permitiendo ajustarla a la realidad de las escuelas rurales y multigrado"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

Esta característica sugiere que la TeP puede ser implementada en nuevos territorios sin requerir modificaciones complejas, facilitando así su escalabilidad territorial.

6.1.7.2 Sostenibilidad del proceso formativo

La metodología promueve el desarrollo de competencias a largo plazo tanto en formadores como en docentes, lo que facilita su sostenibilidad. Los procesos de formación basados en proyectos y en el fortalecimiento de la lectoescritura son herramientas replicables y necesarias en cualquier contexto educativo. Un participante reflexionó:

"La formación a partir de proyectos y la atención a las competencias comunicativas garantiza que la metodología se sostenga y se replique con éxito en otros espacios educativos"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

6.1.7.3 Principios flexibles que favorecen la escalabilidad

Entre los elementos flexibles que permiten la expansión y adaptación de la metodología, los formadores destacaron:

- La posibilidad de ajustar las estrategias a necesidades particulares (ruralidad, multigrado, contextos vulnerables).
- El uso de recursos didácticos y audiovisuales que pueden replicarse y distribuirse con facilidad.
- La generación de confianza y colaboración entre docentes y estudiantes, un principio aplicable en cualquier entorno.

Un participante sugirió:

"Es importante construir herramientas que permitan la escalabilidad territorial y garantizar el acompañamiento periódico en los nuevos contextos"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

6.1.7.4 Propuesta para la escalabilidad territorial

Como parte de las reflexiones finales, los formadores consideran clave desarrollar un plan de escalabilidad territorial que contemple:

- La formación continua de nuevos formadores.
- La implementación de círculos reflexivos en otros territorios.
- El diseño de herramientas y recursos didácticos que puedan replicarse en diversos contextos.

De acuerdo con lo señalado:

"Con un plan organizado y herramientas específicas, la metodología TeP puede llegar a más territorios, fortaleciendo el desarrollo profesional docente y los indicadores educativos"

(Participante, Círculo Reflexivo Final, 2024).

La metodología TeP posee un alto potencial de escalabilidad debido a su adaptabilidad, flexibilidad y sostenibilidad. Al enfocarse en contextos vulnerables y en la construcción de competencias fundamentales, permite su replicabilidad en distintos territorios. El acompañamiento continuo y la implementación de círculos reflexivos se consideran claves para ampliar su impacto en el desarrollo profesional docente y en la mejora de los resultados educativos.

6.2 Resultados en Docentes

Respecto a los docentes se presentan los siguientes resultados: la modificación de las creencias y las prácticas del profesorado, el desarrollo del dominio tutor, y las entrevistas en profundidad, que en su conjunto permiten valorar la efectividad del programa para el DPD.

6.2.1 Modificación de creencias y prácticas sobre el desarrollo profesional docente

La modificación de las creencias y prácticas sobre el DPD, se evaluó mediante un pretest y postest empleando el cuestionario sobre creencias y prácticas del DPD.

Respecto a las creencias del profesorado acerca de la enseñanza, el aprendizaje y de sus estudiantes se sabe que estas afectan los procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula (Solís, 2015). Las creencias tienen una estrecha relación con las estrategias didácticas que se implementan en cada sesión e influyen en la calidad de los aprendizajes (Mansilla y Beltrán, 2013). En el caso del proyecto, se analizaron cuatro tipos de creencias: sobre la tutoría entre pares para el DPD, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

Para evaluar la efectividad del programa fue necesario establecer si existían diferencias significativas de los resultados obtenidos en la línea de base (pretest) y en la línea de salida (postest). Utilizando para ello la prueba t de muestras relacionadas, los resultados se muestran en la tabla 5.

La implementación de la metodología de tutoría entre pares demostró ser un catalizador importante en las creencias sobre el desarrollo pedagógico y epistemológico de los docentes. Los datos revelaron un incremento en la media, pasando de M=3.59M (DT=0.408) en el pretest a M=3.90M (DT=0.518) en el postest. La prueba t (t(37)=−3.145, p=0.003p) confirmó que este cambio fue estadísticamente significativo. Esto indica que los docentes, tras la formación, adoptaron una perspectiva más optimista y enriquecida sobre su capacidad para desarrollar competencias profesionales. Este hallazgo subraya la efectividad del enfoque formativo, que permitió a los participantes reflexionar sobre sus prácticas y replantearse el valor de su desarrollo profesional.

6.2.1.1 Creencias sobre la Tutoría entre Pares

A pesar de ser un componente central de la formación, las creencias sobre la tutoría entre pares no mostraron diferencias significativas antes y después del programa. En el pretest, los participantes ya mostraban una alta valoración (M=4.32, DT=0.254), que se mantuvo prácticamente igual en el postest (M=4.20M, DT=0.751). La prueba t (t (37) =0.994, p=0.326) confirmó que no hubo cambios estadísticamente significativos. Este resultado sugiere que los participantes ya contaban con una percepción sólida sobre la tutoría entre pares, por lo que la formación reafirmó, pero no amplió significativamente, estas creencias.

Este hallazgo destaca la importancia de incluir actividades que permitan explorar nuevas dimensiones de la tutoría entre pares para maximizar su impacto.

6.2.1.2 Creencias sobre la Docencia

La formación tuvo un impacto transformador en las creencias sobre la docencia, con un incremento significativo en la media de M=3.52M (DT=0.663) en el pretest a M=4.20M (DT=0.663) en el postest. Los resultados de la prueba t (t(37)=−6.476 p = 0.000) evidenciaron que este cambio fue altamente significativo. Este hallazgo muestra cómo los docentes, a través de la formación, adoptaron una visión más positiva y crítica sobre su rol en el aula, reconociendo la docencia como una práctica reflexiva y esencial para el aprendizaje de sus estudiantes. La tutoría entre pares emergió como una herramienta que no solo refuerza habilidades pedagógicas, sino que también inspira un compromiso renovado con la enseñanza.

6.2.1.3 Creencias sobre la Enseñanza

Los resultados también mostraron una mejora notable en las creencias sobre la enseñanza. Antes de la formación, la media se situaba en M=3.36M (DT=0.437), mientras que después alcanzó M=4.00 (DT = 0.63). La prueba t (t(37) =−5.812, p=0.000p) confirmó que este cambio fue estadísticamente significativo. Este aumento en la valoración refleja una transformación en la forma en que los docentes conciben la enseñanza, pasando de una visión tradicional a una más colaborativa y dinámica, donde la tutoría entre pares juega un papel clave. Los participantes comenzaron a percibir la enseñanza como un proceso que requiere innovación y adaptabilidad, con un enfoque centrado en el aprendizaje activo.

6.2.1.4 Creencias sobre el Aprendizaje

En contraste con otras dimensiones, las creencias sobre el aprendizaje no experimentaron cambios significativos. La media en el pretest fue de M=3.16M (DT=0.281) y en el postest de M=3.00 (DT=0.753). La prueba t (t(37)=0.664, p=0.511) mostró que las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Este hallazgo sugiere que los participantes ya contaban con ideas bien establecidas sobre el aprendizaje, las cuales no se vieron desafiadas o enriquecidas significativamente por la formación. Este resultado resalta la necesidad de incorporar actividades que promuevan una exploración más profunda y crítica del aprendizaje como proceso dinámico y contextual.

Tabla 5

Contraste de Medias Pretest – Postest Creencias sobre el Desarrollo Profesional Docente

Dimensiones e ítems	Pretest		Postest				
	M	***DT***	***M***	***DT***	***t***	***gl***	***p***
Dimensión Desarrollo Pedagógico y Epistemológico: Creencias	3.59	.408	3.90	.518	-3.145	37	.003
A. Creencias sobre la Tutoría entre Pares para el Desarrollo Profesional Docente	4.32	.254	4.20	.751	.994	37	.326
B. Creencias sobre la Docencia	3.52	.663	4.20	.663	-6476	37	.000
C. Creencias sobre la Enseñanza	3.36	.437	4.00	.631	-5.812	37	.000
D. Creencias sobre el Aprendizaje	3.16	.281	3.00	.753	.664	37	.511

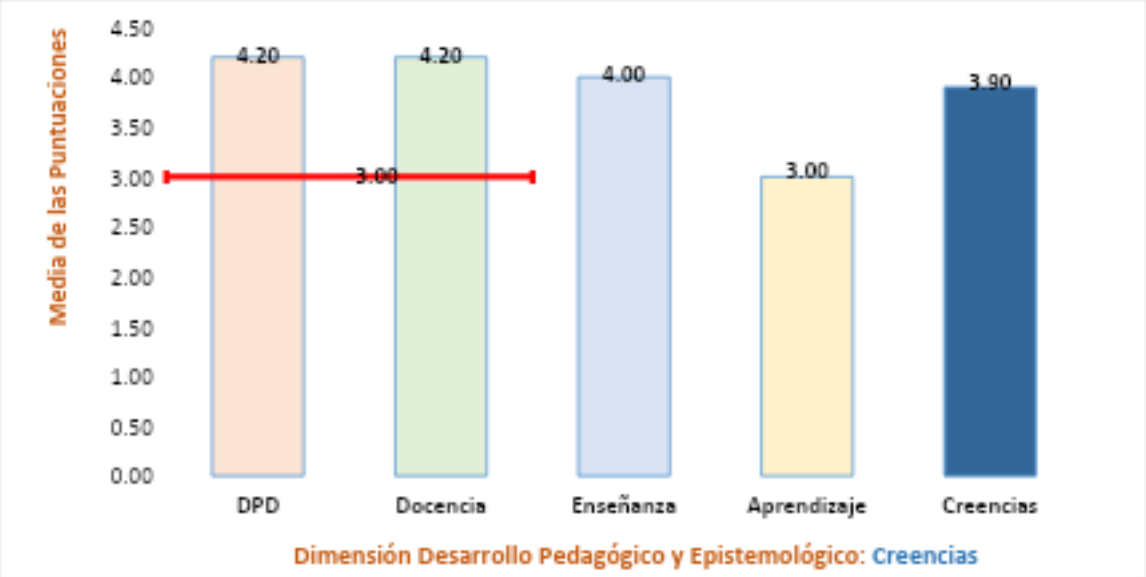
Fuente: Elaboración propia

El análisis de las puntuaciones medias de la escala de creencias del desarrollo profesional docente (ver figura 6) evidencia una tendencia positiva en la percepción y valoración de los participantes hacia estos aspectos fundamentales. En el ámbito de las creencias, se observó una alta valoración del desarrollo pedagógico y epistemológico, con una media de 4.2, lo que refleja una sólida comprensión sobre su relevancia como base para fortalecer la práctica profesional. De manera similar, la docencia obtuvo una puntuación de 4.2, mostrando que los participantes reconocen su papel central en el aprendizaje y el impacto que tiene en el desempeño educativo.

La enseñanza, con una media de 4.0, también fue bien valorada, aunque se encuentra ligeramente por debajo de las dos dimensiones anteriores, lo que sugiere que todavía hay oportunidades para profundizar en su integración en las prácticas profesionales. Por otro lado, las creencias sobre el aprendizaje presentaron la puntuación más baja, con una media de 3.0, lo que podría indicar que este aspecto no fue abordado con suficiente énfasis durante la formación o que existen concepciones tradicionales que necesitan ser desafiadas. En general, las creencias globales alcanzaron una media de 3.9, mostrando una percepción positiva, aunque con áreas de mejora, especialmente en la dimensión del aprendizaje.

Figura 6

Puntuaciones medias de la escala creencias sobre el DPD



Fuente: Elaboración propia

En lo relacionado con las prácticas sobre el desarrollo social y cultural, no se observaron cambios significativos tras la formación (tabla 6). La media del pretest fue de M=3.86M (DT=0.4837) y en el postest de M=3.80M (DT=0.5139), con un resultado de prueba t (t(37)=0.228, p=0.821) que confirmó la ausencia de diferencias significativas. Este patrón se replicó en los subdimensiones de Comunidad de Aprendizaje (t(37)=−0.852 p=0.707), Práctica Reflexiva (t(37)=0.379, p=0.589) y Comunidad de Práctica e Indagación (t(37)=0.545, p=0.821). Estos resultados indican que, si bien los participantes valoraron consistentemente estos aspectos, la formación no logró traducir el aprendizaje teórico en cambios prácticos significativos, quizás por el corto tiempo de la implementación.

Tabla 6

Contraste de Medias Pretest – Postest Prácticas sobre el Desarrollo Profesional Docente

Dimensiones e ítems	Pretest		Postest				
	M	*DT*	*M*	*DT*	*t*	*gl*	*p*
Dimensión Desarrollo Social y Cultural: Prácticas	3.86	.4837	3.80	.5139	.228	37	.821
E. Comunidad de Aprendizaje	4.12	.441	4.20	.5372	-852	37	.707
F. Práctica Reflexiva	4.05	.443	4.00	.420	.379	37	.589
G. Comunidad de Práctica e Indagación	3.42	.886	3.30	.9029	.545	37	.821

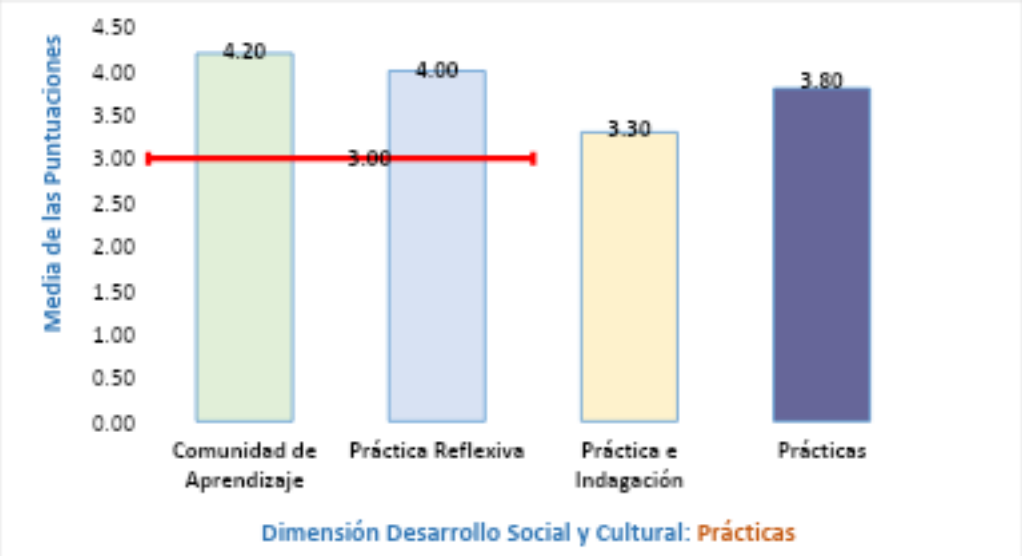
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las prácticas del desarrollo profesional docente, los resultados muestran una valoración consistente, pero con ciertos desafíos. La comunidad de aprendizaje se destacó como el aspecto más valorado, con una media de 4.2, evidenciando la importancia que los participantes atribuyen al aprendizaje colaborativo y al intercambio de conocimientos. La práctica reflexiva obtuvo una media de 4.0, reflejando que los docentes reconocen la necesidad de analizar críticamente su desempeño como una vía para mejorar su práctica profesional. Sin embargo, la dimensión de práctica e indagación mostró una puntuación menor, con una media de 3.3, lo que indica que la construcción de comunidades de práctica y el desarrollo de habilidades de indagación requieren mayor atención y fortalecimiento.

En términos generales, las prácticas globales alcanzaron una media de 3.8, lo que señala que, aunque los participantes valoran estas actividades, la traducción de estos conocimientos en acciones concretas dentro de su contexto profesional aún enfrenta ciertos retos (Ver figura 7). Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de otorgar más tiempo en la etapa de implementación de la metodología. Sin embargo, hay que destacar que en los resultados cualitativos sí fue posible identificar cambios en las prácticas del profesorado, sobre todo en lo relativo al proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual el estudiantado participante se convirtió en protagonista.

Figura 7

Puntuaciones medias de la escala prácticas sobre el DPD



Fuente: Elaboración propia

6.2.2 Sistematización del proceso formativo

Durante el proceso de formación, se incluyeron un total de 38 participantes adultos, con una media de edad de 40.76 años. De estos, el 81.6% eran mujeres y el 18.4% hombres. En cuanto a su estado civil, la mitad de los participantes eran solteros y la otra mitad estaban casados. Además, la mayoría se identificaron como mestizos (76.3%), mientras que un pequeño porcentaje pertenecía a las comunidades garífuna y lenca (7.9% cada una).

Dentro del programa, 278 estudiantes tutores participaron activamente, de los cuales 162 eran niñas (58.3%) y 116 eran niños (41.7%). Los datos revelan que, en promedio, cada participante realizó 3.57 tutorías, con un rango de entre una y ocho sesiones realizadas. Asimismo, se elaboraron un promedio de 2.37 temas por participante, oscilando entre cero y seis temas, reflejando una variedad de enfoques y esfuerzos durante la experiencia formativa.

Estos resultados reflejan no solo el compromiso y la diversidad de los participantes, sino también la amplitud de la implementación de la metodología de tutoría entre pares, que involucró tanto a adultos como a niños en un esfuerzo colaborativo y enriquecedor.

6.2.2.1 Descripción del proceso formativo

La descripción del proceso formativo se realiza desde las entrevistas en profundidad

con el profesorado participante. La formación en la metodología de TeP fue diseñada cuidadosamente para garantizar la comprensión y aplicación efectiva de esta estrategia pedagógica tanto en docentes como en estudiantes. Se inició con una **capacitación práctica y vivencial** impartida a los docentes, donde se les introdujo a los principios fundamentales de la tutoría entre pares. Los docentes tuvieron la oportunidad de experimentar ellos mismos la dinámica de la tutoría entre pares a través de la experiencia tutora. En estas sesiones, los facilitadores demostraron cómo seleccionar los temas, cómo estructurar una sesión de tutoría y cómo evaluar el desempeño tanto de tutores como de tutorados. Esta etapa permitió a los participantes no solo observar el proceso, sino también reflexionar sobre su rol como guías en el aprendizaje activo de sus alumnos, aspecto clave para el DPD.

En todas las fases del proyecto, los docentes también contaron con **sesiones de acompañamiento y asesoría personalizada** por parte de los formadores de formadores de diferentes instancias de la Secretaría de Educación. Este apoyo continuo incluyó visitas al aula para observar la implementación de la metodología, responder preguntas y ofrecer recomendaciones específicas adaptadas al contexto de cada escuela. Asimismo, se ofrecieron orientaciones sobre cómo adaptar el material existente al esquema de tutoría entre pares, dado que muchas escuelas enfrentan limitaciones en cuanto a recursos didácticos.

Un aspecto central del proceso formativo fue la **selección y capacitación de los estudiantes tutores**. En esta etapa, los docentes identificaron a los alumnos con mayor potencial para desempeñar el rol de tutores, considerando su habilidad para comunicarse, su disposición para ayudar a otros y su rendimiento académico, pero posteriormente cualquier estudiante que quisiera participar podía involucrarse en el proceso. Desmitificando así que solo los estudiantes destacados pueden ser tutores, y afianzando las creencias de que todos y todas pueden enseñar y aprender. Estos alumnos recibieron sesiones específicas en las que se les capacitó sobre cómo guiar a sus compañeros, manejar su tiempo y adaptar su comunicación según las necesidades del tutorado. En algunos casos, se realizaron talleres adicionales para preparar a los tutores con ejemplos concretos de actividades.

El proyecto incluyó también la planificación y ejecución de **actividades de prueba**, donde los docentes y estudiantes pudieron implementar las tutorías en un ambiente controlado. Esto permitió identificar desafíos prácticos, como el manejo del tiempo y la distracción de los alumnos no involucrados directamente en la tutoría, y buscar soluciones antes de extender la metodología de manera más amplia.

Finalmente, se promovió un **ambiente de reflexión** al término de cada etapa del proceso. Los docentes y estudiantes discutían sobre lo aprendido, compartían sus experiencias y ofrecían sugerencias para mejorar. Estas sesiones reflexivas fortalecieron la

motivación de los participantes y consolidaron su compromiso con el proyecto, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

En síntesis, el proceso de formación fue un viaje estructurado en etapas teóricas, prácticas y reflexivas que buscó empoderar a los docentes y estudiantes para llevar a cabo la tutoría entre pares de manera efectiva. Este enfoque integral no solo preparó a los participantes para implementar la metodología, sino que también fomenta una cultura de aprendizaje colaborativo que promete tener un impacto positivo y sostenible en las escuelas.

6.2.2.2 Valoraciones del Proceso de Formación

El proceso de formación inicial del proyecto TEPA ha sido reconocido como fundamental para la correcta implementación del programa. Las capacitaciones no solo introdujeron los conceptos básicos, sino que también permitieron a los docentes experimentar y reflexionar sobre la metodología. Un docente expresó: "Al principio tuve dudas, pero el formador me explicó y ahora lo aplicamos con facilidad".

Las sesiones de formación incluyeron prácticas guiadas, análisis de casos y retroalimentación personalizada. Los docentes destacaron que este enfoque les permitió comprender cómo adaptar la metodología a sus contextos específicos: "Nos explicaron cómo usar el material y cómo integrar a todos los estudiantes en las tutorías. Eso me ayudó mucho a implementar el programa".

Además, la formación promovió el entendimiento del enfoque constructivista y el aprendizaje basado en el protagonismo del estudiante. Un docente resaltó: "La capacitación nos hizo reflexionar sobre cómo planificar nuestras clases de manera que sean más dinámicas y menos rutinarias".

6.2.3 Obstaculizadores y Facilitadores de la formación

Obstaculizadores:

- **Falta de tiempo:** Este es uno de los retos más mencionados, ya que los docentes tienen que equilibrar múltiples responsabilidades. Un maestro comentó: "El tiempo es un factor limitante. A veces solo puedo realizar dos tutorías por semana debido a otras tareas administrativas".
- **Recursos limitados:** La ausencia de materiales didácticos adecuados afecta la calidad de las tutorías. Un docente explicó: "No siempre tenemos los materiales que necesitamos, como cartulinas o impresiones, y a veces los compramos nosotros mismos".

- **Condiciones en escuelas rurales:** La falta de acceso a servicios básicos, como electricidad o transporte, complica la implementación. "En algunos rincones no hay luz ni materiales básicos, lo que limita las actividades".

Facilitadores:

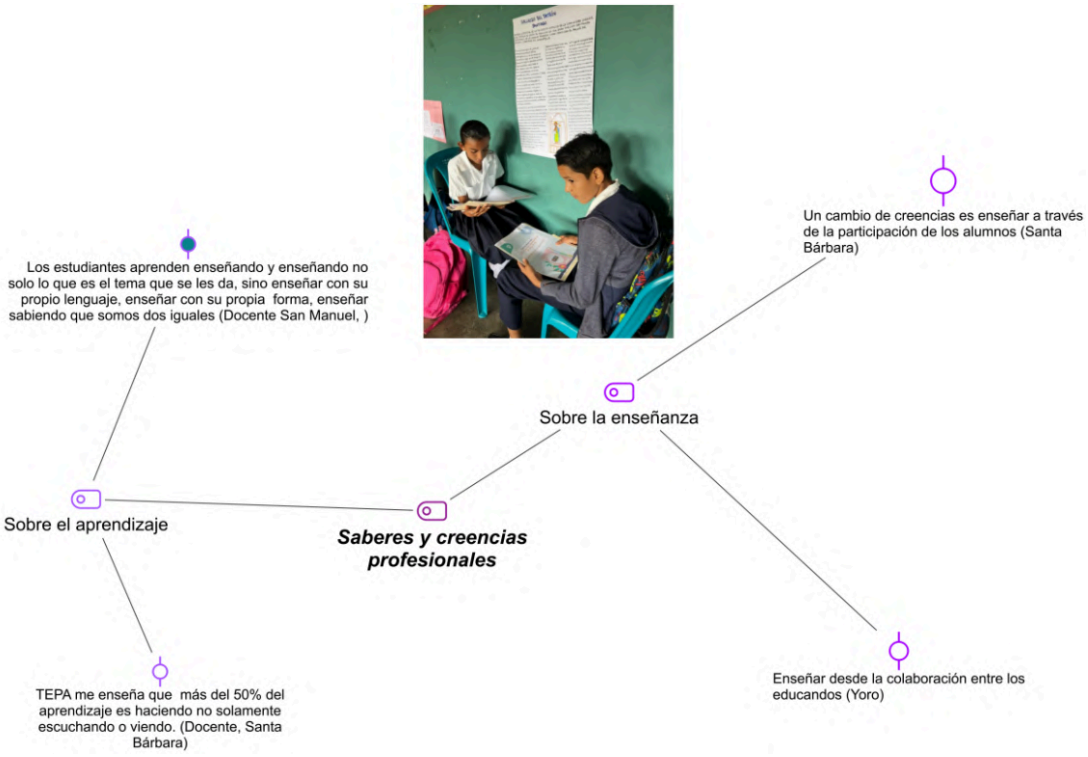
- **Trabajo en equipo:** Los docentes valoran la colaboración entre colegas y la disposición de los estudiantes. "Nos apoyamos mutuamente con recursos y planificación, lo que hace más fácil llevar a cabo las tutorías".
- **Motivación de los estudiantes:** Los niños han demostrado interés en participar, lo que refuerza el compromiso de los maestros. "Los niños están motivados porque sienten que están colaborando y aprendiendo de forma activa".

6.2.4 Saberes y Creencias Profesionales

El proyecto TEPA ha transformado significativamente las creencias de los docentes sobre su rol en el aula y las capacidades de los estudiantes. Los participantes señalan que el enfoque tradicional del maestro como único poseedor del conocimiento ha sido reemplazado por una perspectiva donde los estudiantes asumen un papel activo en su aprendizaje. La figura 8 presenta un mapa de la categoría, con códigos y segmentos codificados que dan cuenta del cambio en las creencias del profesorado participante.

Figura 8

Mapa de saberes y creencias profesionales del profesorado participante



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas en profundidad a docentes participantes

Además, el programa ha reforzado la importancia de valorar el conocimiento previo y las habilidades de los estudiantes como punto de partida para nuevas enseñanzas. Una maestra destaca: "Muchas veces nos limitamos a dar un tema, pero TEPA nos ayuda a escuchar más al alumno, a descubrir su potencial y a apoyarlo para que lo desarrolle".

También se ha promovido un cambio en la visión del liderazgo en el aula, ya que los docentes han notado que los estudiantes, cuando son tratados como iguales y protagonistas, logran fortalecer su autoestima y autonomía. Este cambio de paradigma ha impactado tanto la planificación como la ejecución de las clases, haciendo que los maestros valoren más el aprendizaje colaborativo.

6.2.5 Trabajo Colaborativo y Espacios de Reflexión

El trabajo colaborativo se ha fortalecido tanto entre docentes como entre estudiantes. Los maestros han adoptado un enfoque más horizontal en la enseñanza, compartiendo experiencias y apoyándose mutuamente. Al respecto un docente comentó: "Compartimos

materiales y reflexionamos juntos sobre cómo mejorar nuestras prácticas pedagógicas".

Por otro lado, las tutorías han generado espacios de reflexión en el cual los docentes analizan su desempeño y ajustan sus estrategias, por ejemplo, una docente expresó: "La metodología nos hizo reflexionar sobre cómo involucrar más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y permitirles expresarse libremente", esto significa que la metodología está contribuyendo a la creación de una comunidad de aprendizaje que busca de manera permanente la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los estudiantes, la colaboración se ha fomentado mediante la asignación de roles (tutor, tutorado y observador), que les permite trabajar en equipo y desarrollar habilidades sociales. "Combinamos grados y roles en las tutorías, lo que ha mejorado la confianza y la interacción social entre ellos".

6.2.6 Prácticas de Monitoreo y Evaluación

La evaluación en la metodología TEPA es integral, considerando tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos del aprendizaje. Los docentes destacan el uso de actividades prácticas como exposiciones, debates y lluvias de ideas para evaluar el progreso. "Las actividades me permiten observar cómo los niños aplican lo aprendido y ajusto las tutorías según sus necesidades".

Además, se han adoptado métodos de evaluación que valoran el aprendizaje autónomo y la aplicación práctica. "No solo evaluamos resultados, sino también el proceso y cómo los niños han desarrollado habilidades como el liderazgo y la comunicación". La retroalimentación constante es central en esta metodología, permitiendo a los docentes y estudiantes ajustar sus enfoques. "Si veo que los niños tienen dificultades con ciertas actividades, ajusto el plan para reforzar esas áreas".

6.2.7 Fortalezas del Programa Tutoría Entre Pares

El programa Tutoría Entre Pares ha sido valorado como una experiencia altamente enriquecedora por parte de los docentes y estudiantes involucrados. Una de sus principales fortalezas es el enfoque activo y participativo, que promueve la construcción de significados compartidos y fomenta la confianza entre los participantes. Según un docente: "El trabajar entre pares crea las condiciones para el diálogo, la comunicación y la construcción de significados compartidos". Esta interacción no solo facilita el aprendizaje, sino que también fortalece las relaciones interpersonales en el aula.

Otra fortaleza clave radica en el impacto que la metodología ha tenido en el desarrollo de habilidades entre los estudiantes. Los participantes señalaron mejoras en la lectura, escritura y comunicación de los alumnos. Como mencionó un maestro: “Los estudiantes refuerzan sus habilidades de comunicación, y los niños y niñas expresan mejor sus ideas con razonamiento y pensamiento crítico”. Este impacto positivo ha generado un entusiasmo notable en los estudiantes, quienes han asumido roles activos con responsabilidad y motivación.

El programa también fue destacado por su flexibilidad, lo que permitió a los docentes adaptarlo a las condiciones materiales disponibles en sus centros educativos. Un participante expresó: “Uno de los factores que ha ayudado es que se puede aplicar con el material que tenemos y apoyarnos con los alumnos”. Este aspecto resultó particularmente valioso en contextos con limitaciones de recursos.

Finalmente, el apoyo de las autoridades educativas y las capacitadoras de la Dirección General de Desarrollo Profesional (DGDP) fue identificado como un componente esencial para el éxito del programa. Como señaló un docente: “El apoyo por parte de las autoridades educativas y las facilitadoras fue clave para guiarnos paso a paso”. Este respaldo institucional facilitó la implementación y el acompañamiento continuo del proyecto.

6.2.8 Evaluación del dominio tutor

La evaluación del dominio tutor se realizó efectuando el análisis de las habilidades de los docentes tutores en cinco dimensiones claves, para ello se consideran las observaciones de tutorías realizadas por terceros y la autoevaluación. Es importante mencionar que cuando se realizó la medición, habían pocos meses de implementación de la metodología, razón por la cual hay varias habilidades que se encuentran en niveles básicos e intermedios. Sin embargo, estos resultados son alentadores y una muestra de las bondades de la metodología TeP para el profesorado y el estudiantado participante.

6.2.8.1 Habilidades socioemocionales

Los resultados indican un desarrollo promedio de las habilidades socioemocionales en los tutores, con una media general de 2.60 (ver tabla 7). La mayoría de los tutores logró establecer un espacio de confianza durante la tutoría, lo que fue apreciado en términos de escucha activa, empatía y respeto (47.1% de los tutores fueron evaluados como "muy logrado" en esta habilidad). Además, se observó una tendencia positiva en el uso del contacto visual durante el diálogo, lo cual ayuda a generar una mayor conexión interpersonal.

Sin embargo, algunos aspectos se evidencian como áreas de oportunidad. Por

ejemplo, el 47.1% de los tutores no lograron de forma efectiva indagar sobre los intereses y motivaciones del tutorado al elegir el tema de la tutoría, lo cual es fundamental para personalizar el aprendizaje. Igualmente, se encontraron dificultades en el manejo de los estados emocionales complejos, como la frustración o resistencia, sugiriendo la necesidad de incorporar más estrategias de acompañamiento emocional.

Tabla 7

Nivel de Desarrollo de la Competencia como Tutor: Dimensión Habilidades Socioemocionales

Ítem	$\dot{x}$[1]	σ	Muy poco logrado		Poco logrado		Logrado		Muy logrado	
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1. ¿Indagó sobre el estado emocional del tutorado al iniciar la tutoría?	2.38	1.36	7	41.2	1	5.9	3	17.6	5	29.4
2. ¿Realizó preguntas al tutorado para saber sobre sus intereses y motivaciones respecto a la elección del tema?	2.19	1.38	8	47.1	2	11.8	1	5.9	5	29.4
3. Mientras establecía un diálogo ¿realizó contacto visual con el tutorado?	3.00	1.12	2	11.8	4	23.5	3	17.6	8	47.1
4. ¿Generó un espacio de confianza durante la tutoría (empatía, escucha activa, respeto, tolerancia, etc.)?	3.18	0.95	1	5.9	3	17.6	5	29.4	8	47.1
5. ¿Utilizó estrategias para acompañar los estados emocionales de incomodidad, frustración, resistencia u otro similar durante la tutoría?	2.06	0.85	5	29.4	5	29.4	6	35.3	16	94.1
Desarrollo Global de la Competencia como Tutor: **Dimensión Habilidades Socioemocionales**	2.60	0.94								

[1] Media de la escala: 2.5

6.2.8.2 Interacción y lenguaje no verbal

En la dimensión de interacción y lenguaje verbal, los tutores mostraron un desarrollo favorable, alcanzando una media de 2.95 (ver tabla 8). Un aspecto particularmente destacado es el uso del tono de voz adecuado y el respeto hacia el tutorado, donde el 58.8% de los tutores demostraron un nivel "muy logrado". Además, la mayoría de los tutores logró adecuar su ritmo de habla, pausado y claro, para garantizar la comprensión del tutorado.

Un desafío detectado fue la flexibilización de las estrategias de tutoría para adaptarse a los intereses y habilidades individuales del tutorado, ya que solo el 11.8% de los tutores lo lograron en un nivel "muy logrado". Esto sugiere la importancia de fomentar una mayor adaptabilidad en los tutores para responder a las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual se facilita al indagar sobre los intereses y motivaciones del tutorado al elegir el tema de la tutoría, mencionado anteriormente.

Tabla 8

Nivel de Desarrollo de la Competencia como Tutor: Dimensión Interacción y lenguaje Verbal

	Ítem	ẋ	σ	Muy poco logrado		Poco logrado		Logrado		Muy logrado	
				f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1.	¿Propuso una relación horizontal valorando y validando la opinión del otro como legítimo otro? Por ejemplo: buscando acuerdos.	2.47	1.13	5	29.4	2	11.8	7	41.2	3	17.6
2.	¿Flexibilizó la estrategia de tutoría de acuerdo a los intereses, habilidades y conocimientos del tutorado?	2.29	1.05	5	29.4	4	23.5	6	35.3	2	11.8
3.	¿El tono de voz fue apropiado, respetando al tutorado (y al resto de los tutorados en el caso de estar compartiendo espacio)?	3.41	0.80	0	0.0	3	17.6	4	23.5	10	58.8
4.	¿Habló de manera pausada cautelando la comprensión del tutorado?	3.35	0.70	0	0.0	2	11.8	7	41.2	8	47.1

5.	¿Guardó silencio cuando el tutorado lo requirió?	3.24	0.97	2	11.8	0	0.0	7	41.2	8	47.1
Desarrollo Global de la Competencia como Tutor: **Dimensión Interacción y lenguaje Verbal**		2.95	0.77								

6.2.8.3 Profundización del Tema

En cuanto a la profundización del tema, se obtuvo una media de 2.77, lo que sugiere un desarrollo moderado de esta competencia. Un aspecto positivo es que la tutoría abordó adecuadamente los objetivos de aprendizaje definidos en un 41.2% de los casos, lo cual es un buen indicio del alineamiento entre el proceso de tutoría y las metas educativas establecidas. Además, los tutores lograron facilitar el proceso de aprendizaje mediante preguntas, lo que favorece la exploración y la construcción del conocimiento.

Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en la capacidad de guiar al tutorado hacia la resolución autónoma de desafíos, ya que solo un 17.6% logró esto de manera destacada. Se recomienda el uso de preguntas más profundas y estructuradas para ayudar a los tutorados a llegar a sus propias conclusiones (ver tabla 9).

Tabla 9

Nivel de Desarrollo de la Competencia como Tutor. Dimensión: Profundización del tema

	Ítem	$\dot{x}$	σ	Muy poco logrado		Poco logrado		Logrado		Muy logrado	
				f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1.	¿La tutoría abordó el objetivo o propósito del aprendizaje definido?	2.82	1.19	3	17.6	4	23.5	3	17.6	7	41.2
2.	¿El dominio conceptual del tutor permitió guiar al tutorado hacia la resolución del desafío planteado?	2.76	1.03	2	11.8	5	29.4	5	29.4	5	29.4
3.	¿Los desafíos propuestos en la tutoría permitieron aprendizajes del tutorado?	2.76	1.03	3	17.6	2	11.8	8	47.1	4	23.5

4.	¿Facilitó el proceso de aprendizaje del tutorado a través de preguntas?	2.94	1.14	3	17.6	2	11.8	5	29.4	7	41.2
5.	¿Las preguntas realizadas ayudaron al tutorado a descubrir y resolver el desafío de forma autónoma?	2.53	1.01	3	17.6	5	29.4	6	35.3	3	17.6
Desarrollo Global de la Competencia como Tutor: **Dimensión Profundización del tema**		2.77	0.85								

6.2.8.4 Desarrollo de Habilidades Cognitivas

El nivel de desarrollo de habilidades cognitivas obtuvo una media de 2.42, lo cual indica que existen retos significativos en esta dimensión. Los tutores lograron verificar la comprensión de la tutoría a través de actividades en un 41.2% de los casos, lo que es un paso positivo hacia el aprendizaje efectivo. También se observó un enfoque en permitir que los tutorados sigan su propio ritmo, favoreciendo la autonomía en el proceso de aprendizaje.

No obstante, hubo dificultades para promover que los tutorados indagaran desde sus necesidades e intereses, así como para incentivar la formulación de hipótesis durante la tutoría, lo cual limitaría la capacidad de los tutorados de desarrollar un pensamiento crítico. Se sugiere una mayor capacitación en estrategias cognitivas activas, que ayuden a los tutores a facilitar mejor este tipo de procesos (Ver tabla 10).

Tabla 10

Nivel de Desarrollo de la Competencia como Tutor: Dimensión Desarrollo de Habilidades Cognitivas

Ítem		$\dot{x}$	σ	Muy poco logrado		Poco logrado		Logrado		Muy logrado	
				f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1.	¿Verificó su comprensión de la tutoría mediante alguna actividad?	2.71	1.05	3	17.6	3	17.6	7	41.2	4	23.5
2.	Si el tutorado utilizó un camino incorrecto o concluyó un resultado errado ¿utilizó estrategias que los	2.40	0.97	3	17.6	5	29.4	5	29.4	2	11.8

	ayudaron a identificar y solucionar el error?										
3.	¿Promovió que el tutorado indagara desde sus necesidades/intereses para la comprensión del tema?	2.25	0.93	4	23.5	5	29.4	6	35.3	1	5.9
4.	¿Incentivo al tutorado a que realizara hipótesis durante la tutoría?	2.18	0.95	5	29.4	5	29.4	6	35.3	1	5.9
5.	¿Permitió que el tutorado siguiera su ritmo para el desarrollo del desafío, de forma que construyera su propio aprendizaje?	2.59	0.94	2	11.8	6	35.3	6	35.3	3	17.6
	Desarrollo Global de la Competencia como Tutor: **Dimensión Desarrollo de Habilidades Cognitivas**	2.42	0.82								

6.2.8.5 Metacognición

En la dimensión de metacognición, los tutores presentaron un nivel de desarrollo medio, con una media de 2.51. Un acierto clave fue la realización de preguntas que fomentan la reflexión y visibilizan las estrategias utilizadas por los tutorados, logrando que el 35.3% de los tutores alcanzara un nivel "muy logrado". Estas preguntas permitieron a los tutorados reflexionar sobre sus aprendizajes, comprendiendo el valor y propósito de cada estrategia.

Por otro lado, se evidenció una debilidad en la identificación de momentos claves de metacognición y en el acompañamiento durante la demostración pública del aprendizaje, lo que limitó el desarrollo pleno de habilidades metacognitivas en los tutorados. Se recomienda fortalecer el acompañamiento en estas áreas para lograr una mayor autonomía del tutorado y facilitar el registro de sus procesos de aprendizaje (tabla 11).

Tabla 11

Nivel de Desarrollo de la Competencia como Tutor. Dimensión: Metacognición

Ítem	ẋ	σ	Muy poco logrado		Poco logrado		Logrado		Muy logrado	
			f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
1. ¿Realizó preguntas para la reflexión y visibilización de las estrategias utilizadas? (Qué aprendí, cómo lo aprendí, para qué sirve lo que aprendí, etc.)	2.88	1.11	3	17.6	2	11.8	6	35.3	6	35.3
2. ¿Generó una estrategia de acompañamiento para que el/la tutorado/a registrara su proceso de aprendizaje?	2.88	0.99	1	5.9	6	35.3	4	23.5	6	35.3
3. ¿Identificó momentos claves de metacognición del tutorado?	2.12	1.17	7	41.2	4	23.5	3	17.6	3	17.6
4. ¿Proporcionó espacios de indagación/aprendizaje que el/la tutorado/a no hubiese logrado por sí mismo? Ejemplo a través de preguntas como: ¿qué estrategias utilizaste?, ¿cuál es de ellas te funcionó mejor?, ¿qué dificultades tuviste?, ¿qué pasos seguiste?, ¿cómo podrías explicárselo a otras personas?	2.06	1.14	7	41.2	5	29.4	2	11.8	3	17.6
5. ¿Acompañó al tutorado/a en el registro y la preparación de la demostración pública?	2.59	0.89	5	29.4	2	11.8	5	29.4	5	29.4
Desarrollo Global de la Competencia como Tutor: **Dimensión Metacognición**	2.51	0.89								

La tabla 12 de la Escala de Evaluación del Dominio Tutor proporciona un resumen global del nivel de desarrollo de los tutores en cada una de las dimensiones evaluadas. Estas dimensiones incluyen Habilidades Socioemocionales, Interacción y Lenguaje Verbal, Profundización del Tema, Habilidades Cognitivas y Metacognición. El promedio global del

dominio tutor es de 2.65, lo cual indica un nivel de desarrollo moderado, con áreas de fortaleza y otras con necesidades de mejora.

Tabla 12

Nivel de Desarrollo Global Escala de Evaluación del Dominio Tutor

Dimensión	ẋ	σ
1. Habilidades Socioemocionales.	2.60	0.94
2. Interacción y lenguaje verbal.	2.95	0.77
3. Profundización del tema.	2.77	0.85
4. Habilidades Cognitivas.	2.42	0.82
5. Metacognición	2.51	0.89
Desarrollo Global Escala de Evaluación del Dominio Tutor	2.65	0.78

Respecto a nivel de desarrollo global se concluyen los siguientes elementos:

- **Interacción y Lenguaje Verbal (Media: 2.95)**: Esta dimensión presenta el desempeño más elevado. Los tutores mostraron habilidades destacadas en aspectos como el uso de un tono de voz adecuado, el respeto hacia los tutorados y la capacidad de crear una atmósfera de aprendizaje colaborativa. Estos resultados indican una buena habilidad de comunicación que fomenta un ambiente de aprendizaje respetuoso y empático. Como fortalezas se identificaron la comunicación y respeto. Los tutores han demostrado ser efectivos en establecer una comunicación clara y respetuosa, un aspecto crucial para el desarrollo de relaciones de tutoría exitosas, con una base emocional segura y respetuosa para el aprendizaje.

- **Profundización del Tema (Media: 2.77)**: Los tutores lograron abordar de manera efectiva el propósito del aprendizaje, facilitando el proceso de tutoría mediante preguntas y

acompañando al tutorado en la exploración de conceptos. Sin embargo, existen áreas que requieren fortalecimiento, como la capacidad para guiar al tutorado hacia una resolución autónoma de desafíos, lo cual es crucial para promover un aprendizaje significativo y sostenible.

- **Habilidades Socioemocionales (Media: 2.60)**: Los tutores mostraron fortalezas en la creación de un espacio de confianza y el contacto visual durante la tutoría, aspectos esenciales para la conexión emocional. Sin embargo, la habilidad para abordar estados emocionales complejos, como la frustración y la resistencia, se identificó como un área de mejora significativa. Estas competencias son fundamentales para construir un ambiente de aprendizaje seguro y para gestionar situaciones emocionales que puedan surgir durante la tutoría.

- **Metacognición (Media: 2.51)**: La dimensión de metacognición refleja un desarrollo promedio, donde los tutores lograron realizar preguntas que promueven la reflexión. Sin embargo, la capacidad para identificar y aprovechar los momentos claves de metacognición necesita mayor atención. La habilidad metacognitiva es esencial para ayudar a los tutorados a reflexionar sobre sus aprendizajes y a convertirse en aprendices más autónomos.

- **Habilidades Cognitivas (Media: 2.42)**: Esta dimensión presenta el menor nivel de desarrollo. Si bien hubo intentos por verificar la comprensión del tutorado mediante actividades, se evidencian retos significativos en la promoción de la indagación y la formulación de hipótesis. Esto resalta la necesidad de que los tutores fortalezcan sus estrategias para fomentar el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje.

6.3 Resultados de los estudiantes

Los resultados de las entrevistas grupales a los estudiantes del proyecto TEPA se agrupan en las siguientes categorías: Experiencia de la Tutoría, Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, y Relaciones en la Clase. A continuación, se presentan los hallazgos destacados.

6.3.1 Experiencia de la Tutoría

Los estudiantes describen la tutoría como una experiencia enriquecedora que les permite

aprender y enseñar a otros de manera significativa.

- **Participación Activa:** Los estudiantes se sienten parte activa del proceso, destacando que tienen oportunidades para expresarse y compartir conocimientos. Un estudiante comenta: "Una tutoría es aprender algo nuevo y enseñarle a otro. Consiste en que los demás aprendan".
- **Enseñanza colaborativa:** Los niños aprecian la dinámica de aprender entre pares. "Aprendemos más con la tutoría porque lo hacemos entre nosotros explicándonos un tema y conocemos cosas nuevas que no sabíamos".
- **Desarrollo de Confianza y Habilidades Comunicativas:** Algunos estudiantes mencionan que, aunque al principio sentían nervios, la tutoría les ayudó a superar el miedo a hablar en público. "Hemos aprendido a exponer, a expresarnos en público, hemos perdido la pena".
- **Aprendizaje Dinámico:** Valoran que pueden explorar temas de interés de forma divertida. "Podemos escoger un tema que no sabíamos o que nos llama la atención, y así aprendemos de maneras nuevas, y me divierto".

La figura 9, presenta algunos fragmentos textuales de las entrevistas grupales a estudiantes, las cuales evidencian los aspectos descritos anteriormente.

Figura 9

Mapa de opiniones del alumnado participante sobre la metodología TeP

Fuente: Elaboración propia a partir de los segmentos codificados de las entrevistas grupales

6.3.2 Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

El proyecto TEPA ha transformado la manera en que los estudiantes perciben el aprendizaje, haciéndolo más interactivo y enfocado en el protagonismo del estudiante.

- **Desarrollo de Competencias Básicas:** La tutoría ha mejorado habilidades como la lectura, la escritura y el cálculo. Un estudiante menciona: "Esa tutoría me enseña a mejorar la ortografía, escribir más rápido y aprender a leer".
- **Enseñanza Aplicada:** Los estudiantes reconocen que aprender mediante la práctica refuerza sus conocimientos. "La profesora explica primero el tema y luego hacemos ejercicios, y así ya sabemos".
- **Metacognición:** La tutoría fomenta la reflexión sobre lo aprendido. Un estudiante reflexiona: "La parte más importante es aprender algo nuevo y enseñarle a los demás. Si uno aprende algo nuevo, le está abriendo el camino a otro".
- **Diversidad de Temas y Métodos:** Los estudiantes disfrutan trabajar con una variedad de materias y herramientas. "En la tutoría miramos todas las materias, como español, sociales, naturales y matemáticas, y usamos láminas y proyectores".

6.3.3 Relaciones en la Clase

La tutoría ha mejorado significativamente las relaciones entre los estudiantes y entre los estudiantes y docentes, creando un ambiente más colaborativo y respetuoso.

- **Socialización y Trabajo en Equipo**: La tutoría fomenta la interacción entre compañeros, incluso entre aquellos que no solían comunicarse mucho. "Me gusta el proyecto porque puedo socializar con compañeros que no conocía mucho, así nos conocemos más y aprendemos juntos".
- **Respeto Mutuo y Valores**: Las tutorías no solo han fortalecido las relaciones académicas, sino también valores de respeto y empatía. Un estudiante comenta: "Aprendimos que no hay que discriminar a las personas solo por su forma de ser, como en la historia del ratoncito".
- **Atención Individualizada**: Algunos estudiantes mencionan que la dinámica permite que aquellos que necesitan más apoyo lo reciban de sus compañeros o de los docentes. "Podemos ayudar a otro niño que no sabe muchas cosas y explicarle de una manera que lo entienda".
- **Roles Definidos**: Los roles en la tutoría (tutor, tutorado, observador) han facilitado la

interacción positiva y la cooperación. "Hacemos un grupo y empezamos a trabajar juntos en las tareas, y si no entendemos, les pedimos ayuda a los demás".

En conclusión, es posible inferir que las entrevistas grupales reflejan que el proyecto TEPA ha generado un impacto significativo en los estudiantes, promoviendo un aprendizaje dinámico, colaborativo y enfocado en el desarrollo de habilidades sociales y académicas. Los estudiantes valoran especialmente el carácter interactivo de las tutorías, la oportunidad de aprender de sus compañeros y la mejora en las relaciones dentro del aula.

6.4 Resultados de los actores estratégicos

En este apartado se presentan los hallazgos de la consulta a los actores estratégicos del proyecto: Educación 2020, Fe y Alegría Honduras y Secretaría de Educación. Considerando cinco categorías: las fortalezas, los factores claves, los obstáculos, las acciones de mejora y la escalabilidad del proyecto.

6.4.1 Fortalezas del Proyecto

El proyecto TEPA ha destacado como un modelo innovador que transforma las dinámicas educativas tradicionales, promoviendo un aprendizaje inclusivo y autónomo. Una de las mayores fortalezas es su **adaptabilidad al contexto hondureño**, lo que ha permitido un impacto significativo en zonas como Yoro, Cortés, Atlántida y Santa Bárbara. Según una de las entrevistadas, "la articulación con Fe y Alegría y el reconocimiento de las comunidades locales ha generado un entorno propicio para fortalecer el aprendizaje en los niveles local y nacional".

La metodología fomenta habilidades esenciales en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la autonomía y la confianza en sí mismos. En palabras de una entrevistada, "la tutoría entre pares no solo propicia espacios de aprendizaje, sino que también fomenta la relevancia de temas sociales, como el medio ambiente y la memoria histórica". Además, el enfoque en contextos multigrado ha demostrado ser particularmente útil, ya que facilita el aprendizaje colaborativo y la inclusión.

Otra fortaleza destacada es la **articulación institucional**. La vinculación entre diferentes niveles de la Secretaría de Educación y organizaciones aliadas, ha sido clave para la sostenibilidad del proyecto. "El trabajo conjunto con las unidades de línea de la Secretaría ha sentado bases sólidas para una intervención sostenible", señaló otro entrevistada.

6.4.2 Factores Clave para el Desarrollo

El éxito del proyecto TEPA ha sido impulsado por varios factores esenciales. La **comunicación constante entre los niveles central y descentralizado** permitió que el proyecto se apropiara en las comunidades locales. "La coordinación con las zonas priorizadas generó compromiso y fortaleció la implementación en las aulas", afirmó un participante.

El **modelo formativo basado en la pasión por la educación** también ha sido determinante. "El modelaje, tanto en la formación como en el acompañamiento, ha demostrado un fuerte compromiso con la educación, creando una cultura de confianza entre los profesionales involucrados", se destacó en las entrevistas. Además, la implementación de un **marco evaluativo robusto** aseguró la credibilidad y permitió una retroalimentación constante.

6.4.3 Obstáculos Identificados

A pesar de los avances, el proyecto enfrentó retos significativos:

- **Limitaciones presupuestarias:** Desde la perspectiva de las autoridades del nivel central de la Secretaría de Educación, la demora en la entrega de los recursos financieros para los formadores de formadores obstaculizó el seguimiento en el terreno.
- **Falta de coordinación central:** La ausencia de un enlace específico desde el nivel central generó brechas en la comunicación, así como diversas convocatorias en paralelo. Al respecto uno de los actores estratégicos opina: "No se activó completamente la estructura existente que llega a las escuelas, lo que implicó nuevos procesos y roles adicionales para los profesionales",
- **Tiempo reducido para implementación:** El retraso en la firma del convenio acortó los plazos, impactando en el tiempo de implementación. "Esto repercutió en la efectividad del proyecto al no contar con tiempo suficiente para una implementación más robusta", destacó otro entrevistado.

6.4.4 Acciones de Mejora

Para superar los obstáculos, los entrevistados propusieron acciones concretas:

- **Optimización de herramientas digitales:** Se recomendó dar continuidad a los sistemas de reporte y que estos sean más simples y accesibles, como formularios digitales, para monitorear los avances. "Un sistema más dinámico permitiría un seguimiento procesual más efectivo", sugirió una participante.
- **Refuerzo de habilidades socioemocionales:** Dado que los docentes no siempre están preparados para abordar competencias emocionales, se recomendó un diseño formativo más explícito en estas áreas, iniciando con el reconocimiento del sentido pedagógico individual y luego colectivo. "Es crucial integrar las habilidades socioemocionales en el diseño formativo, ya que son una necesidad crítica hoy día", enfatizó un entrevistado.
- **Mayor contextualización de la metodología para el contexto hondureño:** Se recomendó desarrollar guías metodológicas que estén profundamente contextualizadas para abordar las realidades y particularidades del entorno educativo en Honduras. Esto incluye reconocer las diferencias entre las áreas rurales, urbanas y multigrado, así como las barreras sociales y económicas que enfrentan las comunidades educativas. Los entrevistados resaltaron que las guías deben ofrecer ejemplos prácticos y estrategias ajustadas a las dinámicas culturales y sociales propias del país.

  Por ejemplo, en contextos rurales donde la infraestructura educativa es limitada, las guías podrían incluir métodos para maximizar los recursos locales, involucrar a líderes comunitarios y fomentar la enseñanza entre pares como una solución accesible y efectiva. Según una participante, "las guías metodológicas deben reflejar las necesidades y retos locales, permitiendo que los docentes las utilicen como herramientas vivas y dinámicas que dialoguen con las realidades de sus estudiantes y comunidades".

  Este enfoque no sólo haría más relevante el proyecto para el territorio hondureño, sino que también potenciaría su capacidad de generar resultados sostenibles, especialmente en comunidades donde los docentes enfrentan múltiples desafíos para atender la diversidad de sus estudiantes.

6.4.5 Estrategias de Escalabilidad

El potencial de escalabilidad del proyecto TEPA reside en su capacidad para adaptarse y expandirse mediante estrategias bien definidas:

- **Activación de estructuras existentes:** Se recomendó aprovechar las redes educativas y las autoridades locales para fortalecer la implementación. "Activar la estructura que ya llega a las escuelas es esencial para garantizar la sostenibilidad del proyecto", señaló un entrevistado.
- **Diversificación de formatos formativos:** Adoptar modalidades híbridas y virtuales permitiría ampliar el alcance del proyecto. "Es importante presentar la formación en diferentes formatos, asegurando siempre el modelaje y vivencia de la metodología", se destacó.
- **Incorporación en el currículum institucional:** Formalizar la metodología TEPA en los planes estratégicos de las instituciones educativas garantizaría su continuidad. "El proyecto debe integrarse explícitamente en los planes educativos y de supervisión para asegurar su sostenibilidad a largo plazo", concluyó un participante.

El proyecto TEPA ha demostrado ser una intervención innovadora y transformadora en el sistema educativo hondureño, destacándose por su impacto en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Sin embargo, su sostenibilidad y escalabilidad requieren una planificación estratégica construida colaborativamente y con mirada territorial, considerando la definición de actores específicos para la coordinación, el proceso de monitoreo y el diseño de implementación del proceso formativo. Como señaló una de las participantes, "el empoderamiento de las comunidades y el reconocimiento de líderes locales son fundamentales para mantener la relevancia y efectividad del proyecto en el futuro".

6.5 Resultados para la Sostenibilidad y Escalabilidad

La sostenibilidad y escalabilidad del proyecto TEPA se perciben como elementos críticos para garantizar el impacto a largo plazo y extender los beneficios del programa a más contextos educativos.

6.5.1 Elementos de Sostenibilidad

- **Acompañamiento continuo:** Los docentes subrayan la necesidad de visitas regulares y sistemáticas para fortalecer la implementación y resolver desafíos emergentes. Un docente destaca: "Una visita semanal permitiría reforzar las tutorías y garantizar su continuidad".
- **Compromiso institucional:** La integración del programa en las políticas educativas es fundamental para su permanencia. "Es importante que TEPA no se quede como un proyecto piloto, sino que forme parte del sistema educativo nacional".
- **Recursos sostenibles:** Asegurar un suministro constante de materiales didácticos, tecnológicos y de apoyo es clave para mantener la calidad de las tutorías. "A veces dependemos de recursos propios o actividades de recaudación, pero esto no es sostenible a largo plazo".
- **Empoderamiento de la comunidad educativa:** La participación activa de padres, estudiantes y maestros asegura que el programa sea valorado y apoyado localmente. "Los padres están muy motivados porque ven los avances en sus hijos, lo que fortalece el compromiso con el programa".
- **Planificación y Gestión del Tiempo:** Los docentes dedicarán un día específico a la semana, especialmente en la clase de español, para desarrollar las tutorías. Esto permitirá integrar la metodología en el horario regular sin afectar otras áreas curriculares.
- **Capacitación Continua:** Se organizarán talleres adicionales para capacitar a más docentes y alumnos, reforzando las habilidades necesarias para desempeñar los roles de tutor, tutorado y observador de manera efectiva.
- **Expansión del Programa:** Se involucrará a más grados, permitiendo que un mayor número de alumnos participen como tutores y tutorados, diversificando las dinámicas de aprendizaje en el aula.
- **Involucramiento Comunitario:** Se promoverá la participación de padres de familia y autoridades locales para respaldar la metodología, generando un entorno de apoyo que contribuya a su sostenibilidad.
- **Reconocimiento y Motivación:** Se implementarán estrategias para reconocer y motivar a los estudiantes tutores, reforzando su compromiso y entusiasmo por participar en el programa.

6.5.2 Elementos de Escalabilidad

- **Expansión a nuevos centros educativos:** Los docentes consideran vital que TEPA llegue a más escuelas, incluyendo zonas rurales y comunidades marginadas.
- **Capacitación de más docentes:** Ampliar el alcance del programa requiere formar a un mayor número de maestros en la metodología TEPA.
- **Adaptación a contextos diversos:** La metodología se ajusta a las características específicas de cada escuela y comunidad, garantizando su relevancia. Alianzas estratégicas: Colaboraciones con instituciones gubernamentales, ONGs y empresas pueden proveer recursos y apoyo técnico para expandir el programa.

En cuanto a los aspectos claves y recomendaciones de estrategias y acciones propuestas por los docentes participantes, se presenta en la tabla 13 una síntesis de los elementos en cuestión:

Tabla 13

Aspectos Claves y Recomendaciones para la Sostenibilidad y Escalabilidad

Categorías	Aspectos Clave	Recomendaciones
Acompañamiento	Necesidad de visitas regulares y sistemáticas para garantizar la implementación y resolver dudas.	Implementar un sistema de monitoreo con visitas programadas y reuniones de retroalimentación periódicas.
Compromiso Institucional	Integrar TEPA en las políticas educativas nacionales y locales para asegurar su continuidad.	Diseñar planes estratégicos en colaboración con la Secretaría de Educación para formalizar TEPA como parte del currículum.
Recursos Sostenibles	Dependencia actual de recursos personales y actividades locales para obtener materiales.	Establecer fondos específicos o alianzas con organizaciones para asegurar el suministro constante de recursos didácticos, tecnológicos y operacionales.
Empoderamiento de la Comunidad	Participación activa de padres y estudiantes en el desarrollo del programa.	Crear comités de apoyo local con padres y líderes comunitarios para fortalecer el compromiso y la corresponsabilidad.
Expansión a Nuevos Centros	Urgencia de llegar a más escuelas, especialmente en zonas rurales o marginadas.	Diseñar un plan de implementación progresiva priorizando zonas de alta necesidad educativa.

Categorías	Aspectos Clave	Recomendaciones
Capacitación de Más Docentes	Necesidad de formar a más maestros en la metodología para aumentar el alcance del programa.	Crear programas de formación escalonados, incluyendo módulos virtuales y presenciales, que sean replicables en distintos contextos.
Alianzas Estratégicas	Potencial de colaboración con entidades externas para recursos y apoyo técnico.	Establecer acuerdos con ONGs, empresas privadas y organismos internacionales para financiar materiales, capacitaciones y ampliación del programa.

Para que TEPA sea sostenible y escalable, es esencial un enfoque integral que combine el apoyo institucional, el acceso a recursos, la formación docente y la participación comunitaria. Estas estrategias garantizarán que el programa pueda replicarse y mantenerse en diversos contextos, beneficiando a un mayor número de estudiantes y fortaleciendo la educación en Honduras.

6.6 Resultados sobre el Diseño del Curso de Formación Permanente

Uno de los objetivos centrales de este estudio, era el diseño del Curso de Formación Permanente Tutoría entre Pares a partir de la sistematización del curso piloto. Como fruto de este proceso se logró la creación del curso que estará disponible para consulta en la página web del proyecto. En este apartado se presenta de manera breve una descripción general del objetivo, el diseño y la estructura curricular del curso con sus componentes principales:

En primer lugar el objetivo general del curso consiste en: desarrollar conocimientos teóricos y prácticos sobre la metodología Tutoría entre Pares como medio para generar innovación en la educación rural, promoviendo el aprendizaje activo y profundo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados al currículum nacional, la inclusión y equidad, favoreciendo la horizontalidad y democratización de la enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, el curso está diseñado por resultados de aprendizaje, los cuales se definen como una descripción explícita acerca de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer. (Kennedy, at.al, 2009). Se centran en la actuación o desempeño complejo que demostrará el o la estudiante al finalizar el curso. Los resultados de

aprendizaje del curso tributan a 4 ámbitos de la actuación docente (Rodríguez y Castillo, 2014) que se visualizan en la figura 10 y posteriormente de describen:

Figura 10

Ámbitos de actuación docente

Fuente: Rodríguez y Castillo(2014)

a) **Preparación para el proceso de aprendizaje:** Se centra en la preparación de la enseñanza del docente para ofrecer a cada estudiante experiencias de aprendizaje significativas y desafiantes que les permita alcanzar los objetivos curriculares propuestos, desarrollar sus capacidades de manera integral y evaluar lo aprendido. Para ello, el/la docente debe manejar los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la disciplina, el cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes, y sus características, intereses y contextos particulares.

b) **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** Implica propiciar ambientes inclusivos en los que todos/as los/as estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados; donde se promuevan las relaciones positivas y de buena convivencia, posibilitando el desarrollo de valores democráticos y de estudiantes responsables que cuiden de sí mismos y de su entorno.

c) **Enseñanza para todos los y las educandos:** Este enfoque se centra en la implementación de experiencias de aprendizaje y evaluación planificadas, destacando interacciones pedagógicas efectivas con una comunicación clara. El/la docente establece altas expectativas y promueve oportunidades desafiantes para que todos los estudiantes progresen y logren los objetivos propuestos; así como de demostrar los

aprendizajes construidos, para desarrollar retroalimentación y tomar decisiones sobre la práctica pedagógica. Para esto, el/la docente involucra y apoya a sus alumnos/ as ofreciéndoles amplias oportunidades para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes del currículum, adaptándose a su contexto, edad e intereses. La evaluación de los aprendizajes: Consiste en el proceso de planificación e implementación de procesos y actividades evaluativas que entreguen evidencias de los avances en los aprendizajes para desarrollar retroalimentación y tomar decisiones sobre su práctica pedagógica.

d) **Responsabilidades Profesionales:** Se relaciona con el comportamiento ético del docente, comprometiéndole con su aprendizaje y desarrollo profesional continuo y a colaborar con el mejoramiento permanente de la comunidad escolar a la que pertenece.

Al finalizar el curso se espera el logro de los resultados de aprendizaje que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 14

Resultados de aprendizaje por ámbito de actuación docente

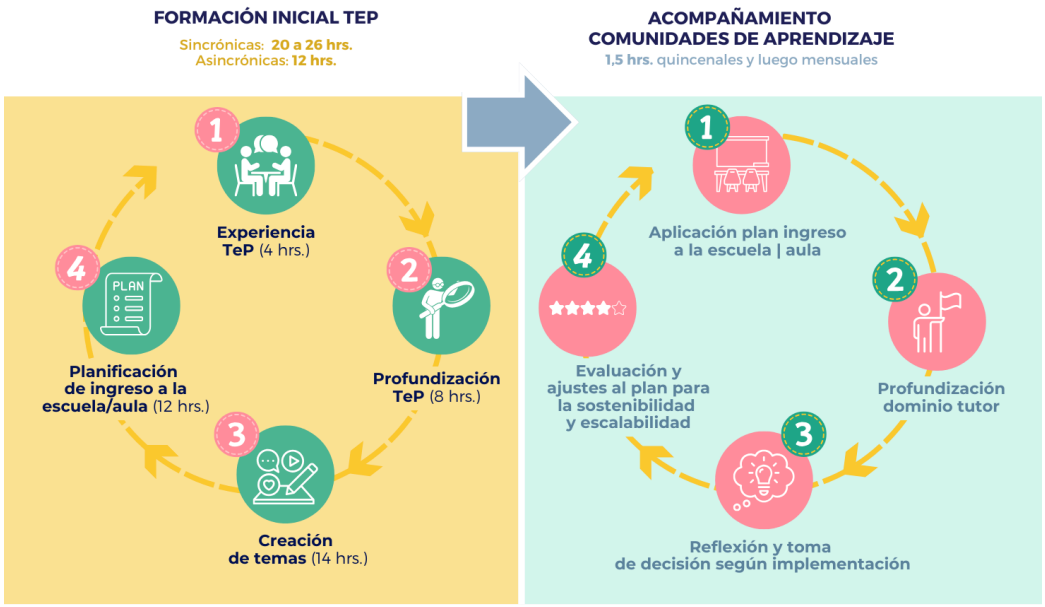
R1. Preparación para la Enseñanza
R1.1 Comprender la metodología de tutoría entre pares en el contexto de aula para promover aprendizaje académico y valores.
R.1.2 Diseñar un catálogo de temas alineados al diseño curricular básico para ofrecer tutorías en los salones de clase.
R.1.3 Elaborar recursos de aprendizaje para el desarrollo de la tutoría en el aula de clase para promover la participación de todas y todos.
R2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
R2.1 Promover la relación tutora durante la aplicación de la TeP con la finalidad de construir una base segura para el aprendizaje
R2.2 Desarrollar la vivencia de valores inclusivos tales como la comunicación asertiva, el respeto, la colaboración para la creación de entornos de aprendizaje igualitarios y equitativos.
R.2.3 Generar una comunidad de aprendizaje de tal modo que las y los educandos se desarrollen integralmente y se produzca desarrollo profesional docente.

R3. Enseñanza para todas y todos los educandos
R.3.1 Implementar prácticas pedagógicas inclusivas en las que se consideren las condiciones individuales de aprendizaje para la atención a la diversidad.
R.3.2 Potenciar las habilidades académicas de las y los educados para mejorar el sentido de autoeficacia escolar
R.3.3 Aplicar la metacognición en las sesiones de tutoría como herramienta para promover el aprendizaje crítico y autónomo
R.3.4 Evaluar el aprendizaje mediante criterios de desempeño para promover la autoevaluación, la evaluación formativa y auténtica
R4. Responsabilidades Profesionales
R 4.1 Autoevaluar de manera regular su práctica tutora, a través de procesos reflexivos, individuales y colectivos.
R 4.2 Incorporar mejoras a su práctica tutora a partir de los resultados de sus procesos de autoevaluación.
R.4.3 Liderar de manera innovadora la implementación de la metodología TeP en el aula con una mirada local y estratégica de manera flexible y contextualizada

En tercer lugar el curso se estructura por 4 módulos (Figura 11), que en total suman 38 horas de trabajo que pueden ser realizadas en formato presencial, virtual o híbrido y que consideran horas de trabajo independiente. Sumado a ello se requiere de una fase de acompañamiento por los formadores de formadores que implica inicialmente 1.5 horas quincenales y luego mensuales. Cada módulo cuenta con experiencias de aprendizaje, recursos para el aprendizaje, estrategias de evaluación de los aprendizajes y la bibliografía y webgrafía.

Figura 11

Estructura curricular del curso de formación permanente Tutoría entre Pares



Fuente: Elaboración propia, con base en el plan de estudios del curso de formación permanente TeP

7 Conclusiones

El proyecto Tutoría entre Pares para el Desarrollo Profesional Docente (TEPA) ha demostrado ser una metodología transformadora tanto para estudiantes como para docentes. Las conclusiones más relevantes del informe son las siguientes:

7.1 Impacto en el Desarrollo Profesional Docente

- **Transformación de creencias y prácticas docentes:** El proyecto ha generado un cambio significativo en las percepciones de los docentes sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante como protagonista, lo cual aporta significativamente al DPD de manera efectiva.
- **Incremento de habilidades pedagógicas:** Los docentes han mejorado su capacidad de planificación, enseñanza reflexiva y evaluación formativa, permitiendo mayor dinamismo

en sus clases.

- **Liderazgo y empoderamiento:** Los formadores de formadores y docentes participantes han asumido roles de liderazgo educativo, destacándose como agentes de cambio en sus comunidades.

7.2 Impacto en el Aprendizaje de los Estudiantes

- **Desarrollo académico y social:** La tutoría ha mejorado habilidades como lectura, y ha fortalecido competencias sociales como el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo.
- **Participación activa y confianza:** Los estudiantes han superado miedos como hablar en público y han aprendido a colaborar con sus compañeros, incrementando su autoconfianza.

7.3 Efectividad de la Metodología TeP

- **Aprendizaje inclusivo:** La tutoría promueve el aprendizaje colaborativo, adaptándose a contextos diversos y fomentando la equidad educativa.
- **Construcción de comunidades de aprendizaje:** Se ha creado un ambiente de colaboración entre docentes y estudiantes, fortaleciendo relaciones y fomentando la innovación pedagógica. Asimismo, se ha conformado una comunidad de aprendizaje robusta y sólida entre los formadores de formadores de los cuatro departamentos participantes.

7.4 Retos Identificados

- **Sostenibilidad:** el tiempo limitado y los choques entre actividades del calendario escolar.
- **Formación continua:** Aunque la capacitación inicial fue efectiva, es necesario asegurar el acompañamiento sistemático para fortalecer y mantener los aprendizajes.

7.5 Sostenibilidad y Escalabilidad

- **Compromiso institucional:** Es esencial que TeP se integre a los lineamientos escolares del Sistema Educativo Nacional como una metodología para fortalecer los procesos de aprendizaje.
- **Adaptación a contextos diversos:** La flexibilidad de la metodología permite su

implementación en comunidades rurales, pero requiere ajustes para maximizar su efectividad en cada contexto.

8 Recomendaciones

Con base en los hallazgos obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones para fortalecer y garantizar la sostenibilidad y escalabilidad del proyecto Tutoría entre Pares (TEPA). Estas recomendaciones están dirigidas a los diversos actores del sistema educativo, desde docentes hasta tomadores de decisiones, y se enfocan en consolidar el impacto del programa a largo plazo.

- **Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente**. Es fundamental continuar con la capacitación de los docentes mediante programas de formación continua que refuercen las competencias adquiridas en la primera etapa del proyecto y asegurar la realización de prácticas tutoras de manera constante. Las capacitaciones deben incluir módulos periódicos, con contenido actualizado y orientado hacia la reflexión y la innovación pedagógica. Además, se recomienda implementar un sistema de acompañamiento que permita visitas regulares a los centros educativos, donde facilitadores expertos puedan observar, retroalimentar y apoyar a los docentes en la mejora de sus prácticas. Este acompañamiento personalizado asegurará que los desafíos encontrados sean atendidos oportunamente y que las estrategias innovadoras se consoliden en el aula. Fortaleciendo para ello las estructuras ya existentes logrando mayor eficacia de los recursos y efectividad con foco en calidad.

  Asimismo, se sugiere la sistematización de las experiencias exitosas de los docentes participantes. Documentar estas buenas prácticas y compartirlas en encuentros pedagógicos o plataformas virtuales fortalecerá la comunidad educativa y facilitará la replicabilidad del modelo en otros contextos.

- **Mejoras en el Aprendizaje Estudiantil.** Para mantener y expandir el impacto positivo del proyecto en los estudiantes, es necesario diversificar el catálogo de temas abordados en las tutorías, integrando contenidos que respondan a las necesidades

específicas de los estudiantes y de su entorno. Esto puede incluir temas interdisciplinarios que promuevan el pensamiento crítico, la creatividad y el aprendizaje significativo, además de componentes locales. Se sugiere incentivar el desarrollo de temas por partes de los estudiantes y generar espacios de práctica tutora regulares durante el año académico.

- **Asegurar la Sostenibilidad del Proyecto.** Para garantizar la continuidad del proyecto, es crucial integrar formalmente al sistema educativo nacional del país, incorporando orientaciones claves para su implementación en los lineamientos escolares que se emiten desde la SEDUC, cada año escolar. Esto implica diseñar estrategias que lo incluyan como parte del currículo oficial y asegurar su financiamiento a largo plazo. La colaboración con instituciones gubernamentales, ONGs y empresas privadas será fundamental para obtener los recursos necesarios, tanto materiales como técnicos.

  Es también necesario crear una estructura de financiamiento sostenible, que incluya presupuestos específicos para la adquisición de materiales didácticos, tecnológicos y de apoyo logístico. De igual manera, se debe sensibilizar a las comunidades educativas sobre la importancia de la metodología TEPA, promoviendo campañas de difusión que resalten los beneficios del programa y motiven la participación activa de estudiantes, padres y docentes.

- **Escalabilidad del Modelo.** El éxito del proyecto TEPA en los centros educativos rurales demuestra su potencial para replicarse en otras regiones. Para ello, se recomienda desarrollar un plan de expansión progresiva que priorice las comunidades más vulnerables, adaptando el modelo a los contextos locales. Este proceso debe ser acompañado por pilotos controlados que permitan identificar desafíos específicos y realizar ajustes necesarios antes de una implementación masiva.

  Asimismo, es indispensable diseñar programas de capacitación para nuevos docentes que no solo enseñen la metodología, sino que los habiliten como formadores de otros colegas, creando así una red de multiplicadores que asegure el crecimiento orgánico del programa.

  Finalmente, la adopción de herramientas digitales puede ser una estrategia eficaz para apoyar la formación y el monitoreo del proyecto. Plataformas en línea pueden servir para compartir recursos, realizar capacitaciones y mantener una comunidad

activa de docentes que intercambien experiencias y aprendizajes.

Estas recomendaciones representan un camino claro hacia la consolidación, sostenibilidad y expansión del proyecto TEPA, asegurando su impacto positivo en la educación hondureña y convirtiéndolo en un modelo replicable para otras realidades educativas. Con la colaboración de todos los actores involucrados, el proyecto tiene el potencial de transformar no solo las aulas, sino también las comunidades y el sistema educativo en su conjunto.

9 Referencias

Alarcón Vásquez, C. (2017). El sentido reflexionado de la profesión docente, según sus agentes. Un estudio de casos en comunas de la región del Bio Bio—Chile [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

Álvarez, & Araneda. (2024). La Tutoría entre Pares como promotora del desarrollo profesional docente en escuelas rurales de Honduras y Nicaragua [Manuscrito en preparación].

Aponte-Buitrago, R. (2017). Una defensa de la perspectiva formativa del desarrollo profesional docente en la práctica educativa de los profesores de química. Química Nova. *https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170137*

Arciniegas-Pradilla, C., & Bento da Silva, B. (2021). Educating for Poverty Relief: The Case of Fe y Alegria. Jesuit Education at the Crossroads: Discussions on Contemporary Jesuit Primary and Secondary Schools in North and Latin America.

Arslan Dönmez, S., & Şahin, A. (2022). Peer-coaching Based Professional Development: A Sample of a School of Foreign Languages. Georgia Educational Researcher, 19(1). *https://doi.org/10.20429/ger.2022.190102*

Avalos, 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*

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company.

Bolivar, A. (2014). Responsabilidad colectiva por los aprendizajes y colaboración profesional. Revista Perspectivas.

Burke, P. J., Fessler, R., & Christensen, J. C. (1984). Stages of teacher´s careers: Implications for professional development. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED227054).

Cámara, G. (2020). Pedagogía que aprende de su práctica.

Carrasco Aguilar, C., Cuevas Solís, K., Quiñones Herrera, P., Cancino Briceño, A., & Passi Rojas, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: Relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. Calidad en la Educación, 56, 292-324. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1156

Consejo Nacional de Educación. (2021). Lineamientos Estratégicos para la Innovación y Mejora del Prácticum Docente (Acuerdo Ejecutivo No. CNE-003-2021).

Darling-Hammond, L. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success. Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. Teaching and Teacher Education, 16(5-6), 523-545. *https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9*

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente (1a ed). Paidós.

Diálogo Interamericano. (2012). Informe de Progreso Educativo Honduras.

Diálogo Interamericano. (2017). Informe de Progreso Educativo Honduras.

Domingo Roget, Á. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. Revista Panamericana de Pedagogía, 28. *https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618*

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

Educación 2020, & CENTRE-UC. (2019). Informe de Evaluación de Resultados de Proyecto Red 50. Educación 2020.

Etomes, S. E., & Nsem, M. C. (2023). Strategies for Improving Teachers' Professional Development in Higher Education Institutions in the Southwest Region of Cameroon. Educational Considerations, 49(2). *https://doi.org/10.4148/0146-9282.2366*

García, C., & Vaillant, D. (2010). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar? (Vol. 115). Narcea.

Gargiulo, C., & Arcia, G. (2010). Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras. Inter-American Development Bank. *https://doi.org/10.18235/0009412*

González-Weil, C., Gómez Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., Pérez, J. L., & Santana Valenzuela, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: Una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 40(Especial), 105-126. *https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007*

Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En Historias de vida del profesorado (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?

Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? Teaching and Teacher Education, 26(4), 1031-1040. *https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.046*

Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente: Ensayo de descripción y previsión. Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 2, 139-159.

Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar (pp. 18-97). Barcelona: Paidós.

Imbernón, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Graó.

Instituto Nacional de Estadística. (2015). Encuesta Permanente de Hogares.

Instituto Nacional de Estadística. (2019). Encuesta Permanente de Hogares.

Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2009). Learning outcomes and competences.Introducing Bologna Objectives and Tools, 2-3.

Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. Innovative Higher Education, 27(1), 5-23. *https://doi.org/10.1023/A:1020464222360*

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.

Marcelo, C. (2008). El profesor principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. Studies in Higher Education, 40(2), 278-295. *https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823934*

Meixi, N. A. (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. *https://doi.org/10.1504/IJIIE.2017.088097*

Morales Ulloa, R. (2016). Estado actual de las políticas docentes en Honduras: Los desafíos para una reforma integral y sostenida.

Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. International Journal of Research & Method in Education, 41(4), 398-410. *https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). PISA para el Desarrollo: Resultados de la Evaluación.

Padilla, K., & Garritz, A. (2014). Creencias epistemológicas de dos profesores-investigadores de la educación superior. Educación Química, 25(3), 343-353. *https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70550-6*

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332. *https://doi.org/10.3102/00346543062003307*

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

Rodríguez Garcés, C. y Castillo Riquelme, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: Los déficits en las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. Actualidades Investigativas en Educación, 14(2), 1-25. 10.15517/aie.v14i2.14812

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. Studies in Educational Evaluation, 46, 92-101.

https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9(2), 1-31.

Solis, C. A. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies. Propósitos y Representaciones, 3(2), 245-260. *https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83*

SUMMA, SEDUC, & UPNFM. (2023). Adaptación y Escalamiento de Enfoques de Desarrollo Profesional Docente Mediados por Tecnología en Honduras. Proyecto GPEKIX "Adapting and scaling teacher professional development approaches in Ghana, Honduras and Uzbekistan".

SUMMA, & UPNFM. (2021). Informe de Contextualización de la Formación Permanente de los Docentes en Honduras. Secretaría de Educación de Honduras.

Vaillant, D., & Rodríguez, A. (2018). Desarrollo profesional docente: Experiencias y desafíos. OEI Publications.

Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Docencia, 60, 5-13.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization, 7(2), 225-246. *https://doi.org/10.1177/135050840072002*