

Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado de secundaria en la formación inicial

Didactic strategies for the development of the professional identity of pre-service secondary teachers

Martínez-de-la-Hidalga, Z.  **Martínez-de-la-Hidalga, Z.**

zoe@deusto.es *zoe@deusto.es*

Universidad de Deusto (España) Universidad de Deusto (España)

Villardón-Gallego, L.  **Villardón-Gallego, L.**

lourdes.villardon@deusto.es *lourdes.villardon@deusto.es*

Universidad de Deusto (España) Universidad de Deusto (España)

Flores-Moncada, L.  **Flores-Moncada, L.**

lirioflores@deusto.es *lirioflores@deusto.es*

Universidad de Deusto (España) Universidad de Deusto (España)

Resumen

La identidad profesional del profesorado afecta a la forma de ser y actuar como profesor¹. Por ello, es importante trabajarla específicamente en la formación inicial. La interacción, la reflexión y la acción han demostrado ser elementos formativos eficaces para trabajar la identidad

Abstract

The professional identity of teachers has an effect on the way they behave and act as teachers. For this reason, it is important to work on it specifically in initial training. Interaction, reflection and action have proven to be effective formative elements for shaping professional identity in

profesional en la formación inicial del profesorado. En esta experiencia educativa se han utilizado diferentes estrategias que incluyen dichos elementos con el objetivo de analizar su impacto específico en el aprendizaje y en el desarrollo de la identidad docente. Las estrategias didácticas utilizadas en esta práctica educativa son la metáfora, el diario de prácticas, el aprendizaje basado en la investigación y las tertulias pedagógicas dialógicas llevadas a cabo a través de la tutoría entre iguales. La muestra está compuesta por 68 estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Los resultados indican que las estrategias metodológicas utilizadas en esta experiencia de tutoría entre iguales han favorecido el desarrollo de la identidad profesional en un clima de aprendizaje positivo. Se puede concluir que promover estrategias basadas en la interacción, la reflexión y la acción ayuda a construir la identidad del profesorado. Además, permite un desarrollo de las competencias docentes y un mayor conocimiento de estrategias didácticas específicas que pueden ser transferibles a su desempeño docente.

Palabras clave: identidad profesional, formación inicial del profesorado de secundaria, trabajo entre iguales, estrategias metodológicas, máster universitario, buena práctica.

initial teacher training. In this learning experience, different strategies that include these elements have been applied in order to analyze their specific impact on learning and on the development of the teacher's identity. The didactic strategies used in this educational practice are the metaphor, the diary of practices, the learning based on research and dialogic literary circles carried out in a methodology of peer tutoring. The sample is formed by 68 students of the Master's in Teacher Training in Compulsory Secondary Education. The results show that the methodological strategies used in this peer tutoring experience have enhanced the development of professional identity in a positive learning environment. It can be concluded that promoting strategies based on interaction, reflection, and action helps to deepen the identity of teachers. Furthermore, it allows for the development of teaching competences and knowledge of specific didactic strategies that can be transferred to their teaching performance.

Key words: professional identity, initial training of secondary school teachers, peer tutoring, methodological strategies, Master Degree in education and best practice.

Introducción

El estudio de la identidad profesional del profesor contribuye, por un lado, a entender la complejidad de la práctica docente (Gómez-Torres y Niño-Gutiérrez, 2015; Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2019) y, por otro, permite descubrir espacios para realizar innovaciones educativas para mejorar la formación del profesorado (Beauchamp y Thomas, 2009; Marhuenda, Chisvert y Palomares Montero, 2016).

La revisión de la literatura arroja que desde los orígenes de este concepto (Mead, 1934) y hasta la actualidad (Souto-Gómez, Rial-Sánchez y Talavera-Valverde,

2020) la formación de las identidades tiene una naturaleza intersubjetiva y dialógica y que además se trata de un proceso de construcción constante y dinámico (Hermans, 2001; Weise y Sánchez-Busqués, 2013). En ese sentido, la formación de la identidad profesional del profesor se configura en procesos de socialización, es decir, en procesos de continuo diálogo y de interacción social (Galaz, 2011; Monereo y Badia, 2011; Lortie, 1975). Se trata de un proceso biográfico continuo, de construcción social de saberes, funciones, tareas, responsabilidades y competencias docentes. Este proceso biográfico da lugar a la construcción y reconstrucción de autoimágenes de docentes. Y para que estas imágenes de docentes sean percibidas como tales tienen que verse fortalecidas por el reconocimiento social (Bolívar Botía, 2007; Gaskell y Leadbetter, 2009).

El alumnado del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en su formación inicial, comienza a perfilarse en su rol profesional docente. Preguntas como qué soy, cómo soy, cómo quiero ser, cómo me ven, qué características tengo, qué sé hacer, qué tengo que hacer, (Lauriala y Kukkonen, 2005; van Rijswijk y Akkerman, Schaap y van Tartwijk, 2016); cómo actuar, cómo desempeñar ese rol docente en la sociedad (Sachs, 2005), son interrogantes fundamentales para la construcción y reconstrucción de la identidad profesional del profesor. Y estos pueden ser respondidos de forma individual a través de la reflexión, y también pueden ser debatidos con sus iguales. El alumnado, socializando lo que piensa, lo que siente, compartiendo sus experiencias desde su ya conocido rol de estudiantes en contraste con su proyección como docentes, interpreta sus experiencias, construye y reconstruye sus imágenes de profesor de secundaria. Considerando estos ambientes de socialización y de acuerdo con Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego (2019):

La tutoría entre iguales es una estrategia metodológica eficaz en el ámbito universitario ya que favorece el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, tanto de los que participan como tutores, ya que aprenden enseñando, como de los que reciben la tutoría del alumnado tutor, debido a la interacción y cercanía entre ambos colectivos (p.279).

Algunos estudios (Cabrera-Murcia, 2017; Goitia-Berriozabal, 2019; Topping, 2000; Walberg y Paik, 2000) refieren que actuaciones basadas en la tutoría entre iguales como estrategia de aprendizaje se valoran muy positivamente por su eficacia en el contexto educativo. Las ventajas surgen tanto en el ámbito cognitivo (Durán y Vidal, 2004; Topping, 2005), es decir, en la propia adquisición de conocimientos como en el desarrollo de habilidades psicosociales y de interacción (Álvarez y González, 2005; Durán y Flores, 2015; Durán y Vidal, 2004; Falchikov, 2001).

En relación al rendimiento académico, a modo de ejemplificación, una experiencia de trabajo entre iguales combinado con herramientas comunicativas ha demostrado mejorar el manejo de las nuevas tecnologías en estudiantes de magisterio (García Ruíz, 2013). También se han hallado mejoras en matemáticas en la educación universitaria (Reinholz, 2016) así como en materias como psicología (Cohen, Chang, Pooley y Pike, 2008). Para Moreno, Castilla, Cámara y Chamorro (2013), la utilidad del trabajo entre iguales en el aprendizaje de una segunda lengua ha sido probada con estudiantes universitarios de manera favorable y Li y Ngai (2018) encontraron resultados positivos en cuanto a la escritura académica.

En cuanto a los beneficios de la interacción con iguales en el grupo, la investigación indica que el alumnado está motivado a intercambiar experiencias, vivencias, opiniones, sentimientos y emociones (Arco-Tirado y Fernández Martín, 2011; Durán y Vidal, 2004; Topping, 2015). Cabrera-Murcia (2017) y Villagra-Bravo (2019) indican que estas relaciones con los iguales ayudan al alumnado a organizar sus pensamientos, a establecer conexiones y vínculos con las ideas de los y las participantes y a tomar así sus propias decisiones. Se encuentran también evidencias de que los trabajos entre compañeros favorecen la autorregulación y autonomía del estudiante (López-Aguado, 2010). Específicamente, ayudan a desarrollar la identidad profesional, aspecto que condiciona la práctica docente (Beauchamp y Thomas, 2009; Vidović y Domović, 2019).

Desde un enfoque dialógico, Briscoe (1991) señala que para compartir las reflexiones sobre las experiencias personales que han contribuido a las concepciones que tiene el alumnado respecto a lo que significa ser profesor es necesario activar procesos de comunicación y de puesta en común (Flecha, 2000). En consecuencia, se deben promover estrategias que favorezcan el diálogo. En este sentido, la formación inicial del profesorado ofrece una buena ocasión para promover este diálogo (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2019).

En esta línea, los encuentros pedagógicos dialógicos buscan la construcción social del conocimiento a través del diálogo sobre un texto educativo o pedagógico (Campos, Gómez y Burgués, 2015). En este contexto, es importante que los participantes contribuyan al diálogo desde su propia visión y desde sus conocimientos y experiencias. Por tanto, se valora la diversidad de pensamiento y de opiniones ya que favorece la transformación de los participantes (Flecha, 2000; García, Duque y Alexiu, 2010; van Rijswijk, Akkerman, Schaap y van Tartwijk, 2016). Las tertulias pedagógicas son una estrategia que permite evocar experiencias y conocimientos, así como hacer proyecciones futuras, lo que ayuda a construir la propia identidad profesional (Fernández-Martín, Arco-Tirado y Hervás-Torres, 2019).

El enfoque dialógico de la identidad conlleva asumir al docente como investigador, que analiza e interpreta las distintas realidades personales y profesionales del docente derivadas de una variedad de situaciones en las que se puede encontrar (Akkerman y Meijer, 2011; Jansen, 2015). La dicotomía entre la identidad profesional y la personal debe estar en diálogo, ya que la cohabitación de ambas afecta tanto al yo personal como al comportamiento profesional (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2019).

Cuando el profesorado se implica en la investigación educativa e investiga sobre su práctica, deja de sentirse como objeto de la investigación para convertirse en sujeto activo, que aporta a la investigación. En esta línea, Espinel-Guadalupe et al. (2016), Katsarou y Tsafos (2013) y Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego (2016) consideran el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) como una estrategia que está muy ligada a la práctica pedagógica del docente. Los beneficios del ABI son (Peñaherrera, Chiluita y Ortiz, 2014; Saptuti, Salimi y Hidayah, 2018): (a) favorece al aumento de la confianza en el alumnado; (b) ayuda a aclarar dudas sobre su futuro profesional o las oportunidades de educación; (c) facilita el aprendizaje a través de la curiosidad y la investigación; (d) fomenta la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. Considerando lo anterior se establece que existe un vínculo estrecho entre el desarrollo de la identidad y la investigación.

Además, la investigación sobre la propia práctica favorece la reflexión sobre la acción y la experiencia, otro elemento esencial en el desarrollo de la identidad. En este sentido, Fernández-Martín et al. (2019), Moon (2013) y Ruohotie-Lyhty (2013) recomiendan los diarios de campo y o bitácoras para abordar una reflexión del docente que contribuya a construir su identidad profesional. El diario pedagógico es considerado como una herramienta de gran utilidad para el profesorado, no sólo como posibilidad de escritura ni como narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación (Monsalve y Pérez, 2012). Salinas (2000) nos plantea que la elaboración del diario pedagógico supone el desarrollo de la capacidad reflexiva mediante la cual se identifican y solucionan situaciones que afectan al grupo-clase. Para Contreras Domingo y Pérez De Lara Ferré (2010), el uso del diario refleja los vacíos formativos, anécdotas, sentimientos, ideas, experiencias y sucesos vividos, acompañados de una reflexión o teorización sobre el vivir en la institución. Los registros del diario apuntan hacia la investigación sobre la práctica y, además, son utilizados como elemento para identificar los problemas del contexto específico (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014; Vain, 2003).

Además de los diarios, las metáforas permiten estructurar y comprender conceptos abstractos a través del empleo de conceptos y frases simples (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2017) lo que facilita hacerse consciente de la propia concepción de la profesión docente. Por ello, se consideran herramientas que favorecen el desarrollo de la identidad del profesor. Erikson y Pinnegar (2017) puntualizan que se debe hacer uso de las metáforas como medio para descubrir, interpretar las concepciones del profesorado, entender sus actuaciones y estilos de enseñanza.

En definitiva, la acción y experiencia docente y la reflexión individual y compartida a través del diálogo ayuda a construir la identidad (Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2019 y Fernández-Martín et al., 2019). En esta línea, evidencias científicas señalan que la utilización de estrategias basadas en el diálogo, la reflexión y la colaboración, solas o combinadas (historias de vida, diarios, metáforas, ABI, encuentros dialógicos entre otros) favorecen la construcción de la identidad del profesorado.

A continuación, se describe la intervención educativa llevada a cabo, incluyendo el contexto, procedimiento y los resultados.

Material y métodos

La intervención educativa que se presenta se ha realizado en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MFPS) de la Universidad de Deusto (Bizkaia, España).

El MFPS tiene una duración de 60 ECTS estructurados en materias genéricas que pretenden el desarrollo de las competencias más vinculadas a los procesos psicopedagógicos, como la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en materias específicas que conducen al desarrollo curricular y didáctico más vinculado a las materias que el futuro docente impartirá. En nuestra universidad, se ofertan en el MFPS las siguientes especialidades: Científico-tecnológica (CT), Humanidades (Hum), Lengua y Literatura Castellana (LLC), Lengua y Literatura

Vasca (LLV), Idioma Moderno (IM), Formación y Orientación Laboral (FOL). El Plan de Estudios está regulado por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007. Pero, además, en el MFPS se imparte la especialidad de Orientación Educativa (OE) que tiene un Plan de Estudios diferenciado de las otras especialidades y regulado por la Orden EDU/3498/2011.

El **objetivo** principal de esta intervención educativa ha sido promover el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes del MFPS. Además, se pretende que el alumnado trabaje en equipo colaborando activamente en la realización de una tarea y que se sientan motivados e implicados en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

Los **participantes** en esta experiencia fueron los estudiantes del MFPS, 40 mujeres y 28 hombres. El alumnado cursaba diferentes especialidades, 9 pertenecían a la especialidad CT, 15 eran de Hum, 13 estudiaban IM, 7 pertenecían a LLC, 8 a Lengua y LLV, 4 a FOL y 12 cursaban la especialidad de Orientación Educativa.

Para la realización de la intervención, se dividió al alumnado en 4 grupos. En cada uno de los equipos se utilizó una estrategia diferente: Diario de Prácticas, Metáfora, Tertulia Dialógica Pedagógica y Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI). A continuación, se describe una actividad-tipo llevada a cabo por cada equipo según la estrategia.

El equipo de Diario de Prácticas (D) debía escribir una entrada en el diario por cada día de prácticas docentes supervisadas en los centros de Educación Secundaria. Posteriormente compartían con los miembros de su equipo sus entradas, lo que daba lugar a un diálogo constructivo dentro del grupo.

El equipo de Metáfora (M), debía escribir una metáfora referida a distintos aspectos de la docencia (maestro, alumnado, clase, colegio...) justificando la metáfora. Asimismo, debía plasmarla gráficamente. Posteriormente se ponían en común las metáforas y los dibujos que las reflejaban, así como las razones de la elección y se debatía en torno a ellas.

El equipo de Tertulia Pedagógica Dialógica (T) debía leer un texto educativo individualmente y seleccionar una idea para compartir con el grupo. Durante la tertulia se compartían las ideas seleccionadas y se dialogaba en torno a ellas, lo que permitía construir de forma compartida el sentido del texto.

El equipo de ABI (C) debía llevar a cabo una investigación con el fin de aprender sobre las funciones y las características de la profesión docente. Para ello el grupo seleccionó una serie de películas protagonizadas por docentes y analizaron el contexto, roles y funciones y características.

Cada uno de estos grupos estaba formado por alumnado de las diferentes especialidades y fue tutorizado por 3 estudiantes de especialidad de Orientación Educativa. De esta forma, cada una de estas estrategias se llevó en cada grupo en el marco de la tutoría entre iguales. Tanto los grupos del alumnado como los tutores estudiantes fueron supervisados y guiados por dos profesoras del Máster.

La experiencia se ha estructurado en 3 **fases**. La *Fase 1. Preparación de las personas tutoras*. En este momento, las profesoras junto con el grupo de estudiantes de la especialidad de Orientación Educativa organizaron y planificaron la intervención. Estos estudiantes eran los encargados de trabajar la identidad profesional con sus compañeros y compañeras de promoción del MFPS de las otras especialidades.

La *Fase 2. Aplicación de la intervención*. Se llevó a cabo la puesta en práctica de las sesiones de trabajo con los grupos. Fueron 5 sesiones de dos horas por grupo. Por tanto, cada grupo llevó a cabo 10 horas de trabajo conjunto.

La *Fase 3. Cierre*. Se organizó un seminario en el que participó todo el alumnado y se compartió el trabajo, las reflexiones y las conclusiones finales de cada grupo de trabajo por estrategia trabajada.

Al finalizar la experiencia se aplicó al alumnado participante un cuestionario de preguntas abiertas. Las respuestas han permitido identificar los *aprendizajes percibidos* por los estudiantes (¿Qué he aprendido con este trabajo?), sus *estados emocionales* vinculados al proceso de aprendizaje (“¿Cómo me he sentido durante el proceso?”) y el *nivel de satisfacción con los distintos aspectos del aprendizaje* (¿Qué es lo que más me ha ayudado a aprender?).

Para el análisis, según los principios de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) se han establecido categorías a posteriori siguiendo un método inductivo, en función del contenido de dichas respuestas.

Con respecto a los aprendizajes percibidos las categorías encontradas fueron: identidad y cualificación para el desempeño docente. En cuanto a los sentimientos generados durante el proceso de intervención se distinguen emociones positivas y emociones negativas. Además, se recogió la satisfacción con diferentes aspectos del aprendizaje como reflexión, interacción, participación y metodología. Cada una de estas categorías incluye subcategorías que se concretan en los resultados.

Una vez categorizadas las respuestas, se han calculado frecuencias y porcentajes de cada categoría.

Resultados

A continuación, se comentan los resultados en torno a los tres bloques de análisis: Aprendizajes percibidos, estados emocionales y satisfacción ante el aprendizaje.

A lo largo de la presentación, cuando se hace referencia a las aportaciones cualitativas del alumnado se utiliza un código alfanumérico para referirse a cada participante. La primera letra corresponde a la estrategia del grupo al que pertenece: C=ABI, M=Metáfora, D=Diario de prácticas y T=Tertulia Dialógica Pedagógica. El número que sigue a la letra corresponde a la identificación aleatoria de cada estudiante dentro de su grupo de trabajo.

Aprendizajes percibidos

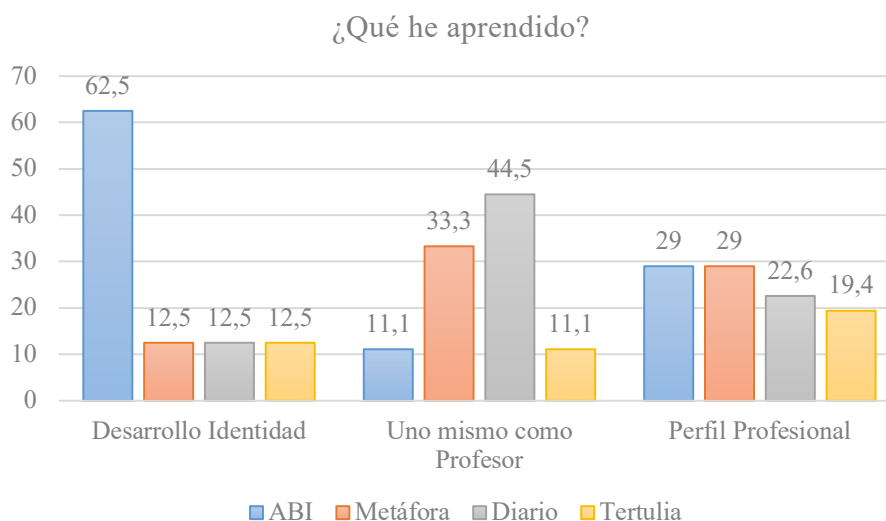
El análisis cualitativo de las respuestas nos permite agrupar los aprendizajes en torno a dos categorías. Por una parte, se observa un aprendizaje sobre la identidad del profesor y, por otra, un aprendizaje sobre la cualificación para el desempeño docente (Tabla 1).

Tabla 1. Aprendizajes percibidos. ¿Qué he aprendido con este trabajo?

Categorías		ABI		Metáfora		Diario		Tertulia	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Identidad	Desarrollo Identidad	5	62,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5
	Uno mismo como Profesor	3	11,1	9	33,3	12	44,5	3	11,1
	Perfil Profesional	9	29	9	29	7	22,6	6	19,4
Cualificación para el desempeño docente	Metodologías	5	35,7	2	14,3	4	28,6	3	21,4
	Competencias	2	13,4	5	33,3	3	20	5	33,3

Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta al **aprendizaje sobre la identidad profesional**, se han encontrado respuestas que hacen referencia al desarrollo de la misma, al desarrollo de uno mismo como docente y al conocimiento del perfil profesional.



Nota: Elaboración propia

Figura 1. Configuración de la identidad profesional.

Como puede observarse en la Figura 1, un 62,5% de las respuestas corresponden al alumnado que había trabajado con la estrategia de Aprendizaje basado en la Investigación a través del cine y afirma que la estrategia ha favorecido el desarrollo de la identidad.

Algunas repuestas indican que se ha favorecido la reflexión sobre la propia identidad (C5), otras manifiestan que se les ha ayudado a desarrollar su identidad como docente (C8, C9, C 12, M16), o darse cuenta de la importancia de trabajar sobre su identidad como profesor (D31) y algunas aluden al aprendizaje derivado de las opiniones de

sus compañeros y compañeras: “Los textos leídos y las opiniones de mis compañeros han enriquecido mi idea del docente y me ha ayudado a forjar mi identidad como tal” (T46).

En la categoría de la *formación de uno mismo como profesor*, el mayor número de respuestas (Figura 1) se encuentra en la estrategia del Diario de prácticas (44,5%) y de la Metáfora (33,3%).

Destacan un conjunto de respuestas que manifiestan haberse conocido mejor a ellos y ellas mismas (M21, D33, D38, D40, M27). Una estudiante dice “[...] he aprendido a reflexionar sobre mí misma, sobre mi personalidad, mis objetivos y mis metas como futura profesora, aspectos en los que pocas veces nos paramos a pensar detenidamente” (M21).

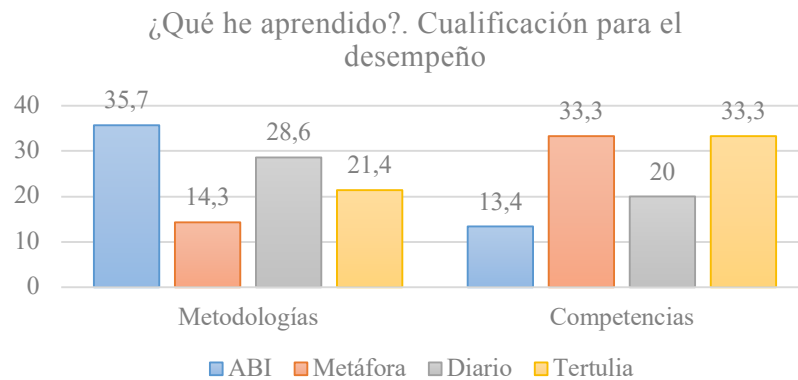
Por tanto, algunas aportaciones del alumnado indican un aprendizaje sobre uno mismo como docente “[...] he aprendido a reflexionar sobre cómo debo ser en mi labor como profesor” (M26). Otros afirman que la experiencia les ha ayudado a definir mejor el camino que quieren recorrer como docentes (M25), realizando un proceso de introspección (M27) o que han podido exteriorizar y compartir sentimientos sobre su profesión (M25).

Sobre todo, les ha permitido reflexionar sobre cómo quieren ser (D31, D32, D34, D37), a reflexionar sobre las cualidades propias para ser un buen profesor (puntos fuertes) y cuáles deberían fortalecer (puntos débiles) (D35, D36, D38). Una estudiante dice: “[...] el escuchar la opinión de mis compañeros me ha ayudado a reflexionar más sobre cómo quiero ser yo como profesora” (T47). Incluso, en algún caso, han llegado a “[...] reflexionar sobre la imagen que quieren que los estudiantes recuerden de mí” (M22).

En cuanto al conocimiento del *Perfil Profesional*, las respuestas (Figura 1) quedan repartidas de forma bastante similar en las cuatro estrategias utilizadas, aunque destacan un poco más, la estrategia ABI y la Metáfora con un 29% de respuestas cada una de ellas.

Algunas respuestas del alumnado indican que se ha favorecido la reflexión sobre las características del docente (C2, C6, M20, C 10, T 45, T 51, M20, M26, D 30), sobre las funciones (M18), valores (M23) y competencias (T45) así como la reflexión sobre la importancia de la figura docente (C4, C6, M23, M22, T53) y una mejor comprensión del desempeño (T46). Otro grupo de respuestas indican la reflexión compartida sobre nuevos conceptos de educación y distintos puntos de vista (C12, M16, M21) así como la reflexión sobre los diferentes tipos de docentes (D38) y el trabajo con otros (D29) destacando en estas respuestas el descubrimiento de la labor del orientador en su trabajo compartido con los docentes (D34, D39). Un estudiante afirma que le “[...] ha hecho pensar sobre los motivos por los que recuerda a sus profesores” (C9).

En el **aprendizaje sobre la cualificación docente** se aprecia un aprendizaje sobre metodologías y, otro, sobre las competencias docentes (Figura 2). Es la estrategia de ABI (35,7%) en la que se reflejan más respuestas indicando que se ha favorecido el conocimiento de nuevas estrategias metodológicas.



Nota: Elaboración propia

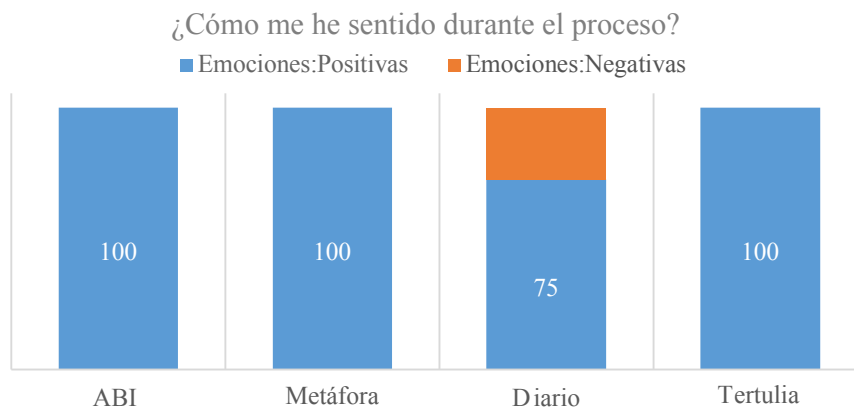
Figura 2. Aprendizaje sobre la cualificación para el desempeño docente.

Respecto al aprendizaje de metodologías innovadoras, algunas respuestas indican que la experiencia ha supuesto un aprendizaje sobre otras formas diferentes de trabajar en el aula (C3, C9, C12, C11) activando la participación del alumnado (C11), introduciendo formas más amenas de trabajar que incitan a reflexionar y compartir las opiniones entre los iguales (M20) y, además, han aprendido que existe la posibilidad de trabajar cooperativamente entre el equipo docente y el orientador (D42).

Por otra parte, se encuentran muchas opiniones en la estrategia de la Metáfora (33,3%) y la Tertulia Dialógica (33,3%) que indican un avance en el desarrollo de las competencias para ser docente. Dicen haber aprendido a trabajar en equipo (M19, T44), a saber, escuchar (M18), a entender distintas perspectivas y aprender de las diferentes opiniones de los iguales (M19, M24, M25, T50, T52, T53) y también a considerar la importancia que tiene el respeto y la empatía (T55) en el proceso educador.

Estados emocionales

Los estudiantes que participaron en esta experiencia afirman que se sintieron muy bien durante el proceso de la misma. Como se observa en la Figura 3, todos (100%) los estudiantes de ABI, Metáfora y Tertulia Dialógica manifiestan emociones positivas con la experiencia.



Nota: Elaboración propia

Figura 3. Estados emocionales. ¿Cómo me sentido durante el proceso?

Algunas de estas emociones positivas giran en torno a la idea de sentirse bien con el **trabajo en grupo por ser pequeño** (C5), donde había más confianza (C3) y era más sencillo expresarse y participar sin tensiones (C7, D36, D37). Además, “[...] el grupo pequeño ha facilitado la reflexión y ha permitido la participación de todos lo que ha provocado un buen resultado en las actividades” (M20).

Otras ideas giran en torno al **clima** creado argumentando que es fundamental para el aprendizaje. En las respuestas se indica que el ambiente ha sido cómodo, tranquilo, acogedor, amigable, agradable y alegre (C6, M19, D32, D28, D37, T43, M22). También se alude a que, gracias al ambiente inmejorable (D38), ha surgido la diversión (M21, D42) en las sesiones lo que “[...] ha sido clave para aprender [...]” (D38). Y, además, gracias al ambiente creado en los grupos de trabajo “[...] el tiempo se pasaba muy rápido y no queríamos que acabara la sesión” (T44).

Otras emociones positivas giran en torno al aprendizaje entre iguales sintiendo el **apoyo de los orientadores** porque han realizado muy buen trabajo (T48) y lo han facilitado a través de las diferentes dinámicas propuestas en las sesiones (M26).

Otras reflejan que la experiencia ha ayudado a **sentirse integrados** en el grupo, en el que se respetan las ideas y todos formaban parte (C4, M21, M23), sintiéndose arropados (M14), apoyados (M16) y acogidos (D41). Muchas respuestas aluden al respeto (T47, T49, T54), la escucha activa (M21) y al reconocimiento de que sus opiniones tenían validez dentro del grupo de trabajo por lo que surgía un sentimiento de valoración (D40) acompañado de sensación de “[...] libertad para compartir las experiencias personales [...]” (T46).

Respecto a la **metodología, tema y actividades** utilizadas, el alumnado ha indicado sentirse motivado (M17, M18, M23) porque el trabajo se ha llevado a cabo con una metodología muy innovadora (C6), las clases eran muy dinámicas (C9) y las actividades divertidas (C2, C11). “Ha resultado muy enriquecedor puesto que he tenido la oportunidad de conversar con personas con las que no había tenido mucho contacto desde el principio del curso. La comunicación es un aspecto que hemos desarrollado ampliamente durante las sesiones” (C12). Un estudiante dice sentirse “[...] contento por participar, intrigado por las sesiones venideras y con muchas ganas de la siguiente sesión de trabajo” (T55).

Por último, algunas respuestas aludían a una **mejor cualificación ante el desempeño** como docente (C8, C9, C10).

Por el contrario, en la estrategia del Diario, aunque la mayoría se sintió bien, hay un 25% de respuestas que indican alguna emoción negativa durante el proceso. En concreto, algunos estudiantes se sintieron frustrados por no saber explicar lo que sentían (D35). Un estudiante nos indica que se sintió “[...] a gusto, pero con alguna dinámica me agobié porque no sabía decir cómo era. ¿No me conocía a mí misma? Me agobié bastante” (D29).

Y otros indican cierto malestar por la gestión del tiempo en las intervenciones de los participantes. Hubo “[...] algunas dificultades con el turno de palabra porque todos queríamos hablar a la vez” (D32) o “[...] algunos ocupaban la mayor parte del tiempo hablando sobre su experiencia sin dejar a los demás participar” (D33).

Detrás de estas percepciones no tan positivas se perciben las ganas de participar con gran motivación, así como un verdadero proceso de autoconocimiento.

Nivel satisfacción con el aprendizaje

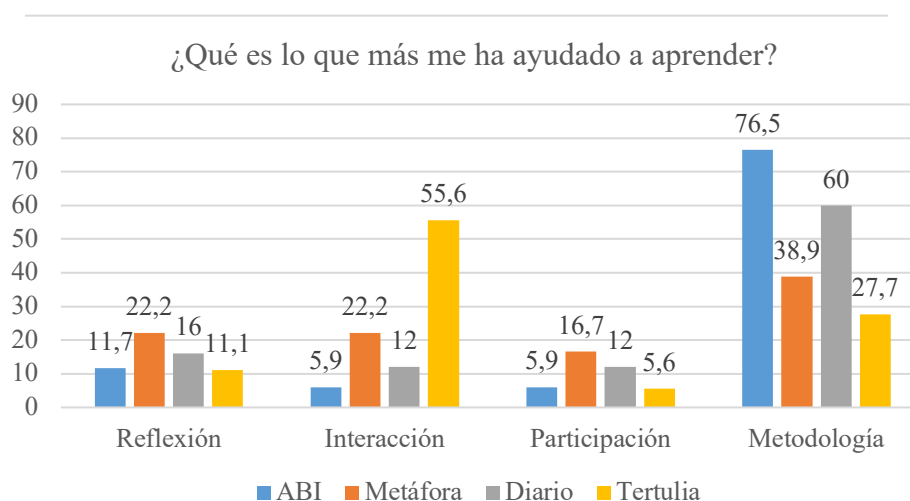
Las respuestas a la pregunta ¿Qué es lo que más me ha ayudado a aprender? se agrupan en torno a cuatro constructos fundamentales: Reflexión, Interacción, Participación y Metodología. Si analizamos las respuestas comparando entre las diferentes estrategias se observa que la Reflexión destaca principalmente en la Metáfora (33,3%) y en el Diario (33,3%), la Interacción en la Tertulia (55,5%), la Participación en la Metáfora (37,5%) y el Diario (37,5%) y la Metodología en el Diario (37,5%) y en ABI (32,5%)

Tabla 2. Nivel de satisfacción. ¿Qué es lo que más me ha ayudado a aprender?

Categorías	ABI		Metáfora		Diario		Tertulia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Reflexión	2	16,7	4	33,3	4	33,3	2	16,7
Interacción	1	5,5	4	22,3	3	16,7	10	55,5
Participación	1	12,5	3	37,5	3	37,5	1	12,5
Metodología	13	32,5	7	17,5	15	37,5	5	12,5

Nota: Elaboración propia

Si el análisis de las respuestas lo realizamos en cada estrategia en sí misma, se puede observar (Figura 4) que el aspecto que más ha ayudado a los participantes a aprender ha sido la propia estrategia metodológica utilizada, destacando ABI (76,5%) y Diario (60%). Además, la Interacción es otro aspecto muy marcado en la estrategia de la Tertulia Dialógica Pedagógica (55,6%).



Nota: Elaboración propia

Figura 4. Nivel de satisfacción. ¿Qué es lo que más me ha ayudado a aprender?

Discusión y conclusiones

Los participantes de este estudio señalan que el trabajo entre iguales es una herramienta eficaz para el desarrollo de la identidad profesional del profesor en la formación inicial del

profesorado de educación secundaria. Estos resultados van en la línea de investigaciones anteriores (Beauchamp y Thomas, 2009; Martínez-de-la-Hidalga y Villardón-Gallego, 2019; Vidović y Domović, 2019) que indican que la tutoría entre iguales, además de favorecer el aprendizaje y desarrollo del alumnado e involucrarlos en el proceso debido a la interacción y cercanía, refuerza la imagen que estos puedan tener de la profesión. Además, ayudan al alumnado a ser consciente de la importancia de la coordinación y apoyo entre el profesorado para favorecer una educación de calidad (Parrilla y Daniels, 1998).

El desarrollo de la identidad del profesorado está vinculado a actividades que comprenden procesos formativos como la experimentación, el análisis de la realidad y la reflexión, así como también el diálogo y la interacción. Por lo tanto, tal y como proponen Fernández-Martín, Arco-Tirado y Hervás-Torres (2019), se debe trabajar con una metodología que combine diferentes estrategias que favorezcan la configuración de la identidad. Así, en este estudio, el alumnado indica que las 4 estrategias utilizadas son adecuadas para conseguir el objetivo principal del proyecto, avanzar en la construcción de la identidad profesional del docente.

Las estrategias llevadas a cabo suponen, para el profesorado en formación, un aprendizaje sobre él o ella misma como profesor o profesora, mejora el conocimiento de sí mismo y, además, favorece la reflexión sobre cómo se quiere ser como docente. Estudios como los llevados a cabo por van Rijswijk et al. (2016) refieren la importancia de realizar actividades que fomenten la reflexión prospectiva ya que, por un lado, ayudan a conectar al futuro profesorado con su proyecto profesional y, por otro, analizan los valores que requiere el ser un buen docente en la actualidad.

Díaz (2017), Flores-Moncada (2019) y Varela-Lozada, Pérez Rodríguez y Álvarez-Lires (2014) sugieren la necesidad de llevar a cabo actuaciones dentro de aula que propicien aprendizajes experienciales con el profesorado en formación. Es decir, que el alumnado adquiera conocimiento exponiéndose a una estrategia y/o situación y, a su vez, los pueda transferir en su desempeño profesional próximo. En esta línea, este estudio proporciona a los y las estudiantes la oportunidad de construir nuevos conocimientos, desarrollar destrezas dialógicas y conocer diferentes estrategias didácticas que puedan ser significativos y funcionales a lo largo de su desempeño docente.

El compromiso con una enseñanza superior que promueva el desarrollo de competencias docentes entre el alumnado implica la búsqueda constante de nuevas formas de enseñar. Por tanto, actuaciones como la que se describe, son necesarias para dotar al alumnado de las competencias didácticas y pedagógicas necesarias para impartir docencia.

Por un lado, variables intrínsecas percibidas por los participantes como las emociones positivas y el sentimiento de integración/pertenencia a un grupo y, por otro lado, variables externas como el trabajo en grupos pequeños, el clima agradable, el apoyo de los compañeros y el uso de metodologías innovadoras y activas, favorecen la implicación en las actividades formativas y, por ende, fomentan el aprendizaje.

El diseño metodológico de esta experiencia no ha permitido controlar una serie de variables que permitan generalizar los resultados. Sin embargo, a pesar de esta limitación, la intervención que se presenta, donde el profesorado en formación es

protagonista del diálogo, la reflexión compartida y las interacciones, permite identificar estrategias que pueden contribuir al desarrollo de la identidad del profesorado y, con ello, contribuye a mejorar la calidad de la formación del profesorado y de la educación en general (Comisión Europea / EACEA/ Eurydice, 2015).

Notas:

- ¹ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Los nombres escritos en masculino no hacen referencia al sexo, sino a las personas, tanto hombres como mujeres.

Referencias

- Akkerman, S.F., Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Álvarez, P., González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Arco Tirado, J.L., Fernández Martín, F.D. (2011). *Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario*. Universidad del País Vasco: Escuela Universitaria de Magisterio.
- Barba, J., González-Calvo, G., Barba-Martín, R. (2014). Uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 405, 55-63.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bolívar Botía, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change Wiley-Blackwell. *Sci. Ed.*, 75, 185-199. <https://doi.org/10.1002/sce.3730750204>
- Cabrera-Murcia, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutorados? la percepción del ayudante universitario. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 47-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300003>
- Campos, E.R., Gómez, A., Burgués, A. (2015). Luisa, Transforming Personal Visions to Ensure Better Education for All Children. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 843-850. <https://doi.org/10.1177/1077800415614026>
- Clandinin, D.J. (2013). Personal practical knowledge: A study of teacher classroom images. En C.J. Craig, P.C. Meijer y J. Broekmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community (advances in research on teaching)* (pp. 67-95). Bingley, West Yorkshire, U.K: Emerald Group. [https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019007](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019007)
- Cohen, L., Chang, P., Pooley, J.A., Pike, L. (2008). A holistic approach to establishing an effective learning environment for psychology. *Psychology Learning y Teaching*, 7(1), 12-18. <https://doi.org/10.2304/plat.2008.7.1.12>

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Contreras Domingo, J., Pérez De Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras Domingo, y N. Pérez de Lara (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Díaz, K. (2017). Aprendizaje y servicio como estrategia de aprendizaje experiencial en la educación superior. *Revista para el Aula-IDEA*, 23, 13-15.
- Durán, D., Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio de Educación*, 13(1), 5-17.
- Duran, D., Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Erickson, L.B., Pinnegar, S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice. *Teachers and Teaching*, 23(1), 106-122. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203774>
- Espinel, J.V., Robles Amaya, J.L., Ramírez Calixto, C.G., Ramirez Anormaliza, R. (2017). Aprendizaje basado en la investigación: Caso UNEMII / research-based learning: Case UNEMI. *Ciencia Unemi*, 9(21), 49. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol9iss21.2016pp49-57p>
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring higher education*. London: Routledge.
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J., Hervás-Torres, M. (2019). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros para mejorar la eficacia de la educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334>
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield.
- Flores-Moncada, L. (2019). Aplicación de lo aprendido en un contexto real. En A. Eizaguirre, M. Bezanilla, A. Arruti y N. Sáenz (Eds.), *Espacios de aprendizaje en educación superior* (pp. 89-101). Barcelona, España: Octaedro.
- Gómez-Torres, F., Niño-Gutiérrez, M., (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. el posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y ciudad*, 29, 187-198.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- García Ruíz, P. (2013). Contexto del informe: El debate sobre el prestigio de la profesión docente. *Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación*. Extraído el 18 de mayo del 2020, de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>

- García, R., Duque, E., Alexiu, T. (2010). Socio-cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2). Extraído el 08 mayo de 2020, de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/812>
- Gaskell, S., Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: Exploring professional identity, *Educational Psychology in Practice*, 25(2), 97-111. <https://doi.org/10.1080/02667360902905031>
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. New York: Aldine Publishing.
- Goitia-Berriozabal. (2019). Tutoría entre estudiantes de distintos cursos: Un aprendizaje para todos. En A. Eizaguirre, M. Bezanilla, A. Arruti y N. Sáenz (Eds.), *Espacios de aprendizaje en educación superior* (pp. 255-268). Barcelona, España: Octaedro.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Janzen, M.D. (2015). "Free yourself, sister!": Teacher identity, subjection, and the psyche. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(2), 117-127. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.933472>
- Katsarou, E., Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek university. *Educational Action Research*, 21(4), 532-548. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.851611>
- Lauriala, A., Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. En Denicolo, y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, (pp. 199-208). Routledge: Oxford.
- Li, C., Ngai, J. (2018). Challenges and issues in academic writing: Perspectives from peer tutors. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 104-116.
- Lopes, A., Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633995>
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- Marhuenda, F., Chisvert, M.J., Palomares-Montero, D. (2017). La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan. *Revista Internacional De Organizaciones*, 17, 43-63. <https://doi.org/10.17345/rio17.43-63>
- Martínez-de-la-Hidalga, Z, Villardón-Gallego, L. (2019). Aprender de los demás y con los demás a través de la tutoría entre iguales. En A. Eizaguirre, M. Bezanilla, A. Arruti y N. Sáenz (Eds.), *Espacios de aprendizaje en educación superior* (pp. 269-294). Barcelona, España: Octaedro.

- Martínez-de-la-Hidalga, Z., Villardón-Gallego, L. (2016). Evolution of the concept of the teaching profession in secondary school teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.029>
- Martínez-de-la-Hidalga, Z., Villardón-Gallego, L. (2017). Using metaphors to know the conceptions about the teaching profession in initial teacher education. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 183-208. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2602>
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Monereo, C., Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente. identidad, selfs y enseñanza. In C. Monereo, y J. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación. necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Monsalve, A. Pérez E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Revista Itinerario Educativo*, 26(60), 117-128. <https://doi.org/10.21500/01212753.1406>
- Moon, J.A. (2013). Reflection in learning y professional development: Theory and practice [versión electrónica]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>
- Moreno, A., Castilla, F., Cámara, M., Chamorro, E. (2013). Incoming foreign students as a resource for improving student language skills. *Journal of Teaching in International Business*, 24(2), 107-124. <https://doi.org/10.1080/08975930.2013.819701>
- Parrilla Latas, A., Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores* (Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos; 24). Bilbao: Mensajero.
- Peñaherrera, M., Chiluiza, K., Ortiz, A. (2014). Inclusión del aprendizaje basado en investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en ecuador. elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. En T. Plomp y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research - Part A: An Introduction* (pp. 10-51). Enschede, the Netherlands: SLO.
- Reinholz, D. (2016). The assessment cycle: A model for learning through peer assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 41(2), 301-315. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and teacher education*, 30(1), 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning. to be a teacher. En P. Denicolo, y M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). UK: Routledge: Oxford.
- Salinas, M. (2000). El diario pedagógico. *Revista La Gaceta Didáctica*, 3(15), 117-128.
- Saptuti Susiani, T., Salimi, M., Hidayah, R. (2018). Research based learning (RBL): How to improve critical thinking skills?. *SHS Web of Conferences*, 42 (42), 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200042>

- Souto-Gómez, A., Rial-Sánchez, A., Talavera-Valverde, M. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral/ Aspects that make up the Professional Identity of the Teacher of the Specialty of Professional Training and Guidance. *Estudios sobre educación*, 38, 29-57. <https://doi.org/10.15581/004.38.29-57>
- Topping, K. (2000). Tutoring: practices series-5. *Ginebra: International Academy of Education educational*.
- Topping, K. (2015). Tutoría entre iguales: Método antiguo, nuevos avances. *Infancia Y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 14-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Trinidad, A., Carrero, V., Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada <Grounded theory>. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Vain, P.D. (2003). El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 56-68. Extraído el 02 mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200005&lng=en&nytlng=en
- van Rijswijk, M., Akkerman, S., Schaap, H., van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>
- Varela-Lozada, M., Pérez Rodríguez, U., Álvarez-Lires, M. (2014). Desarrollo de las competencias docentes a partir de metodologías participativas aplicadas a educación ambiental. *Formación Universitaria*, 7(6), 27-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062014000600004>
- Vidović, V., Domović, V. (2019). Development of teachers' beliefs as a core component of their professional identity in initial teacher education: A longitudinal perspective. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 119-138. <https://doi.org/10.26529/cepsj.720>
- Villagra-Bravo, C. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis: Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(24), 161-177. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.tief>
- Walberg, H.J., Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. *Educational practices series-3*.
- Weise, C., Sánchez-Busqués, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural, *Cultura y Educación. Culture and Education*, 25(4), 561-576. <https://doi.org/10.1080/11356405.2013.10783162>