



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización de David Allen.

---

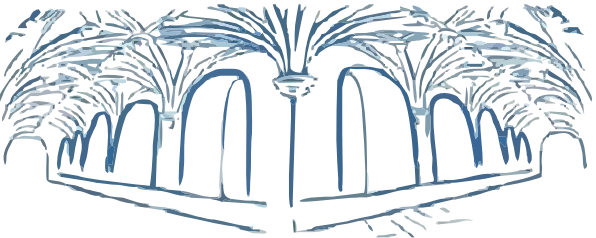
AUTOR: Ma. del Socorro Ramírez Vallejo

---

FECHA: 2021

---

PALABRAS CLAVE: Tutoría entre pares, Metodologías, Protocolo de Focalización, Formación de profesores, Portafolio, Retroalimentación



Ramírez-Vallejo, M.S (2021). Tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización de David Allen.

*Revista Practicum*, 6(2), 104-120.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.11958>

Fecha de recepción: 13/02/2021  
Fecha de aceptación 17/04/2021

# Tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización de David Allen

## Peer mentoring using the David Allen Targeting protocol

María-del-Socorro Ramírez-Vallejo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México)  
[mramvallejo@gmail.com](mailto:mramvallejo@gmail.com)

### Resumen

El trabajo colaborativo es básico para la reflexión de la práctica docente. La investigación que aquí se presenta tuvo como objetivo identificar los significados sobre la función de la cotutoría y del protocolo de focalización de David Allen dentro del proceso reflexivo de la experiencia docente para la reconstrucción de la práctica y la identidad profesional. El enfoque de la investigación es cualitativo de alcance descriptivo. Se utilizó el método de análisis de contenido, tomando como recurso los portafolios elaborados por 15 estudiantes de tres equipos de tutoría de la Maestría en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). Los resultados muestran que la tutoría entre iguales contribuye al cambio y reconstrucción de la identidad profesional. Las investigaciones sobre tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización coinciden en su potencial transformador en el proceso de formación de docentes. Finalmente se presentan algunas sugerencias para mejorar el proceso.

### Abstract

Collaborative work is basic for the reflection of teaching practice. The research presented here was aimed at identifying the meanings of the role of co-tutoring

and David Allen's targeting protocol within the reflective process of the teaching experience for the reconstruction of practice and professional identity. The research approach is qualitative with a descriptive scope. The content analysis method was used, taking as a resource the portfolios prepared by 15 students from three tutoring teams of the Master's in preschool education of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). The results show that peer tutoring contributes to the change and reconstruction of professional identity. Research on peer tutoring through the targeting protocol coincides in its transformative potential in the teacher training process. Finally, some suggestions are presented to improve the process.

## Palabras claves

Formación de profesores, identidad profesional, práctica docente, protocolo, tutoría entre pares.

## Keywords

Teacher training, professional identity, teaching practice, protocol, peer tutoring.

## 1. Introducción

La docencia es una profesión que generalmente se realiza en el aula de manera privada y aislada, con pocas posibilidades de que los profesores aprendan de sus pares (Bolívar, 2018). Si se quiere que las escuelas de educación básica se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que trabajen juntos, las instituciones de formación docente deberían ayudarles a que se acostumbren a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso formativo (Korthagen, 2010).

Los enfoques actuales de desarrollo profesional integran el aprendizaje colaborativo como una estrategia donde los profesores comparten experiencias, investigan y analizan juntos sus prácticas pedagógicas en contextos escolares y sociales determinados (Vaillant, 2016). En América Latina la promoción de la colaboración para el aprendizaje de los profesores es una iniciativa que está teniendo mucho éxito (Calvo, 2014). En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado, incluidos los programas de maestría con orientación profesional, deberían constituirse en espacios de reflexión colegiada, crítica y sistemática sobre aspectos técnicos, éticos y sociales de la práctica propia y vicaria que impulsen el desarrollo de competencias docentes y contribuyan a la evolución personal y profesional (Colombo y Gabarda, 2019).

La investigación a la que aludimos en este artículo se enmarca en los cursos de Indagación de los procesos educativos I y II de la Maestría en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Las estudiantes de este posgrado son profesoras en servicio, por ello realizan la práctica docente en los grupos y contextos escolares donde laboran, esto les permite cuestionar y comprobar la teoría en contextos reales de práctica (Stenhouse, 1993). Los programas de estudio de estas asignaturas se caracterizan por tener una estructura colaborativa conformada por pequeños grupos de cuatro a seis integrantes, a los que se les asigna un tutor que orienta la elaboración del portafolio temático. Esta herramienta se utiliza para analizar la práctica docente basada en diseños de actividades innovadoras con el fin de transformarla. El portafolio se convierte en el trabajo principal para la acreditación de los cursos de indagación y un requisito para la obtención del grado de maestría.

Durante la formación las estudiantes trabajan tres tipos de tutoría: la tutoría de sí (autotutoría), la tutoría de pares (cotutoría) y la tutoría del profesor. Para hacer el análisis de la práctica docente se utiliza el ciclo reflexivo de Smyth, el cual comprende la descripción de la experiencia, la información/explicación de las teorías implícitas, la confrontación con los pares y la reconstrucción de las concepciones y formas de enseñanza. Es en la fase de confrontación del ciclo reflexivo donde se trabaja con los compañeros el protocolo de focalización de David Allen. El portafolio temático deja de ser una simple recolección de evidencias y se convierte en una herramienta formativa que provoca la reflexión, la metacognición, la evaluación, el seguimiento y acompañamiento entre los pares y el tutor (Morrás et al., 2009). Para la investigación se seleccionaron 15 portafolios elaborados por estudiantes de tres generaciones del programa de Maestría en educación preescolar que pertenecían a tres equipos de tutoría. El estudio tuvo como objetivo general identificar los significados sobre la función de la cotutoría y del protocolo de focalización dentro del proceso reflexivo de la experiencia docente para la reconstrucción de la práctica y la identidad profesional.

## **2. Fundamentación teórica conceptual**

### **2.1 La práctica docente y la reconstrucción de la identidad profesional**

La sociedad del siglo XXI demanda cada vez más a los profesionales, competencias que se requieren en el campo laboral, de ahí que se inste a las universidades e instituciones formadoras de docentes integrar en sus programas educativos un componente práctico (García-Carpintero, 2017). En el caso de la profesión docente, la práctica juega un papel preponderante para el aprendizaje

de la enseñanza, sobre todo, porque hay conocimientos que sólo se adquieren en este espacio formativo (Valle y Manso, 2018). La experiencia adquirida en la práctica cobra mayor significado para el estudiante cuando reflexiona sobre sus teorías implícitas y las contrasta con la percepción de los pares y las teorías psicopedagógicas actuales. Su mirada sobre los procesos educativos se renueva y activa su motivación para introducir transformaciones en intervenciones docentes futuras. Cada cambio que se produce en el pensamiento y la acción genera una reconstrucción identitaria en el docente, lo que hace que este proceso sea permanente (Colombo y Gabarda, 2019).

El portafolio profesional (denominado también portafolio temático) es una herramienta que impulsa la innovación de la práctica docente, mediante procesos reflexivos individuales y colectivos con base en la selección deliberada de evidencias que muestran los esfuerzos de mejora orientados a la resolución de una problemática específica. La reflexión docente constituye el corazón del portafolio, pero la reflexión individual o el portafolio por sí mismo no producen consecuentemente cambios profundos, requieren de planes de formación que integren el acompañamiento docente (Varela y Pellicer, 2019). Los maestros tutores contribuyen al desarrollo profesional con la creación de espacios de reflexión, con cuestionamientos, retroalimentación de la elaboración de proyectos y diseños de actuación. (Tejada et al., 2017). Se requiere, además, de acuerdo a Monereo (2010), de una modalidad formativa co-constructiva basada en las necesidades de los docentes y los contextos donde trabajan. Este tipo de formación retoma el proyecto de investigación de la propia práctica que desarrolla cada profesor en formación ofreciendo andamiaje contextualizado para un cambio profundo y continuo que incide en su identidad profesional y en su filosofía docente.

## **2.2. El trabajo colaborativo y la tutoría entre pares**

El enfoque de colaboración entre pares tiene su sustento en la teoría sociocultural de Vygotsky. En ella, el profesor se constituye al mismo tiempo en un mediador y en un gestor que proporciona los recursos y el apoyo para guiar, según las necesidades, las exigencias y los avances de los docentes en formación (Monereo, 2010). El trabajo colaborativo es una metodología activa que orienta los esfuerzos de los integrantes del grupo hacia el logro de los objetivos con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Del Valle y Castro, 2015). Según Vaillant y Manso (2019) el trabajo colaborativo requiere de cinco elementos esenciales: la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación. Por otra parte, Villagra y Valdebenito (2019) afirman que 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.

La tutoría entre iguales (denominada también equipo de tutoría y cotutoría en esta investigación) se ha convertido en la actualidad en una estrategia básica para el desarrollo profesional de los docentes (Escudero, 2009). Es una herramienta de aprendizaje cooperativo que acepta una variedad de formatos (Duran et al., 2015) y una diversidad de usos, entre ellos la tutoría entre iguales de edades diferentes y parejas de la misma edad o curso (Duran y Huerta, 2008). El docente se constituye en el mediador y facilitador del conocimiento al proporcionar todas las ayudas pedagógicas que el estudiante requiere a fin de que evolucione de manera integral (Gutiérrez y Castro, 2018). Además, genera ambientes colaborativos para el análisis y reflexión crítica (Silva y Maturana, 2017) y propicia una relación más horizontal con el alumno (Sánchez, 2014), apoyándose y ayudándose mutuamente.

En el proceso reflexivo de tutoría entre pares, la retroalimentación es fundamental, su finalidad es ayudar a los compañeros al conocimiento y comprensión de sus fortalezas y debilidades mediante cuestionamientos y comentarios críticos que les permitan avanzar en la mejora de su práctica. Hattie (2017) plantea algunos ejemplos de feedback que pueden ayudar a los alumnos a completar la tarea y lograr un objetivo, tales como: preguntas guía, frases que permitan el desequilibrio cognitivo al plantearles algunos retos y preguntas que proporcionen ideas o sugerencias. Además, Alsina (2009) afirma que la retroalimentación de los pares suele ser en ocasiones más efectiva que los esfuerzos del profesor por estimular la reflexión en los estudiantes. Sin embargo, como señala Moneiro (2010) podemos identificar profesores que tienen concepciones y estrategias muy arraigadas que son difíciles de cambiar, así como docentes noveles con seguridades artificiales que no les permiten dudar de su forma de enseñanza.

### **2.3. El protocolo: una guía estructurada para la retroalimentación**

Según Paulsen et al. (2016) los protocolos se utilizan en el campo de la educación como una guía estructurada para que los grupos de educadores reflexionen formalmente mediante la retroalimentación de sus pares respecto a la planificación e implementación de estrategias de instrucción que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes. El protocolo de focalización (en adelante 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 presentaciones.

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. En la marcha se han introducido ajustes al PF, de acuerdo a las necesidades de formación de los maestrantes, pero sin cambiar la estructura:

- a) Presentación de la experiencia docente por un integrante del equipo [15 min]
  - El docente presentador contextualiza su experiencia docente y narra los eventos más relevantes de la práctica utilizando en la exposición las evidencias seleccionadas como: video, audio, trabajos de los alumnos, instrumentos de evaluación, registros anecdóticos, viñetas narrativas, fotografías, entre otros.
  - Los miembros del equipo se mantienen atentos, revisan los artefactos y toman notas para la retroalimentación.
- b) Planteamiento de preguntas [10 min.]
  - Los participantes plantean preguntas abiertas, evitando dar recomendaciones anticipadas. Las preguntas pueden ser: aclaratorias, de confrontación con la filosofía, de sentimientos y valores, de toma de decisiones, de fundamentación teórica y preguntas que inviten a pensar sobre una actuación diferente.
  - El presentador toma nota de las preguntas y responde de manera puntual a cada una de ellas.
- c) Pausa para reflexionar sobre la retroalimentación cálida y fría [3 min.]
  - Los integrantes del equipo toman un par de minutos para organizar sus notas y reflexionan sobre lo que pudieran aportar al docente presentador.
- d) Retroalimentación cálida y fría [15-20 min.]
  - Los integrantes del equipo dan retroalimentación cálida mientras el docente presentador permanece en silencio tomando nota.
- e) Recomendaciones sustentadas [10 min.]
  - Los participantes dan algunas sugerencias para fortalecer la práctica docente y la investigación, considerando sus propias experiencias y los referentes teóricos. El presentador continúa en silencio.
- f) Balance y reflexión [5 min.]
  - El presentador expresa cómo se sintió en el PF, retoma sus notas y hace referencia a los comentarios/ preguntas que desee hacer y plantea algunos compromisos y retos, mientras que los participantes permanecen en silencio.
  - Finalmente, todo el equipo valora la experiencia de focalización que han compartido.

La retroalimentación cálida se orienta a los aspectos fuertes, positivos o prometedores que se perciben en las evidencias de la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, junto con la estructura de la presentación. La retroalimentación fría apunta a los aspectos débiles, dificultades, o carencias que se aprecian en las muestras de la práctica docente con relación a las actividades de enseñanza y el nivel de logro del aprendizaje, de ahí que se requiera que los participantes adopten una actitud crítica ante las experiencias de la práctica que se presentan.

Hay dos aspectos que Allen (2007) ha identificado en la retroalimentación y que coincide con lo que se ha vivido en los equipos de tutoría de la maestría: 1) cómo brindar mayor atención a los trabajos de los alumnos y su aprendizaje y no sólo, ni prioritariamente, en el trabajo del docente; y 2) cómo dar mayor importancia a la reflexión, antes que precipitarse a dar recomendaciones o sugerencias. Tomando en cuenta lo que plantea Khortagen (2010), es necesario integrar en el proceso reflexivo aspectos más personales y más profundos de la enseñanza como: las creencias implícitas, emociones y valores, la percepción de su identidad profesional y su misión como profesores.

En las últimas generaciones de la maestría, los presentadores envían por email su narrativa de experiencia docente a los pares y tutor, cuando menos un día antes de su presentación. Esto permite tener una sesión más nutrida en la participación y más sólida en la fundamentación. El video ha sido el artefacto de mayor relevancia en las presentaciones por su utilidad para visualizar a los profesores en formación en la dinámica del aula y ver la forma como interactúan y trabajan con sus alumnos. Este recurso les provee a los participantes la información para fundamentar su retroalimentación y sus preguntas. De acuerdo a los estudios de Allen (2007), los docentes necesitan platicar sobre lo que sucede en su práctica, pero requieren de una estructura que les brinde seguridad para hablar de su propio trabajo y el de los alumnos. Una estructuración adecuada de la interacción ayuda a que el aprendizaje entre pares sea relevante y significativo (Blanch et al., 2013).

### **3. Materiales y método**

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.

El estudio se realizó tomando en cuenta las asignaturas de Indagación de los procesos educativos I y II de la Maestría en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Como fuentes de información se



seleccionaron 15 portafolios temáticos construidos por profesoras en activo de educación infantil (15 mujeres), con una edad media de 27 años y un promedio de 5.3 años de experiencia docente (desviación típica 7.53). Los portafolios corresponden a tres equipos de tutoría, cada uno perteneciente a una promoción de este título de posgrado: 2015-2017; 2016-2018 y 2017-2019. Estos documentos reflejan la evolución de la práctica diaria a partir de la intervención focalizada en la innovación de un aspecto específico.

Se consideró el análisis de contenido como método del proceso investigativo para la selección de la información relevante, la categorización, el análisis y la derivación de las conclusiones correspondientes (Tójar, 2006). Este método se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva porque pretende 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 PF. El análisis de la información de los portafolios fue realizado por la autora de este artículo con una formación y experiencia previa en este tipo de análisis.

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 toman la forma de textos, en algunos casos, 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 15 portafolios temáticos en formato electrónico con una extensión entre 145 a 200 cuartillas, 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 como se muestra en la tabla 1:

**Tabla 1.** Codificación de portafolios temáticos. Fuente: Elaboración propia.

GENERACIÓN	CÓDIGO	TÍTULOS DE PORTAFOLIOS TEMÁTICOS
2015-2017	CMCH	“La construcción de la convivencia democrática en preescolar”
	YGCM	“Estimulación del lenguaje oral en un grupo de primer grado de preescolar”
	FMVF	“Las funciones ejecutivas como recursos potenciadores de la autorregulación en niños preescolares”
	YLSE	“La autorregulación como herramienta para la convivencia en un grupo de preescolar”
2016-2018	MSG	“El desarrollo de las habilidades socioemocionales en preescolar”
	MEMM	“El desarrollo del pensamiento matemático a través de la resolución de problemas”
	DDF	“La resolución de problemas: una estrategia para favorecer el pensamiento matemático en preescolar”
	LIV	“La escritura a través de las prácticas sociales en educación preescolar”
	AAG	“Habilidades socioemocionales: prácticas para mejorar las relaciones en preescolar”
2017-2019	CATA	“Educabilidad de las habilidades emocionales en la infancia temprana”
	DSRR	“Favorecimiento del desarrollo del pensamiento matemático mediante situaciones problemáticas contextualizadas”
	LGMD	“Las funciones ejecutivas y su gestión mediante la educación socioemocional en primer grado de preescolar”
	AMMH	“Resolución de problemas: el razonamiento matemático de los niños de preescolar”
	JPEM	“La adquisición del lenguaje escrito a través de las prácticas sociales del lenguaje”
	RRGB	“Educando las emociones desde el preescolar”

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

## 4. Resultados

Entre las categorías que fueron construidas a partir del análisis del material fueron: a) función de la tutoría entre pares, b) elementos que contribuyeron a la construcción del saber pedagógico y c) experiencias con el uso del PF. Cada una de estas categorías contiene una serie de categorías secundarias, las cuales fueron identificadas a través del análisis de contenido de los registros examinados. Estos se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Resumen del análisis de contenido. Fuente: Elaboración propia.

Categorías principales	Categorías secundarias
Función de la tutoría entre pares	Andamio cognitivo y emocional Soporte para la transformación de mi práctica Apoyo y guía Ver más allá de lo que se puede ver de manera individual Referente fundamental para estructurar y modificar los esquemas Una fortaleza Aliento positivo ante el desánimo Co-constructor del conocimiento pedagógico Modelaje del trabajo colaborativo
Experiencias con uso del protocolo de focalización	Complicada al inicio De confianza y respeto Desarrollo de actitudes de escucha, respeto y valoración de los puntos de vista De frustración, enojo y sentimientos encontrados Una de las más gratificantes experiencias del proceso reflexivo Etapa significativa de comprensión y vivencia del socioconstructivismo

Categorías principales	Categorías secundarias
Elementos que contribuyen a la construcción del saber pedagógico	Brindar una mirada diferente del actuar docente Nutrir la práctica desde una perspectiva diferente Dar y recibir retroalimentación Poner en duda concepciones y prácticas cuestionamientos de prácticas y teorías implícitas Generación de un ambiente de confianza y respeto Requería una reestructuración de mis concepciones, conocimientos y formas de intervenir, Reconocimiento de mis debilidades con posibilidades de mejora Gestionar las propias emociones Las preguntas críticas Los cuestionamientos, la retroalimentación y recomendaciones Compromiso y cumplimiento de acuerdos Tener una mente abierta Experimentar como alumno el enfoque socioconstructivista y aplicarlo como docente Responsabilidad y honestidad Desaprender ideas

#### 4.1 Funciones de la tutoría entre pares

En todos los casos la tutoría entre pares fungió como un apoyo sólido para la transformación personal y profesional al elevar el nivel de reflexión y conocimiento sobre los procesos educativos que en muchas ocasiones son poco perceptibles a los ojos del profesor. La confrontación con los pares permitió cambios en los esquemas mentales para ver más allá de lo evidente y reflexionar sobre las teorías que sustentan las acciones en el aula:

“Me he enfrentado a cambios en mis esquemas y es difícil porque son concepciones que yo tenía desde mi formación en licenciatura. El tener puntos de vista de otras compañeras en el equipo de cotutoría y abrirles la puerta de mi aula, identifico que entre todas aprendemos y podemos dar y recibir una retroalimentación que nos ayude a mejorar”. (LIV112)

Otra de las estudiantes señaló: “Mis compañeras lograron observar en mi práctica cuestiones que yo no logré identificar y que quizá jamás lo hubiera hecho”. (DSRR6)

De acuerdo a los comentarios anteriores, la tutoría entre pares ayudó a los docentes a madurar como personas y como profesionales, lo cual implica ver la práctica del otro más allá de lo aparente, con una mirada que penetre lo profundo de la persona, para proporcionar retroalimentación y sugerencias basadas, no sólo en los aspectos técnicos pedagógicos, sino en lo esencial que es el ser

del docente. De acuerdo a Colombo y Gabarda (2019) el constante cambio en la razón y la acción que se produce durante el proceso de reflexión colaborativa de la práctica, provoca a la vez una reconstrucción continua de la identidad docente.

En el proceso de innovación de la práctica surgen dificultades que pueden hacernos desistir de la meta planteada. El obstáculo más grande pueden ser nuestras propias creencias y teorías que nos llevan a realizar una interpretación errónea de la realidad. El proceso de desaprender ideas tan arraigadas es doloroso, pero con el apoyo y aliento de los pares, este camino se hace más llevadero y se encuentra sentido a lo que antes no se lograba comprender, como se menciona en uno de los portafolios: “Las recomendaciones que me dieron mis compañeras y tutora me ayudaron a darle un sentido al tema de investigación. Necesitaba en ese momento ese aliento positivo”. (LIV148)

Una función del equipo es dar aliento ante los momentos de desánimo, fortalecer la parte personal y profesional ante las situaciones difíciles, guiar la práctica, generar dudas ante las propias certezas e impulsar la transformación. El grupo de tutoría se convirtió en un encuentro fundamentalmente humano que supone, en primer lugar, aceptar al otro como alguien distinto, con una historia y circunstancias propias, y con quien se pacta el compromiso de ayudarlo a crecer, caminando juntos hacia una meta común.

## **4.2 Elementos que contribuyen a la construcción del saber pedagógico**

La construcción del conocimiento de manera compartida requiere de la amalgama entre lo personal y lo social. Es un proceso que parte del Yo para llegar al Nosotros y regresar al Yo. Describir la práctica es el primer paso para identificar las teorías que orientan el actuar docente y contrastarlas con la opinión de los pares. El espacio de reflexión individual, previo al trabajo en grupo, es considerado como uno de los elementos que contribuyen a la generación de conocimiento al facilitar la implicación y participación en el trabajo de tutoría.

La reflexión es el ingrediente fundamental del conocimiento, y éste se genera a partir de la confrontación consigo mismo (autotutoría), la confrontación con los otros (tutoría entre pares y el tutor) y la confrontación con la teoría. De los tres tipos de confrontación, las estudiantes dan mayor importancia al trabajo con el equipo de tutoría para la reconstrucción de la práctica y el logro del aprendizaje. Además, es un modelo de enseñanza y un contenido de aprendizaje que les permitió comprender el enfoque socioconstructivista y aplicarlo en su práctica:

“El tomar en cuenta el saber pedagógico de mi equipo de cotutoría y los aportes de la teoría de Vygotsky en un proceso sociocultural, identifiqué que el aprendizaje real se da con los pares. A partir de la interacción modifiqué mi

forma de pensar hacia la colaboración que se puede establecer con otros, ya que, al iniciar la maestría, la visualizaba como pérdida de tiempo o muy compleja por la diversidad de perspectivas que se emitían”. (CMCH59)

En el proceso de construcción del conocimiento desde una perspectiva reflexiva y socioconstructivista, la interacción con los pares constituye un factor fundamental. La fortaleza del equipo de tutoría la brinda cada uno de sus miembros y se potencia con el uso del PF del aprendizaje. Éste permitió acompañar el proceso reflexivo a partir de las inquietudes y necesidades de los docentes en formación y mediante ellas cuestionar, retroalimentar, guiar, orientar y dar sugerencias.

El PF es una herramienta que favoreció la construcción del conocimiento a través de los cuestionamientos críticos, tanto de los pares como del tutor. Las reuniones de cotutoría autónoma propiciaron un diálogo “más simétrico” donde los estudiantes docentes compartieron los saberes y experiencias, y enriquecieron sus saberes previos con los conocimientos que aportaban los compañeros más aventajados.

Las preguntas llevaron, en algunos casos, a fundamentar teóricamente los comportamientos de los profesores o su propio actuar en el aula. Ante la insuficiencia de argumentos teóricos, se derivaba la necesidad de acudir a la literatura profesional y contrastar la experiencia docente con los autores en la siguiente versión del análisis de la práctica docente, como se señala en el siguiente fragmento:

“Revisando esta situación con el equipo de cotutoría, mis compañeras me ayudaron a llegar a la raíz de este asunto por medio de preguntas como: ¿Cuáles son las características de un niño de preescolar? ¿Cómo responden ante las circunstancias que los problematizan? Esas preguntas generaron en mí un poco de incertidumbre, así que me di a la tarea de investigar entre las aportaciones del autor Neufeld”. (RRGB92)

En los textos de los profesores también se identificaron afirmaciones en las que se resalta la importancia del reconocimiento de las debilidades como una característica de humildad, así como la gestión de las emociones, sobre todo al momento de recibir comentarios fríos del equipo de tutoría y de la tutora. Todo ello es parte de la madurez personal para construir conocimiento pedagógico y crecer personal y profesionalmente.

### 4.3 Las emociones derivadas de la tutoría entre pares

La interacción social en el trabajo de tutoría entre pares conlleva una determinada carga afectivo-emocional en los presentadores. La experiencia personal en este proceso reflexivo con los pares utilizando el PF “se llevó a cabo en un am-

biente de confianza y respeto” (LGMD78), pero fue una experiencia difícil para la mayoría de las docentes, sobre todo en el momento de la retroalimentación:

“La fase de comentarios cálidos y fríos del proceso de enseñanza-aprendizaje fue muy difícil, porque implicaba mostrarme a otros tal cual era o reconocer que mi práctica no era “perfecta” y nunca lo sería porque estoy en constante cambio”. (CMCH58)

Para la mayoría de las estudiantes esta experiencia fue una de las más relevantes del proceso reflexivo que los llevó a vivir y comprender el enfoque socioconstructivista. En otros casos la experiencia de la retroalimentación de la práctica también fue frustrante, como se aprecia en el párrafo siguiente:

“Mi experiencia personal en esta etapa en particular fue de mucha frustración, enojo y de sentimientos encontrados ya que, desde mi punto de vista, los comentarios que recibía de parte de mi equipo de cotutoría en muchas ocasiones los consideré exigentes, tal vez debido a que ellas asumen que, por ser la de mayor experiencia, no debería cometer lo que aparentemente son errores.” (MSG63)

El enojo es la principal emoción que surge ante los comentarios críticos del equipo de tutoría que se consideran como sugerencias demasiado exigentes. Al respecto, algunas autoras del portafolio señalaron que para aceptar las críticas de los otros se requiere de una base psicológica equilibrada y madura que ayude a discernir entre las diversas recomendaciones y construir una idea propia que permita continuar con pasos firmes en el proceso de profesionalización de la enseñanza.

## 5. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de este estudio podemos afirmar que la estructura colaborativa, como parte de la organización curricular y escolar, garantiza que la tutoría entre pares se lleve a cabo, lo cual coincide con los estudios de Peñalva y Leyva (2019). La formación permitió a los profesores desarrollar competencias profesionales e investigativas para reconstruir su identidad profesional y mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

La tutoría entre pares no es un asunto meramente cognitivo, los resultados de este estudio coinciden con la investigación que en otro momento realizamos (Ramírez y De la Herrán, 2012) donde se resalta el trabajo entre pares como una acción que ayuda al desarrollo de la madurez personal del docente. También es coincidente con los planteamientos de Korthagen (2010) y Alsina (2009), sobre un modelo de formación que considera al docente como ser integral, por ello la necesidad de trabajar con sus emociones, aspiraciones y valores, a fin de sentar los cimientos para el desarrollo profesional.

Coincidimos con Hattie (2017) al señalar que hay una mejor relación entre los miembros del equipo cuando la retroalimentación fría es menos hiriente y se percibe como una oportunidad para crecer. La función principal de la retroalimentación, como señala el autor, es ayudar al conocimiento de los errores y comprenderlos. Cuando el trabajo colaborativo está bien tutorizado y bien guiado, los procesos de reflexión se favorecen y se produce la co-construcción del conocimiento pedagógico práctico (Alsina, 2009).

En los comienzos de la socialización de las experiencias los docentes “tienen la sensación de que corren un gran riesgo” (Allen, 2007, p. 87). En esta investigación se identificó que las estudiantes vivieron la carga emocional que implican las relaciones sociales (Bisquerra, 2008) y el temor al abrir las puertas del aula para convertirla en un espacio público. Los resultados reflejan que este proceso es difícil, pero el más significativo por el impulso que dio en su profesionalización docente. Esto permite recomendar el PF en la tutoría entre pares dentro de los procesos de reflexión de la práctica en la formación de profesores.

Como limitaciones de este estudio está la obtención de información mediante un solo recurso metodológico. Para futuras investigaciones podría integrarse la entrevista y la observación de las prácticas docentes y hacer la triangulación con el análisis de contenido de los portafolios temáticos.

## Referencias bibliográficas

- Allen, D. (2007). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós.
- Alsina, A. (2009). El aprendizaje realista: una contribución de la investigación. En M.J. González, M.T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*, (pp. 119- 127). SEIEM.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The Effects and Characteristics of Family Involvement on a Peer Tutoring Programme to Improve the Reading Comprehension Competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), 101-119. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.361>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente. El aprendizaje profesional colaborativo. En CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (112-152). OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/2YKNbl6>
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Del Valle, M. y Castro, M.C. (2015). Interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico. *Multiciencias*, 15 (2), 210-218 <https://bit.ly/2t73j17>



- Durán, D., Flores, M. y Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 23-40. <https://bit.ly/2TocB3p>
- 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>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 241-257.
- Gutiérrez, 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*, 16(1), 78-92 <https://bit.ly/30kKeVe>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- 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, 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>
- Morrás, A., Sancho, C. y Duran, C. (2009). El uso formativo del Portafolio Docente en el ámbito Universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del pedagogo*, (14), 57-87 <https://bit.ly/2Rh54AD>
- Navarro, E. (coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Paulsen, T., Clark, T. y Anderson, R. (2016). Using the Tuning Protocol to Generate Peer Feedback During Student Teaching Lesson Plan Development. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 18-32. <http://doi.org/10.5032/jae.2016.03018>
- Peñalva, A., y Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Ramírez, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente. *REICE*, 10 (3), 25-44. <https://bit.ly/3aayQ2N>
- Sánchez, M.L. (2014). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 17(1), 45-57. <https://bit.ly/3adnVVQ>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Revista Innovación Educativa* 17 (73), 117-131. <https://bit.ly/2tk2zFJ>
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tejada, J., Carvalho, M.L. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Varela, M y Pellicer, C. (2019). Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas. En J. Manso y J. Moya *Profesión y profesionalidad docente*, 121-136. ANELE - REDE.
- Vaillant, V. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 21(60), 5-13.

Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje colaborativo*. SUMMA y Fundación La Caixa. <https://bit.ly/35QJN63>.

Villagra, C. y 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>

