

# Promover la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en “espacios compartidos” de evaluación formativa en el prácticum de Maestro de Educación Primaria

Onrubia, Javier<sup>1</sup>; Mauri, Teresa<sup>2</sup>; Colomina, Rosa<sup>3</sup>; Ginesta, Anna<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Barcelona, [javier.onrubia@ub.edu](mailto:javier.onrubia@ub.edu)

<sup>2</sup>Universitat de Barcelona, [teresamauri@ub.edu](mailto:teresamauri@ub.edu)

<sup>3</sup>Universitat de Barcelona, [rosacolomina@ub.edu](mailto:rosacolomina@ub.edu)

<sup>4</sup>Universitat de Barcelona, [aginesta@ub.edu](mailto:aginesta@ub.edu)

## RESUMEN

La construcción de espacios de trabajo conjunto entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad se ha apuntado como un instrumento potencialmente útil para promover una mejor colaboración entre escuela y universidad en la formación inicial de maestros. Sin embargo, construir una colaboración genuina en estos espacios es difícil, especialmente en el ámbito de la evaluación. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es identificar algunas actuaciones que promueven la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en sesiones conjuntas de evaluación formativa y formadora desarrolladas en las tres asignaturas de prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Se analizaron 23 sesiones triádicas (estudiante, maestro tutor/a, tutor/a de universidad) de evaluación, realizadas en tres escuelas. El análisis permitió caracterizar seis tipos de actuaciones de los tutores/as de universidad en estas sesiones, dirigidas a promover la colaboración con los maestros tutores/as.

## PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, prácticum, colaboración escuela-universidad, maestros tutores, tutores de universidad, evaluación conjunta.

## ABSTRACT

Constructing spaces in which mentor teachers and university supervisors work together has been proposed as a potentially useful tool in order to promote much better collaboration between university and school in initial teacher training. However, constructing a relationship of genuine collaboration in these spaces is difficult, particularly when collaboration concerns student teachers' assessment. In this context, the aim of this paper is to identify some actions that promote collaboration between mentor teachers and university supervisors in joint sessions of formative assessment developed within the three practicum courses that are part of the Teacher of Primary Education Degree at the University of Barcelona. 23 triadic (student teacher, mentor teacher, university supervisor) assessment sessions, settled in three different schools were analysed. The analysis allowed to identify and characterise six different kinds of actions that university supervisors used in these sessions to promote collaboration with mentor teachers.

## KEYWORDS

Initial teacher education, field experience, school-university collaborative partnership, mentor teachers, university supervisors, joint assessment.

## Finalidad y objetivos

El objetivo del presente trabajo es identificar algunas actuaciones que promueven la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad a lo largo de sesiones conjuntas de evaluación formativa desarrolladas en el contexto de las asignaturas de prácticas del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Barcelona. Dichas sesiones se estructuran como espacios triádicos en que participan el/la estudiante en prácticas, su maestro tutor/a, y su tutor/a de universidad. En concreto, los resultados que

se recogen en el trabajo se centran en algunas de las actuaciones a través de los cuales los tutores/as de universidad tratan promover la colaboración con los maestros tutores/as.

Este objetivo se enmarca en una línea de innovación e investigación más amplia, orientada a promover y mejorar la colaboración entre escuela y universidad en el practicum de formación de maestros, que venimos desarrollando en los últimos años. Esta línea ha recibido el apoyo de la Agencia de Gestión de Ayudas a la Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya, en el marco de las convocatorias de proyectos ARMIF (Ayudas de Investigación para la Mejora de la Formación Inicial de Maestros), concretamente a través de los proyectos 2014ARMIF 00052, 2015ARMIF 00014 y 2017ARMIF 00011.

Esta línea de innovación e investigación parte de la preocupación por la mejora de la formación inicial de los maestros en nuestro entorno, en particular en lo relativo a la separación entre teoría y práctica, entre conocimiento académico y conocimiento profesional, que ha sido señalada reiteradamente como uno de los problemas fundamentales de esta formación. Consideramos el practicum como un contexto privilegiado para tratar de abordar esta separación, generando espacios de trabajo conjunto (“espacios híbridos” o “terceros espacios”) entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad dirigidos a apoyar el aprendizaje de los estudiantes de maestro en prácticas.

### **Fundamentación teórica**

La idea de que la formación inicial de maestros debe plantearse como una tarea colaborativa entre universidad y escuela ha ganado un creciente protagonismo en los últimos años (Jones et al., 2016). Así, se ha extendido la idea de que esta formación debe estructurarse en base al establecimiento y desarrollo de asociaciones (*partnerships*) entre escuelas y universidad, y que estas asociaciones resultan más provechosas para la formación si adoptan un formato genuinamente colaborativo (Smith, 2010). Se entiende que esta colaboración puede ayudar a superar algunas de las limitaciones que han afectado tradicionalmente a la formación inicial de maestros, muy particularmente aquellas que tienen que ver con la desconexión entre el conocimiento académico que imparten tradicionalmente las universidades, y el conocimiento práctico que los maestros utilizan para construir y comprender las situaciones de la práctica a las que se enfrentan (Clarà & Mauri, 2010; Korthagen, 2001).

Sin embargo, conseguir una colaboración genuina entre escuelas y universidades en los procesos de formación de los futuros maestros resulta complejo (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2019; Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). Por un lado, escuela y universidad son instituciones distintas, con metas, reglas, roles y formas de trabajo no siempre coincidentes ni fáciles de conciliar. Por otro, no está garantizado que ambas instituciones compartan la misma visión sobre en qué y cómo hay que formar a los futuros maestros. Y tampoco es seguro que los programas de formación de maestros ofrezcan las mejores condiciones estructurales, organizativas y de funcionamiento para que quienes participan en ellos desde una u otra institución tengan la posibilidad y el tiempo necesario para construir una meta común y espacios desde los cuales abordarla.

En este contexto, el practicum, las prácticas que los estudiantes de maestro llevan a cabo en las escuelas, constituye un espacio formativo privilegiado en el que promover y hacer avanzar la colaboración entre escuela y universidad (Méndez, 2012). Por un lado, en el practicum participan, de manera necesaria, las dos instituciones. Por otro, el estudiante dispone en las asignaturas de prácticas, típicamente, de figuras de apoyo provenientes tanto de la escuela (maestros tutores/as) como de la universidad (tutores/as de universidad), que tienen asignada de forma conjunta la responsabilidad de tutorizar las prácticas, asistir al estudiante en su aprendizaje, y evaluarlo. Al mismo tiempo, el practicum es también un espacio en que las dificultades para una colaboración genuina entre instituciones pueden ponerse de manifiesto de manera más evidente, hasta el punto de que autores como Zeichner (2010) apuntan estas dificultades en el practicum como uno de los problemas fundamentales de los programas de formación inicial de maestros.

La construcción de espacios compartidos de trabajo entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad se ha apuntado, en este contexto, como una posible herramienta para superar estas dificultades (Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014). La potencialidad de estos espacios tiene que ver con dos cuestiones. Por un lado, con el rol central que los procesos de apoyo por parte de los tutores (*mentoring*) tienen para el aprendizaje de los estudiantes de maestro en prácticas (Mena, Henissen, & Loughran, 2017). Y por otro, con la posibilidad de que maestros tutores/as y tutores/as de universidad puedan construir, en esos espacios compartidos, “espacios híbridos” o “terceros espacios”, en que puedan, al menos parcialmente, avanzar hacia formas de relación y colaboración más horizontales y genuinas, capaces de afrontar algunas de las limitaciones a la colaboración que plantea el trabajo desde cada una de las instituciones originales de las que proceden (Björk & Johansson, 2018; Zeichner, 2010).

De nuevo, sin embargo, la construcción de estos espacios es compleja. Incluso en casos en que esos espacios están relativamente formalizados, como en las sesiones triádicas (entre estudiante, maestro tutor/a y tutor/a de universidad) destinadas a comentar conjuntamente cómo el estudiante ha llevado a cabo una sesión de clase que han presenciado sus dos tutores/as, aparecen dificultades importantes para compartir los aspectos de la práctica que se consideran más relevantes, establecer valoraciones auténticamente consensuadas, y ofrecer una evaluación formativa y que resulte de apoyo para el aprendizaje del estudiante (Aspden, 2017; Reynolds, Ferguson-Patrick, & McCormack, 2013; Zhang et al., 2015).

Por todo ello, resulta necesario seguir avanzando, en la línea de la finalidad del presente trabajo, en la comprensión de los procesos y formas de actuación que, en el trabajo conjunto entre maestros tutores y tutores de universidad, permiten promover y apoyar la construcción de procesos de colaboración.

## **Metodología**

### *Método*

Las sesiones analizadas forman parte de un diseño más amplio dirigido a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las asignaturas de prácticas del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona. En su conjunto, el diseño pretendía promover esa mejora a partir de tres pilares básicos: a) la colaboración sistemática e intencionada entre escuela y universidad, y en particular entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad, articulada a partir de diversos espacios de trabajo conjunto entre ellos/as y con los/las estudiantes a los que tutorizan; b) el uso de la reflexión, y de la reflexión conjunta, sobre situaciones de la práctica como instrumento para apoyar el desarrollo del conocimiento práctico de los/as estudiantes de maestro, y promover la relación entre éste y el conocimiento académico de disponen los estudiantes a partir de su recorrido de formación; c) una evaluación de las asignaturas de prácticas centrada en el conocimiento práctico y de carácter auténtico, continuado, formativo y formador.

Este diseño general se contrastó y refinó mediante una estrategia de “investigación basada en diseño”, que supone la realización de varios ciclos o iteraciones de diseño, prueba y rediseño (Anderson & Shattuck, 2012; The Design-Based Research Collective, 2003). En este marco, el diseño se valoró empleando diversas fuentes de información, que incluyeron la observación directa de algunos de los espacios de trabajo conjunto entre los participantes, la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales con los participantes, y la recogida de materiales y documentación.

### *Participantes*

Para el presente trabajo se han analizado un total de 23 sesiones de evaluación conjunta. En cada una de las sesiones participaron uno o dos estudiantes de maestro en prácticas, su maestro tutor/a y su tutor/a de universidad. Las sesiones estaban definidas como sesiones de evaluación entendida como apoyo al aprendizaje de los estudiantes, con una función

eminentemente reguladora, formativa y formadora. Las sesiones se realizaron en las escuelas de prácticas, y tuvieron una duración habitual de entre 45 y 60 minutos.

Las sesiones se llevaron a cabo en una de las iteraciones del diseño elaborado, en el marco de las tres asignaturas de prácticas en que se organiza el practicum del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Barcelona (Prácticas 1, 3er semestre de formación, 4 semanas de estancia en la escuela; Prácticas 2, 5º y 6º semestre de formación, 12 semanas de estancia en las escuela; Prácticas 3, 8º y último semestre de formación, 5 semanas de estancia en la escuela).

En el conjunto de las tres asignaturas, participaron en las sesiones analizadas un total de 16 estudiantes; 10 maestras tutoras, de tres escuelas diferentes; y 4 tutores/as de universidad.

La distribución global de los participantes y el número de sesiones analizadas, por asignaturas de prácticas, se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de sesiones analizadas y total de participantes, por asignaturas de prácticas

| Asignatura  | Escuelas | Maestras tutoras | Estudiantes | Tutores/as de universidad | Sesiones de evaluación compartida |
|-------------|----------|------------------|-------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Prácticas 1 | 3        | 6                | 6           | 1                         | 6                                 |
| Prácticas 2 | 3        | 6                | 6           | 2                         | 11                                |
| Prácticas 3 | 3        | 4                | 4           | 1                         | 6                                 |

### *Instrumentos y procedimiento*

Todas las sesiones se registraron en audio para su posterior análisis.

Las sesiones se analizaron mediante una adaptación del procedimiento de “análisis de la interactividad” (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). Este procedimiento se ha mostrado útil en diversos trabajos recientes de análisis de sesiones de trabajo en el prácticum de maestro (Clarà, Mauri, Colomina, & Rochera, 2019; Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2017).

El procedimiento permite describir en detalle la forma en que los participantes desarrollan su actividad conjunta en cada una de las sesiones. Para ello, comporta identificar: a) los patrones de actuación dominantes y secundarios que llevan a cabo los participantes en cada sesión; b) los tipos de segmentos o formas de organización de la actividad conjunta en las sesiones determinados por los patrones dominantes de actuación conjunta, y c) la forma en que estos segmentos se distribuyen a lo largo de cada sesión. Esta identificación se realiza de manera fundamentalmente inductiva, sin categorías “a priori”, siguiendo la lógica de los sistemas descriptivos de análisis observacional (Evertson & Green, 1989).

Una vez establecidos los patrones de actuación de los participantes en las sesiones, y las formas de organización de la actividad a que daban lugar, se identificaron y caracterizaron aquellas actuaciones de los participantes, y en particular de los tutores/as de universidad, que parecían específicamente orientadas a promover una mayor colaboración entre tutor/a de universidad y maestro tutor/a a lo largo de las sesiones.

### **Resultados**

Hemos identificado, a lo largo de las sesiones analizadas, algunas actuaciones recurrentes por parte de los tutores/as de universidad dirigidas a promover la colaboración con los maestros tutores/as. Estas actuaciones pueden agruparse en seis tipos, que se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2. Tipos de actuaciones de promoción de la colaboración por parte de los tutores/as de universidad (TU)

| Tipo de actuación   |
|---|
| Actuaciones de recuperación de los criterios de evaluación como criterios compartidos |
| Actuaciones de organización y gestión de la comunicación                              |

Actuaciones de seguimiento e incorporación de los comentarios y valoraciones de los maestros tutores/as  
Actuaciones de reconocimiento, demanda e incorporación del conocimiento del contexto del que dispone el maestro tutor/a

Actuaciones de atribución de competencia al maestro tutor/a sobre aspectos tradicionalmente atribuidos a la universidad, y en particular sobre la valoración y mejora del portafolios del/la estudiante

Actuaciones de gestión de las discrepancias entre escuela y universidad sobre aspectos de la práctica docente

---

Las *actuaciones de recuperación de los criterios de evaluación como criterios compartidos* pueden aparecer mediante un segmento específico, generalmente en los primeros momentos de las sesiones, o de manera más puntual y distribuida a lo largo de las mismas. Básicamente, estas actuaciones se concretan de tres maneras: a) recuperar y volver a presentar las dimensiones principales de las rúbricas de evaluación que se van a emplear en cada caso para valorar las partes o aspectos del portafolio que han elaborado los estudiantes y que van a ser el foco de las sesiones; dado que las rúbricas ya se han presentado y discutido previamente tanto entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad como con los estudiantes, lo que subraya esta recuperación es precisamente ese carácter compartido; b) retomar las ideas y opciones conceptuales que informan la rúbrica y las dimensiones que la configuran, subrayando por tanto la lógica de fondo y el sentido de la rúbrica al servicio de las finalidades del practicum; c) abrir la posibilidad de clarificar o volver a comentar cualquier cuestión que los participantes consideren relevante en relación con las rúbricas, en el marco del trabajo de la sesión.

Las *actuaciones de organización y gestión de la comunicación para facilitar y promover la colaboración* se orientan, por un lado, a incorporar de manera activa y dar protagonismo a los maestros tutores/as en el desarrollo de la sesión, y por otro a establecer un marco comunicativo genuinamente conversacional y dialogado entre los participantes. Entre estas actuaciones se incluyen: a) ceder la palabra al maestro tutor/a para que inicie los comentarios o valoraciones sobre el trabajo del estudiante, tanto al inicio de la sesión y en términos globales como en los diversos apartados específicos que se van comentando o valorando; b) pedir al maestro tutor/a que plantee en primer lugar su valoración en términos de las dimensiones de la rúbrica; c) estimular la participación de maestro tutor/a y el/la estudiante y el intercambio mutuo entre ellos, evitando el tutor de universidad monopolice o focalice la comunicación.

En el intento de promover un marco comunicativo genuinamente conversacional y dialogado resultan de especial importancia, y toman sentido, determinadas *actuaciones del tutor/ de universidad dirigidas a seguir e incorporar los comentarios y valoraciones de los maestros tutores/as*. Más en concreto, incluimos en este grupo actuaciones en que el tutor/a de universidad: a) sigue, acepta, comenta y expande los comentarios o valoraciones del maestro tutor/a; b) promueve que el maestro tutor/a pueda ampliar y profundizar sus comentarios o valoraciones; c) recupera y recoge comentarios o valoraciones del maestro tutor/a en sus propias intervenciones; d) ubica y enlaza de manera habitual sus propios comentarios o valoraciones con los del maestro tutor/a.

Los dos tipos siguientes de actuaciones de promoción de la colaboración por parte del tutor/a de universidad que hemos identificado tienen que ver con el reconocimiento de que el maestro tutor/a posee un conocimiento genuino y específico que es necesario poner en juego en el momento de la evaluación. En este sentido, encontramos por un lado *actuaciones de reconocimiento, demanda e incorporación del conocimiento del contexto del que dispone el maestro tutor/a*. En ellas, el tutor/a de universidad: a) solicita sistemáticamente aportaciones al maestro tutor/a sobre diversos elementos o aspectos de la práctica y el trabajo en la escuela; y b) requiere la participación del maestro tutor/a para ayudar a contextualizar y comprender la actuación y el trabajo del/la estudiante. Por otro lado, encontramos también *actuaciones en que el tutor/a de universidad atribuye al maestro tutor/a conocimiento y competencia sobre aspectos tradicionalmente atribuidos a la universidad*: a) atribuye al maestro tutor/a competencia para comentar o valorar el portafolios del/la estudiante; b) anima a los y las

estudiantes a pedir apoyo al maestro tutor/a para mejorar el portafolios; c) anima a maestro tutor/a y estudiante a hablar entre ellos para explorar y profundizar las cuestiones que van apareciendo en la sesión conjunta y que, por razones de tiempo, no pueden elaborarse en ellas con la profundidad deseable. Todo este conjunto de actuaciones supone renunciar, desde la universidad, a la pretensión de que el conocimiento académico es el único relevante en el momento de comentar y valorar lo que los estudiantes han hecho, y la elaboración que de lo que han hecho han recogido en su portafolios. Se asume, en cambio, una posición no jerárquica entre los interlocutores y sus saberes de referencia, y la necesidad de poner en diálogo estos saberes en la formación de los y las estudiantes en prácticas en tanto futuros maestros/as.

Finalmente, el último conjunto de actuaciones que hemos identificado y que promueven la colaboración tienen que ver con el *manejo de las discrepancias entre escuela y universidad en la aproximación a determinadas cuestiones de la práctica docente* (por ejemplo, en cuanto a la forma de concretar y formalizar las programaciones didácticas, una cuestión central para el diseño y desarrollo de las intervenciones que, típicamente, forman parte de las prácticas, especialmente en los periodos de prácticas que se llevan a cabo en los momentos más avanzados de la formación). Estas actuaciones suponen abordar estas discrepancias de una manera peculiar, no desde la lógica del conflicto o de la imposición, sino desde el intento de analizar y comprender esas discrepancias y modelar formas de abordarlas que sean útiles en el ejercicio profesional. En concreto, algunas de estas actuaciones, por parte del tutor/a de universidad, son: a) animar y dar espacio al maestro tutor/a para exponer los planteamientos y puntos de vista en que discrepa con los planteamientos y propuestas que se hacen desde la universidad; b) normalizar las discrepancias y subrayar que el sentido del trabajo conjunto entre universidad está precisamente en dialogar e intercambiar miradas; c) plantear el interés de alcanzar algún tipo de acuerdo en torno a las cuestiones objeto de discrepancia en interés de unas prácticas más articuladas y coherentes para el/la estudiante; d) hacer explícito el carácter dilemático del conocimiento práctico y las situaciones de la práctica, y pone a discusión ese carácter y la idea misma de dilema; e) conceptualiza y formula las discrepancias entre maestro tutor/a y tutor/a de universidad como dilemas a explorar; f) incorporar al/la estudiante al diálogo, animándole a identificar sus propios dilemas y a triangular, con ello, las discrepancias entre escuela y universidad. Podemos decir que, a través de estas actuaciones, el maestro tutor/a renuncia, frente a la discrepancia, a imponer su visión o a apelar a algún tipo de jerarquía entre universidad y escuela como forma de resolver el conflicto, sin por ello dejar de constatar los desacuerdos y argumentar sus propios planteamientos. Al mismo tiempo, formula estos desacuerdos como dilemas que ilustran la propia naturaleza del conocimiento práctico que se pretende ayudar a construir al estudiante, y con ello los hace objeto de reflexión conjunta, no sólo con el maestro tutor/a, sino entre los tres participantes.

## **Principales conclusiones**

El análisis realizado ha permitido identificar seis tipos de actuaciones de los tutores/as de universidad que promueven la colaboración entre estos tutores/as y los maestros tutores/as en el marco de sesiones conjuntas de evaluación formativa y formadora desarrolladas en el contexto de las prácticas que realizan estudiantes de maestro de Educación Primaria. Identificar estas actuaciones puede ayudar a comprender mejor el proceso de construcción de espacios y procesos genuinamente colaborativos entre ambas figuras de apoyo al aprendizaje de los estudiantes de maestro en prácticas. Ello resulta relevante para ayudar a establecer una mejor conexión entre escuela y universidad en la formación inicial de maestros, mejorando así la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en esta formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16-25.
- Aspden, K.M. (2017). The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (12), 128-143.
- Björck, V. & Johansson, K. (2018). Problematising the theory–practice terminology: a discourse analysis of students' statements on Work-integrated Learning. *Journal of Further and Higher Education*, Latest Articles.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting Collaborative Reflection in Teacher Education: A Case Study. *European Journal of Teacher Education*, 42 (2), 175-191.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, 10-14 de abril.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43 (4), 427-443.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019, en prensa). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*.
- Mena, J., Hennisen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.
- Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76.
- Reynolds, R.K., Ferguson-Patrick, K., & McCormack, A. (2013). Dancing in the Ditches: Reflecting on the Capacity of a University/School Partnership to Clarify the Role of a Teacher Educator. *European Journal of Teacher Education*, 36, 307–319.
- Smith, I. (2010) Reviewing Scottish Teacher Education for the 21st. Century: Let Collaborative Partnership Flourish, *Scottish Educational Review*, 42 (2), 33-56.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99.
- Zhang, Q., Cown, P., Hayes, J., Werry, S., Barnes, R., France, L., TeHau-Grant, R. (2015). Scrutinising the final judging role in assessment of practicum in early childhood initial teacher education in New Zealand. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (10), pp. 147-166.