

Aprendizaje profesional y retroalimentación en espacios de tutoría conjunta entre escuela y universidad en el Prácticum de formación inicial del profesorado

Teresa MAURI MAJÓS
Anna GINESTA FONTSERÈ
Horacio VIDOSA CASTRO
Irene YÚFERA GÓMEZ

Datos de contacto:

Teresa Mauri Majós
Universidad de Barcelona
teresamauri@ateneu.ub.edu

Anna Ginesta Fontserè
Universidad de Barcelona
aginesta@ub.edu

Horacio Vidosa Castro
Universidad de Barcelona
horaciovidosa@ub.edu

Irene Yúfera Gómez
Universidad de Barcelona
iyufera@ub.edu

Recibido: 14/07/2023
Aceptado: 23/10/2024

RESUMEN

La inmersión a la profesión durante el período de Prácticas en la formación inicial de maestros requiere del acompañamiento experto y en colaboración de tutores de la escuela y de la universidad. Esa tutoría conjunta suele materializarse en espacios compartidos de seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes en prácticas desplegadas a lo largo de las prácticas. En consecuencia, resulta cada vez más relevante conocer cómo se desarrolla la tutoría conjunta en dichos espacios y su contribución a la formación profesional. En este trabajo estudiamos la tutoría entre tutores de ambas instituciones con sus estudiantes en espacios de tutoría compartida correspondientes a dos escuelas diferentes. Los espacios fueron diseñados a modo de “tercer espacio” para facilitar la colaboración de los tutores de ambas instituciones. Se registraron y transcribieron las conversaciones, se identificaron los turnos y mensajes que las componen y se analizó el contenido, y se concluyó con un cálculo de frecuencias. Los resultados indican que la tutorización conjunta es una tarea compleja que no se basa en transmitir meramente información, sino en fomentar formas de retroalimentación sostenida en criterios y evidencias que fomenten la reflexión conjunta del aprendizaje y la práctica de los estudiantes. Esos resultados también muestran que los tutores promovieron el diálogo, compartieron el significado de la retroalimentación y suscitaron su uso autónomo por los estudiantes. El trabajo subraya la relevancia de una tutoría conjunta dirigida a formar docentes capaces de gestionar su aprendizaje y desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del Profesorado; Colaboración escuela-universidad; Prácticum; Tutoría conjunta; Retroalimentación.

Professional learning and feedback in joint tutoring spaces between school and university in the Practicum of initial teacher training

ABSTRACT

Immersion in the profession during the internship period in initial teacher training requires the expert and collaborative support of school and university tutors. This joint tutoring usually materializes in shared spaces for monitoring and feedback focused on the learning of the students in practices deployed throughout the internship. Consequently, it is increasingly relevant to know how the joint tutoring develops in these spaces and its contribution to professional training. In this paper, we study the tutoring of school and university tutors with their students in shared tutoring spaces corresponding to two different schools. In this case, these spaces were designed as a "third space" to facilitate the collaboration between the tutors from both institutions. The conversations were recorded and transcribed, the turns and messages that comprise them were identified, and the content was analyzed and concluded with a frequency calculation. The results indicate that joint tutoring is a complex task that is not based on merely transmitting information, but on fostering forms of feedback based on criteria and evidence that encourage joint reflection on student learning and practice. These results also show that the tutors promoted dialogue, shared the meaning of the feedback and promoted its autonomous use by the students. The research underlines the relevance of joint tutoring aimed at training teachers capable of managing their learning and professional development.

KEYWORDS: Initial Teacher Training; School-university collaboration; Practicum; Joint tutoring; Feedback

Introducción

El acompañamiento de los futuros docentes en su acceso a la práctica en la formación inicial ha recibido una atención sin precedentes a lo largo de las últimas décadas (Darling-Hammond, 2021). Factor clave de la calidad de este acompañamiento es el establecimiento de relaciones de colaboración sustantivas entre la universidad y la escuela (Kutter, 2016), cuya concreción implica el desarrollo de propuestas de tutoría conjunta entre formadores de ambas instituciones y sus estudiantes de prácticas.

Durante el período de prácticas, habitualmente ambas instituciones demandan a los tutores que, al mismo tiempo, ayuden a sus estudiantes a reelaborar y mejorar sus planteamientos educativos y el aprendizaje y la práctica profesional iniciales, y que les evalúen e informen sobre su preparación profesional. En este marco, un rol característico de la tutoría conjunta es fomentar en los futuros docentes el

conocimiento y la autorregulación del aprendizaje y la práctica profesionales mediante la reflexión (Schön, 1987), capacitándolos para valorar ambos críticamente y mejorarlos (Matsko et al., 2020).

Como la literatura ha puesto de relieve (Arshavskaya, 2016; Michailidi & Stavrou, 2021; Mauri et al., 2021; Tonna et al., 2017), existen diferentes propuestas que vertebran la práctica de la tutoría en torno a la reflexión que, aunque mantienen diferencias entre sí, muestran consenso respecto al carácter construido, mediado y colaborativo de este proceso. Tomando como referencia dicho consenso, en este texto caracterizaremos la tutoría conjunta siguiendo a Orland-Barak (2021); es decir, como un proceso de mediación del aprendizaje profesional de los futuros docentes orientado al logro de metas formativas, que se materializa en la actividad conjunta entre tutores y tutorizados en espacios de relación específicos -espacios híbridos o “tercer espacio” caracterizados como oportunidades de aprendizaje profesional (McGraw & Davis, 2017; Zeichner, 2018)- en el marco de asociaciones concretas entre universidad y escuela (Jones et al., 2016). El diálogo y/o conversación entre tutores y con sus estudiantes es el instrumento clave de esta mediación (Mosley Wetzel et al., 2017).

Nuestro propósito es contribuir al estudio de la práctica de la tutoría conjunta en espacios compartidos de tutoría entre escuela y universidad durante el prácticum de la formación inicial de maestros, explorando en detalle las actuaciones de retroalimentación que ambos tutores llevan conjuntamente a cabo en dichos espacios.

Modelo de aprendizaje y caracterización de la tutoría

Lammert et al. (2020) señalan la importancia de que el tutor tome como referencia el aprendizaje como transmisión o como indagación. La opción que elija influirá tanto en determinar las funciones habituales que se le atribuyen como en que todas ellas entren o no en conflicto y sean vistas como dilemáticas. En el caso del aprendizaje por transmisión, la tutoría fomenta principalmente que los estudiantes aprendan igualando los estándares de buena práctica de sus tutores. En el aprendizaje como indagación, lo que la tutoría propone es visto como colaboración participativa, en la que los tutores trabajan junto con el docente en formación, mientras reflexionan conjuntamente sobre sus prácticas, para construir y hacer avanzar activamente el conocimiento y actividad profesionales (Hoffman et al., 2015). Jones et al. (2021) refieren una opción parecida caracterizándola, siguiendo a Griffiths et al. (2020), como tutoría efectiva; es decir, “un proceso bidireccional (dialógico) que desarrolla un enfoque reflexivo del aprendizaje a través de procesos clave de colaboración, diálogo, observación, reflexión crítica e indagación” (p. 182). En este modelo dialógico, la comprensión, de aspectos relevantes de la práctica y la teoría, se construye a través de conversaciones de aprendizaje abiertas (Jones et al., 2019) en las que tutores y estudiantes trabajan conjuntamente para promover la indagación y ampliar la comprensión compartida. Quienes participan proporcionan información para respaldar el punto de vista propio, contribuyen a no dar nada por sentado y a examinar

cada supuesto. Este proceso les ayuda a compartir recursos e ideas y también a establecer un compromiso mutuo.

Siguiendo con la importancia de la comunicación y el diálogo, Sheridan y Young (2017) conciben la tutoría como un proceso que se da mediante conversaciones genuinas que “toman sus propios giros y llegan a su propia conclusión, con los participantes conversando en lugar de una persona dirigiendo” (p. 658). Dicha conversación permite dar visibilidad a los marcos epistemológicos y pedagógicos personales de los docentes en formación, que pueden ser explorados y confrontados en la conversación. También contribuyen a identificar y explorar cuestiones abiertas o puntos de discusión y a partir de las diferencias, lo que brinda a tutores y estudiantes oportunidades para desarrollar una nueva comprensión o indagación de esos aspectos a través de la discusión crítica (Gadamer, 1988). Finalmente, Talbot et al. (2018) caracterizan la tutoría como una práctica dialógica que pone énfasis en el carácter compartido de la construcción de significados en el diálogo entre tutores y estudiantes en el espacio interpersonal. Todos ellos participan en esta experiencia de construcción aportando hilos dialógicos vivos, que es necesario que todos reconozcan y aborden, consiguientemente dispuestos a modificar la dirección de su propio discurso. El proceso de estar de acuerdo y en desacuerdo con otro estimula la construcción conjunta de significados progresivamente compartidos.

Sin embargo, según estudios empíricos (Heikkinen et al., 2018), la mayoría de los tutores no han adoptado completamente una práctica tutorial de colaboración participativa y construcción dialógica, aunque hayan surgido intentos al respecto. Algunas de esas propuestas se han desarrollado fundamentalmente en escuelas que actúan como comunidades de aprendizaje, una empresa colectiva que se interroga críticamente sobre su práctica. La cultura de aprendizaje profesional en una escuela es un factor significativo en el desarrollo de la tutoría compartida, ya que facilita o constriñe el trabajo interactivo complejo y constructivo que debe llevar a cabo.

Evaluación y retroalimentación

En el apartado anterior nos hemos referido a algunas de las funciones habituales de la tutoría y hemos explorado la caracterización de la actividad conjunta entre tutores y con sus estudiantes como un proceso de aprendizaje, potencialmente de indagación y dialógico-reflexivo. A continuación, seguiremos profundizando en dichas funciones, concretamente en las tareas de seguimiento y retroalimentación que tutores y estudiantes llevan a cabo. En cuanto a la retroalimentación, mientras en formas de tutoría directiva esta tiende a focalizarse en una supervisión funcional (Crasborn et al., 2011), en una tutoría dialógica se orienta más a proporcionar elementos de autodesarrollo y construcción mediada de competencias profesionales y de aprendizaje relevantes (Heikkinen et al., 2018; Winstone et al., 2022).

En este marco, resulta destacable la idea de evaluación negociada (Verberg, 2015), que basa su enfoque en la investigación existente sobre negociación del significado e

incluye un modelo de argumentación que la sostiene. Dicha evaluación se materializa en cadenas de interacciones entre tutores y con sus estudiantes en torno a un tema o una serie de temas y/o significados e implica el intercambio de puntos de vista con el objetivo de llegar a acuerdos, expresando apoyo o posiciones diferentes y/o contrarias y dando razones o argumentos a favor o en contra sobre elementos específicos o sobre una línea de razonamiento. Este proceso permite a los tutores pasar de un enfoque de evaluación descriptivo a otro reflexivo-compartido, que aporta evidencias que lo sustentan; es decir, que aporta algún “elemento/cosa que se erige como testigo, evidencia, prueba, comprobante, y actúa como fundamento de la creencia” (Dewey, 1933, p.11).

McGraw & Davis (2017) destacan que la función de la evaluación negociada es promover el aprendizaje del estudiante por encima de valorar los resultados finales. Ambos autores citan a Koster et al. (1998, p. 82) para explicar la retroalimentación como la “descripción específica del trabajo o comportamiento observado y demostrable de la otra persona, la propia experiencia de ese comportamiento y sus efectos en uno mismo, de modo que el receptor puede reconocer y aceptar nueva información”.

Por su parte, Carless (2015) señala que no basta con comunicar la información, sino que es necesario hacerla efectiva mediante “un proceso dialógico en el que los alumnos dan sentido a la información sobre su desempeño y la utilizan para realizar mejoras demostrables” (p. 192). Para ello es necesario desarrollar una retroalimentación fundamentada en la participación efectiva del estudiante en su aprendizaje como agente de su propio cambio (Henderson et al., 2019). Sin embargo, los estudiantes muestran dificultades tanto en identificar y dar significado a informaciones de retroalimentación relevante, como en utilizarlas para mejorar su trabajo y aprendizaje (Carless, 2022).

Hasta el momento hemos señalado la importancia de incorporar a la tutoría estrategias como ofrecer argumentos y evidencias, que promueven una retroalimentación efectiva. A continuación, completaremos esa propuesta con otras que consisten en aportar ejemplos y compartir observaciones seguidas de un análisis posterior conjunto de la sesión. En lo relativo a facilitarles ejemplos, Carless & Bound (2018) proponen utilizar, en el marco de conversaciones genuinas, muestras que los estudiantes puedan relacionar con su actividad y trabajo en curso y proporcionárselas vinculadas a sus concepciones de partida (Carless & Chan, 2017). Este proceso mejora su apreciación de cómo se manifiesta la calidad de su actividad o trabajo y les permite extraer inferencias apropiadas para perfeccionarlos; también reduce disonancias entre los puntos de vista de los estudiantes y sus tutores. Todo ello les ayuda a desarrollar juicios sólidos y conocimiento tácito. En lo relativo a la observación, Beek et al. (2019) abogan por utilizar sesiones de observación descriptiva -del hacer, decir-hacer y escribir qué ocurre en el aula- como foco de una conversación posterior a la sesión observada, centrada en los docentes en formación. Mediante esta estrategia, los participantes reciben apoyo para examinar las evidencias recogidas (Hill & Grossman,

2013), se abstienen de emitir juicios no fundamentados y promueven una conversación auténtica, focalizada en dar sentido a la evidencia y desarrollar una formación basada en criterios compartidos, que otorga agencia reflexiva a todos los implicados.

De acuerdo con lo que acabamos de establecer, la contribución de la retroalimentación al aprendizaje debería materializarse en una forma de evaluación negociada, en propuestas de conversación abierta y genuina entre tutores y estudiantes. La retroalimentación efectiva debería implicar al estudiante en analizar un proceso del que es protagonista e incluirle en establecer criterios y acuerdos de mejora compartidos.

Tomando como marco lo que acabamos de exponer, el trabajo que presentamos tiene como finalidad contribuir a identificar y analizar las conversaciones de -en nuestro estudio- las tutoras de ambas instituciones con sus estudiantes en espacios de tutoría compartida (EC) entre la escuela y la universidad durante el prácticum de la formación inicial de maestros. Dichos espacios fueron diseñados específicamente para facilitar el seguimiento conjunto del aprendizaje de sus estudiantes y promover el desarrollo de la colaboración para el logro de las finalidades formativas del prácticum. Entre otros aspectos, el estudio profundiza en las formas de retroalimentación a sus estudiantes. Las preguntas centrales de investigación de este estudio son:

- ¿Qué prácticas tutoriales muestran las conversaciones de tutoría conjunta en espacios de colaboración entre escuela y universidad?
- ¿Qué actuaciones de retroalimentación llevan a cabo los tutores con sus estudiantes durante sus conversaciones?

Método

Población y Muestra

Por razones de espacio, se analizan las prácticas de tutoría conjunta de dos de ocho escuelas públicas de educación infantil y primaria de la ciudad de Barcelona que forman parte de un proyecto de cooperación conjunta con la Universidad de Barcelona para formar maestros. El acuerdo mutuo consiste en desarrollar una propuesta de práctica efectiva (Jones et al., 2016), formulada en torno a intenciones formativas que atiendan de manera relacionada tanto las propias de las prácticas universitarias como las educativas de la escuela. Esta asociación se concreta en la constitución de equipos formativos (Maestra Tutora -MT- y Tutora de Universidad -TU-), que actúan sostenidos por una estructura de espacios que conforma tanto un sistema de apoyo a las estudiantes (E), como una trama de colaboración formativa entre escuela y universidad (Mauri et al., 2021). Este trabajo tiene como objeto específico de estudio y análisis el Espacio Compartido (EC). La tutoría conjunta en el EC opera sistemáticamente como un contexto explícito de retroalimentación continua al trabajo y actividad específica de

cada estudiante y se focaliza también en establecer planes de gestión, desarrollo y mejora de su aprendizaje. En este espacio, las estudiantes cuentan con la ayuda coordinada, conjunta y específica de ambas tutoras ajustada a sus necesidades de aprendizaje.

En la Escuela 1 (E1) ambas tutoras tienen más de 5 años de experiencia en las prácticas y en su vinculación al proyecto es el primer año que trabajan juntas. En la Escuela 2 (E2), también ambas tutoras tienen más de 5 años de experiencia de prácticas; sin embargo, mientras TU pertenece al proyecto desde sus comienzos, MT se inicia en él este año. Por su parte, las estudiantes cursan su segundo año de prácticas en tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En ambas escuelas se desarrollaron tres sesiones de EC en los que se abordaron tres núcleos temáticos y de actividad en el prácticum (N1, sobre los retos del aula y la escuela; N2, de elaboración de un plan de intervención docente para dar respuesta a los retos identificados; y N3, de implementación del plan docente; ambas tutoras observan y analizan conjuntamente una sesión de clase liderada por la estudiante I). Por ajustes necesarios a las condiciones de cada centro, en la Escuela 1, el EC1 incluyó el N1; el EC2 tuvo como foco el N2 de planificación, y el EC3 se centró en el N3 y la calificación final global de las prácticas. En la Escuela 2, el EC1 se focalizó en N1 y N2; el EC2 tuvo como foco el N3, mientras que el EC3 se centró en la calificación final del conjunto de las prácticas.

Se registraron en audio cada una de las sesiones de EC de cada escuela. Las conversaciones en dichas sesiones tuvieron una duración media de 44 minutos y fueron posteriormente transcritas.

Las conversaciones de cada sesión se analizaron identificando los turnos (turn-taking analyses) (Hennissen et al., 2011) y en cada turno se identificaron los mensajes o “unidades discursivas con fuerza ilocutiva propia” (Austin, 1982). Una vez identificados, cada mensaje fue categorizado utilizando un protocolo (Tabla 1) que se elaboró para operativizar el análisis de las contribuciones a las conversaciones de tutoría conjunta.

Para elaborar el protocolo, en una primera fase, se leyeron los datos en profundidad y se levantaron las categorías de análisis iniciales. En una segunda fase, la propuesta inicial fue examinada a partir de la literatura de referencia (ver apartado 2), y se usaron especialmente los trabajos sobre movimientos dialógicos de Bjuland & Helgevold (2018) y Warwick et al. (2016). El protocolo resultante de la revisión se probó independientemente por dos investigadoras y, una vez introducidas las modificaciones, se redactó la propuesta definitiva. Esta se aplicó en un 30% de los datos y se calculó la fiabilidad. Finalmente se utilizó en un análisis final completo del 100% de los datos, cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1*Protocolo de análisis de los mensajes de cada turno*

Dimensiones	Categorías	Descripción
Planificación de la sesión	Organiza (<i>Org</i>)	Traza el plan de trabajo de la sesión o de parte de la sesión
	Expone (<i>Exp</i>)	Aporta individualmente información del trabajo o actividad del estudiante objeto de retroalimentación
Formas que regulan el compartir información de retroalimentación	Comunica (<i>Com</i>)	Da a conocer información del trabajo o actividad del estudiante objeto de retroalimentación que ha sido comentada previamente a la sesión por dos de los participantes
	Pone en común (<i>Pco</i>)	Expone información del trabajo o actividad del estudiante objeto de retroalimentación, ideas o experiencias, para examinarlas conjuntamente con los demás participantes y elaborarlas de forma compartida
	Demanda (<i>Dem</i>)	Pregunta o requiere información, opiniones o clarificaciones a otro participante sobre el trabajo o actividad objeto de retroalimentación, ideas y/o experiencias
	Clarifica (<i>Cla</i>)	Pone en términos más comprensibles la información de retroalimentación presentada de la actividad o el trabajo del estudiante
Formas de proporcionar retroalimentación	Analiza (<i>Ana</i>)	Realiza un reconocimiento sistemático de las partes que componen el trabajo o la actividad del estudiante objeto de retroalimentación, de las ideas o experiencias y sus mutuas relaciones
	Explica (<i>Expl</i>)	Expone ideas o experiencias (sus propiedades y características) de manera ordenada y aporta razones causales, para que otros participantes las entiendan y revisen su conocimiento inicial sobre las mismas
	Argumenta (<i>Arg</i>)	Aporta criterios y razones pertinentes y aceptables para sostener las propias contribuciones y desafiar o ayudar a sopesar a otros sus ideas iniciales
Aportación de propuestas	Propone (<i>Pro</i>)	Formula una propuesta de cambio o actuación alternativa a la habitual en el aula o la escuela para mejorar la que se realiza actualmente
Referentes de la retroalimentación	Evidencia (<i>Evi</i>)	Referencia directamente elementos específicos del trabajo o actividad del estudiante, ideas o experiencias
	Ilustra (<i>Ilu</i>)	Utiliza ejemplos relacionados con el trabajo o actividad del estudiante, sus ideas o experiencias
	Modela (<i>Mod</i>)	Ofrece un modelo (un esquema o un sistema de actuación a seguir) para mostrar cómo llevar a cabo una actuación o tarea
Valoración del trabajo y/o actividad del estudiante	Valora (<i>Val</i>)	Emite juicios de valor del trabajo y/o actividad del estudiante o de otros participantes o instituciones, de sus ideas o experiencias
	Califica (<i>Cal</i>)	Asigna una valoración formalmente estipulada (suspendido, aprobado, notable, excelente) o una nota (7, 8, 9...)
	Acuerda (<i>Acu</i>)	Determina una manera común de entender o efectuar alguna cosa
Reconocimiento y/o aceptación de las contribuciones de otros y acuerdos	Confirma (<i>Con</i>)	Muestra acuerdo o aceptación de lo expuesto por otro/s participante/s
	Ratifica (<i>Rat</i>)	Explicita el propio acuerdo con lo expuesto por otro/s participante/s
	Completa (<i>Comp</i>)	Completa con sus propias palabras la aportación iniciada por otro/a participante

Para ilustrar el proceso de codificación efectuado, presentamos a modo de ejemplo un fragmento de análisis de la conversación entre TU, MT y E en el espacio compartido EC3. N3, concretamente en los turnos 20-22, mensajes 6-23, relativos a la retroacción posterior a la observación de una sesión (Tabla 2).

Tabla 2

Ejemplo de análisis de la conversación

Nº Turno	Participante	Contribución en el turno segmentada en mensajes	Nº Mensaje	Tipo de contribución en cada mensaje
T20	MT	Gestionas muy bien cómo iniciar la sesión,	6	Valora
		primero la presentas para que sepan que han de hacer y les das tiempo para organizarse...	7	Evidencia con actuaciones de E observadas
		Tienes muy bien estructurado qué y cómo desarrollar la clase.	8	Valora
		Otras (<i>estudiantes en prácticas</i>) se alargan sin saber cómo reconducir la sesión...	9	Ilustra
		en tu actuación incorporas estrategias específicas para saber cuándo te desvías de lo previsto	10	Argumenta
T21	TU	Coincido con la valoración de MT,	11	Confirma (<i>la Val de MT</i>)
		vimos una clase guiada por consignas claras, que los niños comprendían con facilidad.	12	Evidencia (<i>Val</i>) con actuaciones de E observadas
		Si tuviera que señalar algún un aspecto, hablemoslo, sería el cierre,	13	Pone en común
		creo que no funcionó bien...	14	Valora
		Lo que les pedías era cognitivamente más complejo, exigía relacionar conceptos abstractos.	15	Argumenta (<i>Val</i>)
		Las dos tareas anteriores eran más analítico-descriptivas.	16	Analiza
		Les comentaste que seguiríais otro día, pero no les diste tiempo a guardar lo que estaban haciendo.	17	Evidencia (<i>Val</i>) con actuaciones de E
		Falló la gestión.	18	Valora
		Fue algo así como “volveremos sobre ello” sin más...	19	Ilustra (<i>Val</i>)
		¿Fue así? ¿Como lo viviste?	20	Demanda
T22	E	Sí, era el concepto, les resultó muy complejo,	21	Ratifica (<i>Val</i>) de TU
		No lo entendían y dedicaron mucho tiempo a buscarlo en el diccionario y tampoco comprendieron el significado.	22	Evidencia con actuaciones observadas de los niños y niñas del aula
		Cerré de forma rápida porque había que prepararse para salir	23	Explica

Resultados

Resultados de la Escuela 1

Los espacios compartidos de la Escuela 1 tienen una duración total de 1h 55min y cuentan con 429 turnos y 717 mensajes distribuidos en tres sesiones: el EC1 (33,8%), el EC2 (36,8%) y el EC3 (29,4%).

Tabla 3

Escuela 1. Porcentaje de mensajes por categorías de análisis en los EC1, 2 y 3

	Org	Exp	Com	Pco	Dem	Clas	Ana	Expl	Arg	Pro	Evi	Ilu	Mod	Val	Cal	Acu	Con	Rat	Comp	Total
EC1	0,8%	1,3%	0,6%	2,6%	3,1%	0,7%	1,7%	4,3%	2,4%	1,8%	1,3%	2,0%	1,3%	1,1%	0,6%	1,3%	3,5%	2,9%	0,7%	33,8%
242m	0,8%		7,5%				9,1%		1,8%		4,5%		1,7%				8,4%			
EC2	0,6%	1,7%	0,8%	1,7%	3,1%	0,3%	0,3%	5,6%	2,4%	3,6%	0,3%	4,0%	0,7%	1,4%	0,1%	1,1%	4,0%	3,6%	1,5%	36,8%
264m	0,6%		7,3%				8,5%		3,6%		5,0%		1,5%				10,3%			
EC3	3,3%	1,1%	0,6%	0,4%	3,3%	0,8%	1,5%	2,0%	1,4%	1,4%	0,8%	1,7%	0,0%	5,0%	0,3%	0,0%	2,6%	2,4%	0,7%	29,4%
211m	3,3%		5,4%				5,7%		1,4%		2,5%		5,3%				5,7%			
Total	34	29	14	34	68	13	25	85	44	49	17	55	14	54	7	17	73	64	21	717
717m	4,7%	4,0%	2,0%	4,7%	9,5%	1,8%	3,5%	11,9%	6,1%	6,8%	2,4%	7,7%	2,0%	7,5%	1,0%	2,4%	10,2%	8,9%	2,9%	100,0%
	4,7%		20,2%				23,3%		6,8%		12,0%		8,5%				24,4%			

Considerados en su conjunto (Tabla 3), un 20,2% de los mensajes muestra el formato de comunicación utilizado para compartir información de retroalimentación del trabajo de la estudiante. En este caso, el formato más usado corresponde a demandar a las demás participantes información relativa al trabajo o actividad objeto de retroalimentación, sus necesidades, mejoras y valoraciones (9,5%), y también ponen en común información (4,7%), la exponen (4,0%) y, en menor grado, comunican aquella que algunas de las participantes han compartido o acordado previamente a la sesión (2,0%). La información de retroalimentación se presenta usando diferentes formatos (23,3%). Así, se contribuye principalmente mediante explicaciones (11,9%), argumentos (6,1%) y propuestas de cambio o actuaciones alternativas que mejoren la actividad o el trabajo (6,8%) y, puntualmente, también mediante análisis (3,5%) y clarificación (1,8%). Para compartir el foco objeto de seguimiento y los significados de la información presentada se utilizan referencias a la actividad y al trabajo de las estudiantes (12%), principalmente ilustraciones (7,7%), evidencias (2,4%) y se proporcionan modelos de actuación (2,0%). Un alto porcentaje de mensajes (24,4%) reconoce y muestra acuerdo con la información y propuestas de otras participantes, confirmándolas (10,2%), ratificándolas (8,9%), completándolas (2,9%) o explicitando el acuerdo alcanzado (2,4%). Los mensajes de valoración y/o calificación propiamente dicha suponen únicamente el 8,5% del porcentaje global de mensajes. El porcentaje de mensajes de valoración explícita supone un 7,5%, pero la calificación se da puntualmente (1,0%).

Tabla 4

Escuela 1. Porcentaje de mensajes por categorías de análisis por participante

Categorías	Participantes		
	TU(293m)	MT(155m)	E(269m)
Org	2,4%	2,2%	0,1%
Exp	0,4%	0,7%	2,9%
Com	0,4%	0,4%	1,1%
Pco	2,8%	0,7%	1,3%
Dem	7,3%	0,6%	1,7%
Cl	1,3%	0,0%	0,6%
Ana	1,3%	0,7%	1,5%
Expl	2,9%	2,5%	6,4%
Arg	2,8%	1,3%	2,1%
Pro	3,6%	2,1%	1,1%
Evi	0,7%	0,4%	1,3%
llu	2,1%	2,5%	3,1%
Mod	1,0%	0,7%	0,3%
Val	2,4%	2,4%	2,8%
Cal	1,0%	0,0%	0,0%
Acu	0,6%	0,4%	1,4%
Con	2,4%	2,0%	5,9%
Rat	3,8%	1,7%	3,5%
Comp	2,0%	0,4%	0,6%
Total	40,9%	21,6%	37,5%

Teniendo en cuenta el número de mensajes global de las tres sesiones (Tabla 4), TU interviene con un 40,9% de los mensajes, MT con un 21,6% y E con un 37,5%. TU y MT son quienes organizan el desarrollo de las sesiones (2,4% y 2,2%, respectivamente). TU, en un porcentaje mayor que el de las otras participantes, realiza demandas (7,3%) e interviene mediante la puesta en común (2,8%). Puntualmente expone y comunica (0,4%, respectivamente). En cuanto a en qué centra sus contribuciones, TU lo hace realizando propuestas (3,6%) y aportando explicaciones (2,9%) y argumentos (2,8%). Para referenciar aquello que es objeto de evaluación y mejora, TU fundamentalmente ilustra (2,1%), modela (1,0%) y, en menor grado, aporta evidencias específicas del trabajo y actividad de E (0,7%). En lo referente a valorar y calificar, TU valora (2,4%) con un porcentaje de mensajes muy similar al de las demás participantes-y en menor grado califica (1,0%). Asimismo, contribuye a reconocer las aportaciones de las demás participantes usando mensajes que las confirman (2,4%), ratifican (3,8%) y completan (2,0%). Las contribuciones de MT se dan en bastante menor grado que las de TU y E. Sin embargo, cabe señalar que coincide con TU en usar la puesta en común (0,7%) y la exposición (0,7%). Suele contribuir a las sesiones fundamentalmente con explicaciones (2,5%) y propuestas (2,1%), que referencia mayoritariamente ilustrándolas (2,5%) y ofreciendo modelos de actuación docente (0,7%). En la valoración, MT sigue la misma tendencia que TU (2,4%), aunque no califica en ningún caso. MT reconoce las

aportaciones de otras confirmándolas (2,0%) y ratificándolas (1,7%). Por su parte, E tiene una contribución destacada en el EC. Mayoritariamente expone (2,9%) probablemente respondiendo a las demandas de TU y MT; lo hace aportando explicaciones (6,4%) y argumentos (2,1%) y puntualmente propuestas (1,1%). Para apoyar sus aportaciones, usa mayoritariamente ilustraciones (3,1%) y evidencias de su trabajo (1,3%) más que el resto de las participantes. También en mayor grado confirma sus contribuciones (5,9%), ratifica (3,5%) y explicita los acuerdos alcanzados (1,4%) para que consten. En cuanto a la evaluación propiamente dicha, E únicamente valora (2,8%).

En resumen, los EC se desarrollan siguiendo un formato de comunicación fundamentado en la demanda y puesta en común en el que mayoritariamente se explican y argumentan ideas y/o actuaciones del trabajo o la actividad de la estudiante y también propuestas de cambio. Mientras en las dos primeras sesiones principalmente se explica y argumenta, en la tercera principalmente se analiza y argumenta. El cambio puede ser debido a que la retroalimentación en la tercera sesión se focaliza en observaciones de ambas tutoras directamente en el aula. En cuanto a ofrecer evidencias, se utilizan principalmente ejemplos que ilustran la información o propuestas presentadas. En la segunda sesión se duplica el porcentaje de mensajes en cuanto a formular propuestas y ofrecer ilustraciones; ello puede ser debido a que en la misma se abordan las dudas de E respecto al plan de lección con carácter fundamentalmente prospectivo. En la conversación, existe un reconocimiento explícito y continuado de las aportaciones de las otras participantes, lo que sugiere un carácter dialogado de la sesión. En lo que respecta a la valoración propiamente dicha, esta se da en mayor grado que la calificación.

Resultados de la Escuela 2

Los espacios compartidos de la Escuela 2 tienen una duración total de 2h 39min y cuentan con 468 turnos y 1081 mensajes distribuidos en tres sesiones: EC1 (47,5%), EC2 (31,1%) y EC3 (21,4%).

Considerados los EC en conjunto (Tabla 5), un 19,4% de los mensajes da cuenta del formato de comunicación empleado por las participantes para la retroalimentación. En este caso, usan mayoritariamente la puesta en común (8,4%), seguido de demandar información a las demás participantes relativa al objeto de retroalimentación, dudas y valoraciones (4,9%) y, a continuación, de comunicar (3,4%) y exponer (2,7%). A la conversación se contribuye utilizando formatos diversos (19,5% de mensajes); mayoritariamente aportando explicaciones (8,1%), propuestas de mejora (7,7%) y argumentos (7,5%) y, puntualmente, mediante análisis (2%) y clarificación (1,9%). Las participantes sostienen sus contribuciones usando referencias explícitas a la actividad y el trabajo específico de la estudiante (15,1%); lo hacen utilizando ilustraciones (7,7%), evidencias (4,4%) y modelando actuaciones (3,0%). Un porcentaje de mensajes alto (22,5%) refiere el reconocimiento y muestras de acuerdo con las aportaciones de otras participantes: ratificándolas (9,3%), confirmándolas (8%) y, puntualmente, completándolas (3,2%) o explicitando el acuerdo alcanzado (1,8%). Los

mensajes de valoración suponen únicamente el 10,4% del porcentaje global. Mientras el porcentaje de mensajes de evaluación explícita es del 9,9%, el de calificación se da puntualmente (0,6%).

Tabla 5

Escuela 2. Porcentaje de mensajes por categoría de análisis en los EC 1, 2 y 3

	Org	Exp	Com	Pco	Dem	Cl	Ana	Expl	Arg	Pro	Evi	Ilu	Mod	Val	Cal	Acu	Con	Rat	Com	Total
EC1	2,3%	1,5%	2,0%	5,2%	2,1%	0,8%	0,3%	4,4%	3,3%	4,3%	2,2%	3,2%	1,1%	3,0%	0,1%	1,8%	3,7%	4,3%	1,8%	
514m	2,3%		10,8%					8,9%		4,3%		6,6%		3,0%			11,6%			47,5%
EC2	1,8%	0,5%	0,2%	2,2%	0,8%	0,9%	1,3%	1,9%	2,5%	2,1%	1,4%	3,6%	1,5%	4,8%	0,1%	0,1%	2,1%	2,6%	0,6%	
336m	1,8%		3,7%					6,7%		2,1%		6,5%		4,9%			5,5%			31,1%
EC3	1,4%	0,7%	1,2%	1,0%	1,9%	0,1%	0,5%	1,8%	1,7%	1,2%	0,8%	0,8%	0,4%	2,1%	0,4%	0,0%	2,2%	2,4%	0,8%	
232m	1,4%		4,9%					4,0%		1,2%		2,0%		2,5%			5,5%			21,4%
	59	29	37		53	20	22	88	81	83	48	83	32	107	6	20	86	101	35	
Total	5,5%	2,7%	3,4%	8,4%	4,9%	1,8%	2,0%	8,1%	7,5%	7,7%	4,4%	7,7%	3,0%	9,9%	0,6%	1,8%	8,0%	9,3%	3,2%	1082
1082	5,5%		19,4%					19,5%		7,7%		15,1%		10,5%			22,5%			100%

Tabla 6

Escuela 2. Porcentaje de mensajes por categorías de análisis por participante

Categorías	Participantes		
	TU (533m)	MT (349m)	E (200m)
Org	4,3%	1,1%	0,0%
Exp	1,0%	0,7%	0,9%
Com	1,7%	1,5%	0,3%
Pco	4,0%	2,8%	1,7%
Dem	2,6%	1,4%	0,9%
Cl	1,1%	0,6%	0,2%
Ana	0,8%	0,6%	0,6%
Expl	3,0%	3,0%	2,2%
Arg	3,4%	3,3%	0,7%
Pro	4,3%	2,2%	1,3%
Evi	1,7%	1,9%	0,8%
Ilu	3,6%	2,7%	1,4%
Mod	1,9%	0,8%	0,2%
Val	5,5%	3,2%	1,2%
Cal	0,3%	0,1%	0,2%
Acu	0,5%	0,6%	0,8%
Con	3,5%	2,4%	2,0%
Rat	4,7%	2,4%	2,2%
Comp	1,5%	0,9%	0,8%
Total	49,3%	32,3%	18,5%

Teniendo en cuenta el número de mensajes global de las tres sesiones (Tabla 6), TU interviene con un 49,3%, MT un 32,3% y E con 18,5%. TU organiza (4,3%) y, en mayor porcentaje que otras participantes, pone en común (4%), realiza demandas (2,6%) y

comunica (1,7%). También contribuye con propuestas de mejora (4,3%) y aporta argumentos (3,4%) y explicaciones (3,0%). Refiere aquello que es objeto de seguimiento y mejora utilizando fundamentalmente ilustraciones (3,6%), modelando la actividad de la estudiante (1,9%) y aportando evidencias (1,7%). Es también quien mayoritariamente valora (5,5%), pero puntualmente califica (0,3%). Respecto a las contribuciones de las demás participantes, mayoritariamente las ratifica (4,7%) y confirma (3,5%). Las contribuciones de MT se dan en menor grado, pero coinciden con las de TU en usar mayoritariamente la puesta en común (2,8%) y aportar argumentos (3,3%), explicaciones (3,0%) y en realizar propuestas (2,2%). Asimismo, mayoritariamente ilustra (2,7%) y usa evidencias específicas del trabajo o actividad de E (1,9%). MT sigue la tendencia de TU respecto de la valoración (3,2%) y la calificación (0,1%). En cuanto al reconocimiento de las aportaciones de otras, mayoritariamente las confirma y ratifica (2,4%, respectivamente). Finalmente, aunque en menor grado (18,5%), E sigue la tendencia de TU y MT al usar mayoritariamente la puesta en común (1,7%) como formato prioritario de participación. Sus contribuciones se basan en contribuir ofreciendo explicaciones (0,9%), E fundamenta esas explicaciones ofreciendo ilustraciones (1,4%) de su trabajo y actividad y aportando valoraciones (1,2%) de ambos. En cuanto a responder a las contribuciones de otros a la conversación, mayoritariamente las confirma y ratifica (2,0% y 2,2%).

En resumen, los EC de E2 se desarrollan siguiendo un formato de comunicación fundamentado en la puesta en común. Cabe destacar que en las sesiones EC1 y EC3 es donde las tutoras mayoritariamente “comunican” mostrándose de manera explícita como una unidad formativa que comparte focos de retroalimentación previamente acordados. Las participantes contribuyen mayoritariamente mediante explicaciones y argumentos y también aportando ideas, experiencias y propuestas de cambio y mejora. En EC2 fundamentalmente se argumenta y propone probablemente debido a que el EC2 se focaliza en la observación conjunta de ambas tutoras de la actuación de E en el aula. En cuanto a basar sus contribuciones en evidencias, mayoritariamente se ilustra en todas las sesiones, pero en EC2 y EC3, probablemente debido al foco de la sesión en la observación, se ilustra y evidencia en la misma proporción y, de manera puntual, se modela proporcionando formas de actividad alternativas que mejoren la actuación de E. En la conversación, existe un reconocimiento explícito y en alto grado de las aportaciones de las demás participantes. Finalmente, los mensajes de valoración y calificación ocurren en menor porcentaje, y calificar se da muy puntualmente.

Discusión

Este estudio analiza la tutoría conjunta que desarrollan las tutoras de la escuela y de la universidad con sus estudiantes de prácticas en espacios compartidos de seguimiento y retroalimentación de la actividad y el trabajo en las prácticas en dos escuelas distintas. El análisis de las contribuciones y mensajes en dichos espacios da cuenta de la forma, el grado y la especificidad con que cada uno de las participantes contribuye a un formato de aprendizaje en las prácticas y desarrolla formas de retroalimentación, regulación y mejora del mismo.

Los dos equipos formativos estudiados muestran un enfoque general de la práctica de la tutoría orientado a caracterizar los espacios compartidos como espacios dialógicos, donde es posible abordar de manera conjunta el seguimiento y retroalimentación de los estudiantes y pensar juntos. Las formas de interacción que desarrollan dan cuenta del esfuerzo por sostener la participación y promover la conversación. Al realizar preguntas y pedir información y compartirla para acabar de elaborarla conjuntamente, ambas tutoras, especialmente TU, impulsan la implicación de todos los participantes y la posibilidad de negociación en un clima de reconocimiento mutuo. Las estudiantes de las dos respectivas escuelas contribuyen a que dicha interacción participada se dé exponiendo sus ideas y experiencias, y compartiendo sus necesidades y dudas sobre su trabajo. En este sentido, la relación entre tutoras y estudiante probablemente pueda considerarse como menos jerárquica y más efectiva.

En cuanto al análisis resultante de la contribución de las participantes a la retroalimentación en los EC examinados, puede deducirse que la finalidad no consiste simplemente en transmitir información a las demás participantes, sino en hacerlo de modo que la comprendan y, si cabe, revisen tanto su conocimiento y actividad en las prácticas, como su implicación en gestionar su aprendizaje. Esta apreciación puede confirmarla el hecho de que la retroalimentación se produce sostenida en criterios y razones pertinentes y aceptables para quienes la escuchan, dirigidos a facilitar su comprensión e interpelar los propios planteamientos docentes, sopesando diferentes alternativas a las sostenidas inicialmente.

Asimismo, hemos identificado una clara tendencia de las parejas de tutoras a proporcionar evidencias que favorecen la comprensión de la retroalimentación y su uso por las estudiantes. Puede que las tutoras consideren que sus estudiantes no están preparadas para comprender lo que les exponen o para actuar a partir de los argumentos y recomendaciones recibidas (Carless & Bou, 2018) o que, aunque conocen estrategias para abordar los problemas o aspectos de mejora identificados a través de los comentarios, experimentan dificultades para realizar los cambios. En consecuencia, prestan ayuda a sus practicantes por si no están suficientemente preparadas para aprender por sí mismas (Windstone et al., 2022). Las tutoras utilizan ilustraciones, evidencias y, puntualmente, modelizan actuaciones docentes alternativas a las ejecutadas en una tarea específica. En la interacción estudiada, las ilustraciones se usan no tanto como ejemplos-modelo, sino como oportunidades para clarificar y compartir expectativas de calidad del trabajo, reduciendo las disonancias entre tutoras y estudiantes, y como medio para capacitar a estas últimas para emitir juicios tangibles que les permitan elaborar conocimientos tácitos (Carless & Chan, 2017). El hecho de compartir evidencias puede indicar también que las necesidades formativas de las estudiantes son el punto de partida para generar ilustraciones o ejemplos que faciliten el diálogo, promuevan la participación y les ayuden a extraer inferencias apropiadas para desarrollar acciones que mejoren su trabajo.

Lo mismo ocurre en la interacción analizada correspondiente a la E1-EC2 y la E2-EC3, cuando en conversaciones posteriores a la sesión observada se comparten

evidencias específicas de la actividad de las estudiantes. Conversar sobre ellas permite a las estudiantes examinar el aprendizaje logrado y reconocerlo como propio, al tiempo que dan sentido formativo a la evidencia de forma colaborativa. Al reconocerlo de manera situada, las estudiantes y sus tutoras se focalizan en qué está ocurriendo, lo examinan y proporcionan vías de mejora desde las diferentes perspectivas (las de MT, TU y E) presentes en el EC; así promueven la reflexión conjunta y crítica del aprendizaje. Los razonamientos y decisiones tomadas por las estudiantes en el curso de la actividad práctica, y las ideas que subyacen y la fundamentan, también se explicitan y comparten y pueden abordarse críticamente (Windsor et al., 2020). En consecuencia, existe una tendencia en los EC a ayudar a las estudiantes a implicarse en la elaboración del propio juicio evaluativo, como un aspecto característico del aprendizaje profesional, a pesar de que la manifestación de desacuerdos explícitos resulta, en general, muy escasa. Eso es así para contribuir a preservar el buen clima y la confianza necesarias en toda relación de influencia formativa y mantener la colaboración (Horn & Little, 2010).

Conclusiones

El examen realizado de los espacios compartidos de tutoría conjunta entre tutoras y estudiantes da cuenta de la forma, el grado y la especificidad con que las participantes promueven un determinado formato de aprendizaje y retroalimentación en las prácticas. También sugiere cómo la actividad de tutoras y estudiantes sienta las bases de una tutoría compartida orientada al análisis, revisión y mejora del conocimiento y aprendizaje de los futuros docentes. A lo largo de las sesiones, la tutoría conjunta se materializa progresivamente en conversaciones abiertas que incluyen un uso negociado y efectivo de la retroalimentación. Las tutoras, de procedencia institucional diversa (escuela y universidad), realizan contribuciones heterogéneas que acaban por caracterizar dicho espacio de tutoría como de retroalimentación múltiple, capaz de implicar a las estudiantes en la autogestión y mejora de su aprendizaje. Sin embargo, incluyen puntualmente modos de seguimiento y apoyo a los estudiantes más directivos, la supervisión de su trabajo en las prácticas se ejecuta mediante estrategias de modelado, quizás con la finalidad de transmitirles directamente formas de enseñanza exitosa; es decir, dicha tutoría puede incluir de manera puntual formas de mediación del aprendizaje profesional más dirigidas a la imitación y menos a fomentar la autorreflexión.

Podemos concluir que para implementar una formación inicial que capacite a los estudiantes para autogestionar el propio aprendizaje y desarrollo profesional son necesarias formas de tutoría dialógica, que potencien el examen crítico de la complejidad de la práctica participando en procesos de conversación abierta y reflexión compartida entre los implicados en la misma. En este proceso, los tutores prestan ayuda a aquellos estudiantes que todavía no están preparados para aprender y mejorar por sí mismos, comprometiéndoles activamente en una propuesta de retroalimentación que promueva una comprensión profunda de su trabajo y actividad

práctica, la elaboración de juicios evaluativos bien fundamentados y el diseño e implementación de propuestas de mejora efectivas. La calidad de la tutoría así entendida está también ligada a la calidad de la colaboración entre tutores y con los estudiantes en prácticas en escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), 2-19. <https://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2015-0021>
- Austin, J. L. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Paidós
- Beek, G. J., Zuiker, I. y Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>
- Bjulan, R. y Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers 'learning about pupil learning in mentoring conversations in Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D. y Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8),1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. y Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath and Company.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Sígueme.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Maelor Williams, G., Wordsworth, H. y Hughes, J. (2020). Growing tomorrow's teachers together: The CaBan initial teacher education partnership. *Wales Journal of*

- Education*, 22(1), 209–231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>
- Heikkinen, Hannu L.T., Wilkinson, J., Aspfors, J. y Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. y Mahoney, P. (2019) Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hill, H. y Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83 (2), 371-384. <https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376>
- Hoffman, J. V., Mosley Wetzel, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. y Saba Khan, V. (2015). What we can learn from studying to coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers around practice? A literature reviews. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Horn, I. S. y Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Gilbert, A., Herbert, S. y Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretative framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Jones, L., Tones, S. y Foulkes, G. (2019). Exploring learning conversations between mentors and associate teachers in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 120–133. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2018-0050>
- Jones, L. Tones, S., Foulkes, G. y Rhysc, R. C. (2021). Associate Teachers' views on dialogic mentoring. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 181-192 <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Koster, B., Korthagen, F. A. J. y Wubbles, T. (1998). Is there anything left for us? Functions of cooperating teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/0261976980210108>
- Kutter, S. (2016). Prospective Teachers' and Teachers' professional Development through the Collaborative Mentoring Kaleidoscope. *Education and Science*, 41(183), 129-145. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.3728>

- Lammert, C., DeWalt, L. M. y Mosley Wetzel, M. (2020). "Becoming" a mentor between reflective and evaluative discourses: A case study of identity development. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103179>
- Matsko, K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M. y Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- Mauri, T.; Colomina, R. y Onrubia, J. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Octaedro. IDP/ICE.
- McGraw, A. y Davis, R. (2017). Mentoring for pre-service teachers and the use of inquiry-oriented feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1), 50-63. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0023>
- Michailidi, E. y Stavrou, D. (2021). Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414>
- Mosley Wetzel, M., Hoffman, J. V. y Maloch, B. (2017). *Mentoring Preservice Teachers Through Practice: A Framework for Coaching with CARE*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315520537>
- Orland-Barak, L. y Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1) 86-99 <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for a teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sheridan, L. y Young, M. (2017). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers, *Teachers and Teaching*, 23(6), 658-673, <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Talbot, D., Denny, J. y Henderson, S. (2018). 'Trying to decide... what sort of teacher I wanted to be': mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education*, 29(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1347919>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. y Holland, E. (2017). Teacher mentoring and reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Verberg, C. P. M., Tigelaar, D. E. H. y Verloop, N. (2015). Negotiated assessment and teacher learning: An in-depth exploration. *Teaching and Teacher Education*, 49, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.007>
- Warwick, P.; Vrikki, M.; Vermunt, J.; Mercer, N. y Van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 48(4), 555-569. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>

- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P. y Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
- Zeichner, K. (2018). A University-Community Partnership in Teacher Education from the Perspectives of Community-Based Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2). <https://doi.org/10.1177/0022487117751133>