



EL PROTOCOLO DE FOCALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA HERRAMIENTA PARA LA TUTORÍA ENTRE PARES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
mramirez@beceneslp.edu.mx

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

El Protocolo de Focalización del Aprendizaje de David Allen es una herramienta de estructuración preestablecida que permite compartir experiencias docentes sustentadas en la selección de evidencias. Éstas se analizan en colaborativo, lo que permite la ampliación en la construcción del conocimiento personal y profesional, a través de la retroalimentación entre pares sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación a la que se alude en esta ponencia se deriva del análisis de 10 portafolios temáticos cuya construcción se enmarca en los cursos de Indagación de los procesos educativos I y II de dos programas de maestría de educación preescolar y educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). Se realizó un estudio cualitativo mediante el método de análisis de contenido de comunicaciones en forma de texto. Los resultados obtenidos muestran que el Protocolo de focalización del aprendizaje de David Allen es una herramienta potente para trabajar de manera estructurada la reflexión de la práctica provocando mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la reconstrucción identitaria de los docentes en activo. Sin embargo, el proceso continuo de exponer la práctica docente y recibir retroalimentación de los pares fue incómodo y en algunos casos doloroso, pero finalmente gratificante por los beneficios que pudieron alcanzar.

Palabras clave: Tutoría entre pares, protocolo de focalización, formación de profesores, portafolio, retroalimentación

Introducción

En la literatura profesional podemos encontrar una gran cantidad de investigaciones que muestran la eficacia del aprendizaje colaborativo en la formación docente y su desarrollo profesional al reflexionar sobre problemas y dilemas de la práctica. El diálogo sustentado en las experiencias docentes ayuda al desarrollo de la competencia colaborativa y robustece a la vez los recursos para el aprendizaje. De acuerdo a Villagra y Valdebenito (2019) la estructuración de las interacciones, mediante métodos de trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo de competencias de diálogo, reflexión y negociación de significados que son básicas para el aprendizaje.

No obstante, a nivel internacional, pero sobre todo latinoamericano, es común encontrar insuficiente integración de las metodologías activas en la formación de docentes. En el caso de los profesores en activo, las propuestas de formación son ocasionales (Krichsky y Murillo, 2018), por lo que no logran impactar en la transferencia del aprendizaje colaborativo. La mayoría de los estudios de investigación han puesto sus esfuerzos en proyectos sobre la tutoría profesor-alumno o en la tutoría alumno-alumno, pero poco se ha investigado sobre el trabajo de tutoría en equipo, como una forma de potenciar la reflexión de la práctica docente. Es así como surge la necesidad de indagar sobre procesos de formación de docentes donde se hace referencia a la tutoría colaborativa entre pares, no sólo de docente-alumnos, sino entre estudiantes de maestría con una orientación profesionalizante y valorar su repercusión en la transformación de la identidad docente y la mejora de los procesos educativos.

Con base en lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué significados sobre el protocolo de focalización y la tutoría entre pares construyeron los estudiantes de la maestría en educación preescolar y primaria durante su proceso de formación? ¿Qué cambios se favorecieron en los docentes al trabajar la tutoría de manera colaborativa mediante el protocolo de focalización de David Allen? En el mismo sentido, los objetivos de investigación que se establecieron fueron: Identificar los significados que construyeron los estudiantes sobre el Protocolo de focalización de David Allen y el equipo de tutoría en la retroalimentación de la práctica docente. Valorar la incidencia del protocolo de focalización del aprendizaje de David Allen como herramienta para la retroalimentación y reflexión de la práctica en la tutoría entre pares.

Desarrollo

Enfoque teórico

Este estudio se sustenta en la perspectiva del constructivismo social de Vygotsky. En ella se plantea que el aprendizaje requiere de la comunicación y colaboración que se produce de la interacción entre las personas en entornos sociales. De acuerdo a esta teoría, el intercambio entre

los participantes produce significados que después se internalizan a partir de la mediación en un problema real que incluye una resolución compartida. Vygotsky sostiene que la interacción en entornos sociales es un requisito previo para que se dé el aprendizaje y el desarrollo.

La visión de zona de desarrollo próximo (ZPD) que plantea Vygotsky apunta a un potencial de aprendizaje en grupos de pares donde los integrantes poseen una experiencia parcial, relativamente igual, y cada uno de ellos posee algunos conocimientos y habilidades, pero necesitan de la contribución de los demás para avanzar (Nind, Corverdale & Croydon, 2021). En la formación del profesorado, cada docente tiene la oportunidad de construir conocimiento con otro u otros colegas al plantear problemas, experimentar y discutir soluciones, compartir dudas y reflexionar sobre la enseñanza. En este proceso, el papel de cada participante consiste en guiar o tutelar al otro dentro de su zona de desarrollo próximo.

La tutoría entre iguales (denominada equipo de tutoría o cotutoría en los programas de maestría de este estudio), “es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente” (Escudero, 2009, p. 30). Es una estructura en que los estudiantes “tienen una oportunidad para la interacción donde se ayudan y enseñan mutuamente. La interacción se multiplica ya que se da, por un lado, con los compañeros y compañeras y, por otro, con el profesor” (Gutiérrez y Castro, 2018, p 80). Cuando dos o más personas se auxilian para aprender, se rompe el esquema profesor-alumnado y no existe la jerarquía entre ambas figuras. En el caso de la formación de docentes ayuda la similitud de problemáticas que viven los docentes en el mismo nivel educativo donde laboran, la atención e interés en las experiencias pedagógicas que se comparten, la actitud positiva mutua y la coordinación.

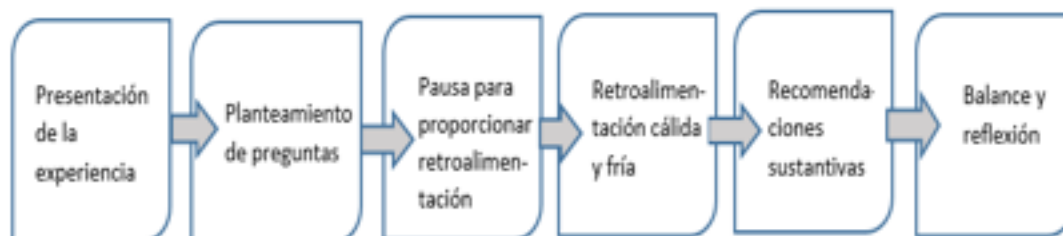
En el trabajo entre pares, la retroalimentación es un elemento básico. Ésta puede ser crítica, pero a la vez constructiva, menos ofensiva y con mayores posibilidades de crecimiento cuando hay una relación positiva entre los estudiantes. Por otra parte, las pautas o indicadores que proporciona el profesor ayudan a que los pares den retroalimentación efectiva. Éstas pueden ser “preguntas para guiar, frases para poner en un aprieto, o preguntas lanzadas para proporcionar pistas, indicios, sugerencias y recordatorios para ayudar a los alumnos a completar la tarea” (Hattie, 2017, p. 173).

La retroalimentación entre pares suele ser en ocasiones más efectiva que los esfuerzos del profesor por estimular la reflexión en los estudiantes (Alsina, 2009). Sin embargo, no podemos negar, como bien dice Monereo (2010), que también hay profesores en formación (o estudiantes en general) que poseen concepciones y estrategias muy arraigadas y fosilizadas que son difíciles de cambiar. También nos encontramos con docentes noveles con un falso optimismo y seguridad que les impide dudar de su forma de enseñanza.

El Protocolo de Focalización (PF) fue creado por Joseph McDonald y sus colegas como parte del Proyecto de Exhibiciones de la Coalition of Essential Schools, para ser utilizado en los colegios secundarios que participaron en dicho proyecto. La intención era que los encuentros entre escuelas fueran una oportunidad para recibir retroalimentación crítica sobre sus exhibiciones. Desde 1992 que se puso en práctica, el PF ha sido empleado y adaptado en

muchos contextos educativos de Estados Unidos, especialmente en California (Allen, 2007). En el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, se introdujo formalmente en las maestrías en educación preescolar y primaria desde el año 2004, como parte del proceso de construcción del portafolio temático de los estudiantes durante los dos últimos semestres.

Figura 1. Protocolo de focalización de David Allen



Enfoque metodológico

El presente trabajo constituye un estudio basado en el enfoque de investigación cualitativa cuyo “propósito es comprender la realidad a partir del sentido que tiene para los implicados” (Navarro et al., 2018, p. 23). Para lograr la comprensión se describe en profundidad un fenómeno a partir de los datos textuales. La fuente de información que se seleccionaron al azar 10 portafolios temáticos de las generaciones: 2015-2017, 2017-2019 y 2018-2020, construidos por estudiantes de la maestría durante sus estudios de maestría. Se utilizó como método el análisis de contenido, considerando que la fuente de información eran textos. El análisis se trabajó de principio a fin del proceso investigativo “para seleccionar la información relevante, categorizarla, analizarla y extraer las correspondientes conclusiones” (Tójar, 2006, p. 311). Este método se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva porque trata de descubrir los componentes básicos del fenómeno y los significados de un documento, en este caso del portafolio temático, focalizando la mirada en la tutoría entre pares y el protocolo de focalización.

Bardin (2013) define el análisis de contenido como “un conjunto de técnicas de comunicaciones que apunta, a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de contenido de los mensajes, a obtener indicadores (cualitativos o no) que permitan la inferencia de conocimiento sobre la producción/recepción (...) de estos mensajes” (p. 33). Las comunicaciones pueden tomar la forma de textos que es uno de los ámbitos de aplicación en el campo lingüístico que sugiere este autor.

Para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación se utilizó la siguiente secuencia inductiva:

- a. Como fuente de datos se seleccionaron 10 portafolios temáticos en formato electrónico, pertenecientes a tres equipos de tutoría de las tres últimas generaciones.
- b. Se asignó un código a cada portafolio para resguardar la identidad de los autores y se

organizó la información en una tabla.

- c. Se hizo una “lectura flotante” del material (Bardin, 2013, p. 126) que consistió en la exploración de los portafolios para identificar información sobre la tutoría entre pares y el PF, utilizando el buscador de Google.
- d. Se seleccionaron los párrafos para el análisis, como unidades de registro y unidades de codificación (Bardin, 2013), utilizando diferentes colores para obtener las categorías principales.
- e. Se realizó una relectura del nuevo material y se identificaron las categorías secundarias.

Las categorías que se construyeron a partir del análisis del material fueron: a) Tutoría entre pares y el protocolo de focalización, b) Reconstrucción identitaria y generación de emociones, c) Aprendizajes de la tutoría entre pares, d) tipo de retroalimentación y f) Información que provee la retroalimentación. De cada una de estas categorías principales se derivó una serie de categorías secundarias, las cuales fueron identificadas a través del análisis de contenido de los registros analizados. Por cuestiones de espacio, para esta ponencia sólo se abordarán los resultados correspondientes a las dos primeras categorías.

Resultados

Significaciones sobre la tutoría entre pares y el protocolo de focalización

La reflexión de la práctica implica la tutoría de sí y la cotutoría. En el caso de la autotutoría ésta puede ocasionar que el docente caiga en la complacencia porque los lentes con los que se mira, impiden ver los aspectos que no favorecen la forma de enseñar. La cotutoría en cambio, es una forma de ampliar los esquemas y abrir otras perspectivas sobre la realidad. La tutoría entre pares para los docentes permitió ayudar a sus colegas de equipo a mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde otros puntos de vista y enriquecer los propios, favoreciendo con ello la expansión conceptual y el planteamiento de múltiples acciones para mejorar la realidad educativa. Recibir retroalimentación de los pares sobre el trabajo realizado en el aula fue un paso difícil en el proceso de reflexión de la práctica, pero terminó siendo enriquecedor, como se señala en los párrafos siguientes:

- *Esta etapa, fue para mí la más ardua, pero también la más importante, porque en ella logré hacerme consciente de mí misma como docente y aprender de mí, cosas que no lograba percibir y que el equipo de cotutoría me apoyó a descubrirlas.*
- *Al inicio fue para mí la más dura porque sentí inseguridad, inquietud, miedo a equivocarme, ganas de soltarme en llanto, desesperación, decepción, etc., pero poco a poco fui autorregulando mis emociones para que la situación no me rebasara. Al final me agradaba recibir retroalimentación de mis compañeras y maestra asesora porque así*

percibía detalles de mi intervención que en ocasiones debía mantener y otras cambiar con la intención de mejorar mi práctica.

El Protocolo de Focalización es un recurso dentro de la cotutoría que ayuda a dar y recibir retroalimentación tanto de la práctica como de las narrativas docente, lo cual contribuye a la modificación de concepciones y prácticas anquilosadas. La retroalimentación se tornó más detallada, meticulosa y fría al inicio del proceso, para impulsar la mejora y la transformación. Esta realidad fue cambiando en los casos donde se presentaban cada vez más experiencias exitosas, disminuyendo con ello los comentarios fríos y aumentando el número de comentarios cálidos y felicitaciones:

Conforme avanzaron las sesiones el ambiente se fue tornando un poco más cálido, mediante un vínculo de confianza profesional con mis compañeras, poco a poco pasamos de lo superficial a realizarnos observaciones más profundas, siendo más meticulosas en las reflexiones, aportaciones y solicitando mayores detalles para comprender mejor lo que sucedió al momento del trabajo áulico, utilizando el ciclo reflexivo de John Smyth, que consta de dos apartados de autonomía: descripción e información, y dos apartados de cotutoría: confrontación y reconstrucción.

En todos los casos, se hizo referencia de los beneficios del protocolo de focalización en la transformación y mejora personal y profesional: *“esta fase del proceso y el protocolo resultaron para mí dos etapas relevantes en mi formación docente, porque no estaba acostumbrada a que observaran mi práctica y después me ofrecieran comentarios sinceros tanto cálidos como fríos”*. La respuesta para la atención de las observaciones y sugerencias proporcionadas por el equipo, fue diferente según las características de los docentes y los tipos de retroalimentación que recibieron de sus colegas.

Según lo planteado por una de las estudiantes “La experiencia de reflexión colaborativa de la práctica docente fomentó el aprendizaje entre pares y contribuyó en la vinculación de la teoría con la práctica”. La tutoría entre pares y el protocolo de focalización se reconocen con un enorme potencial para inducir y estimular la identificación, análisis y reformulación de las teorías que los docentes declaran como mera retórica, sino también las teorías implícitas que guían la propia práctica. Con ello se logra la teorización de la práctica que es un proceso de reflexión docente sobre la forma de actuar en el aula con base en las experiencias educativas más relevantes y lo que plantean los resultados de investigación actuales de mayor consistencia (Pérez Gómez et al., 2015).

Los cambios durante el proceso

Durante el proceso formativo, y sobre todo al final de su trayectoria por la maestría, los estudiantes expresaron en su documento de portafolio que ya no eran los mismos, reconocieron un cambio integral en su persona y en su práctica profesional, como un proceso de transformación que es continuo, no estático:

*Con la exploración teórica y la vinculación con mi práctica, mi intervención educativa tuvo una transformación significativa, evidentemente **no soy ni la misma persona, ni la misma maestra** que inició esta investigación. En esta experiencia, reconocí muchas de mis fortalezas, pero también muchas debilidades en las que tenía que trabajar para poder mejorar la práctica. Estoy agradecida conmigo misma, pero también con mi equipo de cotutoría por el esfuerzo brindado para apoyarme a mejorar mi actuar docente.*

Los procesos de autorreflexión sobre la identidad docente permiten a los profesores mejorar en el ámbito profesional (Ramírez y de la Herrán, 2012), lo cual influye en dos aspectos claves: por un lado, el docente es capaz de analizar críticamente las diferentes intervenciones educativas que se producen en el aula, apostando por implementar aquellas que resultan exitosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por otro lado, detectar aquellas competencias, destrezas o actitudes profesionales y personales que debe seguir robusteciendo y consolidando para crecer y evolucionar como docentes.

La apertura de pensamiento y disposición para la mejora son dos actitudes del docente que permiten percibir los comentarios críticos de manera constructiva, como una oportunidad de mejora, lo cual los impulsó a atender las observaciones y sugerencias del equipo de tutoría. La nueva intervención implica poner a prueba las recomendaciones del equipo de tutoría y el conocimiento teórico, sin asegurar que la experiencia sea exitosa, sino un paso sustentado hacia la mejora y la transformación de la práctica, reconociendo que este proceso en ocasiones se disfruta, pero también se sufre.

Los maestros valoraron la influencia que tuvo la experiencia de tutoría entre pares mediante el Protocolo de focalización en su transformación docente. Reconocen que este proceso fue complejo, pero es parte de la reconstrucción identitaria. Korthagen (2004) afirma que “el cambio de identidad es un proceso difícil y a veces doloroso, y a menudo parece haber pocos cambios en la forma en que los profesores se ven a sí mismos.” (p. 85). Por su parte Livingston (2016, p. 401) señala que “algunos maestros se sienten cómodos al reformar su identidad como maestros y a otros les resulta un proceso muy difícil”, de ahí la relación que existe entre las emociones e identidad. A medida que cambia la identidad de un maestro, la confianza también puede verse afectada, lo que podría generar sentimientos de vulnerabilidad, confusión o incluso incompetencia (Haldun & Dikilita, 2019).

La transformación, además de darse de manera paulatina, ésta se produce en determinados aspectos, sobre todo en los más débiles de la práctica docente, como: la planeación, la organización de la clase, los materiales, la relación pedagógica, las estrategias y recursos educativos, la evaluación, En la transformación entran en juego diversos factores: la actitud del docente al cambio, el proceso reflexivo sobre lo que se hace en el aula, las teorías implícitas, el conocimiento teórico y la puesta en práctica de las teorías. La docencia investigativa permite que las creencias y la práctica del docente estén en una constante transformación, en una ruta que implica aprender y desaprender. Los docentes se asumen como profesionales que revisan,

analizan y reflexionan sistemáticamente su propia labor, para innovar su forma de enseñanza a fin de que tenga una mayor incidencia en los aprendizajes de sus alumnos. Reconocieron, además, que tuvieron cambios en sus teorías implícitas o mitos que tenían sobre determinados aspectos de la práctica como el rol directivo y protagónico del docente

- *Descubrí que la teoría implícita que tenía sobre el rol directivo del docente, cambió por completo, en esta ocasión se evidencio la transformación de mi intervención con los alumnos.*
- *Anteriormente tenía muy arraigado el mito personal de que la clase debe girar en torno al docente, que es él quien debe conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje y que el alumno debe recibir de él las instrucciones que le lleven a “aprender*
- (...) De esta manera confirmé que como docente mi función no es transmitir conocimientos, sino ayudar al alumno para que construya los propios a partir de lo que ya conoce y con apoyo de mí, como guía y mediadora del aprendizaje. Del mismo modo, permití que entre los alumnos se apoyaran y se guiaran al brindarse andamiaje, dejando de lado mi función de docente como algo principal y permitiendo al alumno ser el centro del aprendizaje.

Cambiar la concepción del rol docente es un gran paso encaminado a la innovación de la práctica profesional. Esto permite modificar y poner a prueba algunas estrategias y recursos educativos que contribuyan al logro de los propósitos educativos. Al ir cambiando poco a poco las estrategias didácticas, como se señaló por parte de los maestros, se asume también una mejoría en el planteamiento de retos, sobre todo para lograr la motivación de los alumnos y su participación activa en las actividades.

La transformación, como se ha mencionado, es paulatina, continua y sistemática. Llevar al aula la teoría propia y el conocimiento teórico, favorece que el docente realice prácticas fundamentadas que realiza una y otra vez, haciendo los ajustes necesarios y sin claudicar en el proceso de innovación, logrando la experticia en el conocimiento pedagógico y la conformación del pensamiento práctico. La reflexión de la práctica docente contribuye a la reconstrucción de las competencias docentes, sobre todo aquellas que se activan automáticamente cuando el docente se enfrenta a nuevas acciones y nuevos contextos.

Pérez Gómez (2015) señala que es necesario dar más relevancia a la experiencia, la práctica y la experimentación de nuevas formas de percibir, diseñar, tomar decisiones, relacionarse y actuar; sin quedarse solo en el análisis de nuestro conocimiento práctico. Esto supone tanto la reconstrucción de representaciones como la transformación de las dimensiones y peculiaridades que sustentan nuestras acciones. “El pensamiento práctico, por tanto, requiere, sin duda, la convergencia de ambos movimientos complementarios: teorizar la práctica y experimentar la nueva teoría”. (Pérez Gómez, 2015, p. 85-86)

En los comentarios siguientes se puede apreciar que la transformación se da en un proceso recurrente, recursivo y evolutivo de múltiples experiencias:

- Otro rasgo de mi transformación docente estuvo enfocado en la organización grupal en mi aula, luego de **las múltiples experiencias** pude concluir que la adquisición de la escritura supone implementar diversas modalidades de organización grupal, individual, binas, tríos, cuartetos, equipos fijos y movibles, ya sea homogéneos y heterogéneos, así como la organización en gran grupo para poner en común el conocimiento y el aprendizaje.
- Uno de los cambios más significativos, fue la transformación de mis diseños de aprendizaje basados en un enfoque socioconstructivista, a pesar de que al inicio era una dificultad que no lograba cambiar al final, en mis últimos análisis se observó un notorio cambio que permitió una mejor participación, del mismo modo observe que hubo mayor aprendizaje e interacción alumno-alumno y alumno-maestra.

Concretar el enfoque socioconstructivista en el aula, como se menciona en este último comentario, es el logro más recurrente que se declara en los portafolios. Hay un reconocimiento realista en relación con la interiorización de esta postura teórica y su aplicación en el aula al mencionar que no se logra completamente durante el proceso de formación de la maestría. Lo importante es que se iniciaron en este camino de la innovación y es difícil desviarse de él, debido a que se observaron los beneficios que tiene en la dinámica de interacción social dentro del aula y el aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

Con base en los objetivos de investigación, podemos concluir que el protocolo de focalización del aprendizaje de David Allen permitió a los docentes conformarse en grupos de amigos críticos donde reflexionaron colaborativamente sobre las propias prácticas. Este recurso fue un sostén cognitivo y emocional donde se respaldaba la integridad profesional de los participantes mientras revelaban dificultades y brindaban comentarios, así como sugerencias a los compañeros con el objetivo de elevar la efectividad la práctica docente. Los protocolos se establecieron en un espacio seguro donde desafiaron sus suposiciones y plantearon alternativas para mejorar orientadas a un pensamiento más profundo, conversaciones pedagógicamente ricas y una escucha reflexiva.

Los aprendizajes que lograron los estudiantes de la maestría gracias a la cotutoría fueron múltiples y variados, dependiendo de los temas de investigación que abordaban en sus portafolios temáticos y los elementos de la práctica docente que se contradecían con sus concepciones declaradas en la fase de información. Los resultados de esta investigación contribuyen al estado de conocimiento en el campo de la formación de los docentes siendo un referente para que los formadores de docentes y directivos de las escuelas exploren el uso de protocolos de focalización como una herramienta que tiene el potencial de promover un examen profundo y colegiado de las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Allen, D. (2007). El protocolo de focalización del aprendizaje. En Allen, D. (Editor). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós
- Alsina, A. (2009). El aprendizaje realista: una contribución de la investigación. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.) *Investigación en Educación Matemática XIII*, (119- 127). Santander: SEIEM. <https://bit.ly/30nJAGk>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF
- Escudero-Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. (<https://bit.ly/2uPye2o>) (2018-12-13).
- Cutiérrez, P. y Castro, M.P. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en la escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, No. 16(1). pp 78-92. (<http://webs.uvigo.es/reined>)
- Haldun, M. y Dikilitas, K. (2019). Constructing, Reconstructing and Developing Teacher Identity in Supportive Contexts *The Asian EFL Journal* January 2019, Issue 21 Volume 1
- Hattie, J. (2017). Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101 (<https://bit.ly/2QTlnEP>)
- Monereo-i Font, C. (2010). La formación del profesorado, una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Ramírez M.S y De la Herrán, A. (2012). La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente. *REICE*, 10 (3).(<https://bit.ly/3aayQ2N>) (2019-11-27).
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje colaborativo*. <https://bit.ly/35QJN63> (2019-08-15).
- Villagra, C. & Valdebenito, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 161-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.tief>
- Navarro, E. (coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: Universidad internacional de la Rioja.
- Nind, M., Corverdale, A. & Croydon, A. (2021). Learning from each other in the context of personalisation and self-build social care, *Disability & Society*, 36:10,1553-1573, DOI:10.1080/09687599.2020.1812378