



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Mayoral Serrat, Paula; Castelló Badia, Montserrat
PROFESORADO NOVEL Y FEEDBACK DEL TUTOR. UN ESTUDIO DE CASOS
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 19, núm. 1, enero-
abril, 2015, pp. 346-362
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729021>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

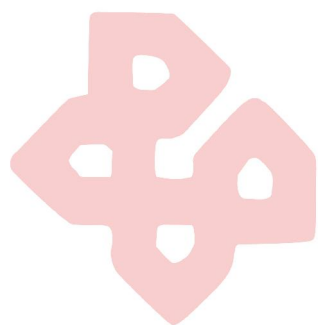
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 21/12/2013

Fecha de aceptación 09/04/2014

PROFESORADO NOVEL Y FEEDBACK DEL TUTOR. UN ESTUDIO DE CASOS

Beginning teacher and tutor feedback. A case study.



Paula Mayoral Serrat y Montserrat Castelló Badia

Universidad de Ramon Llull

E-mail: mariapaulams@blanquerna.url.edu

Resumen:

Este artículo analiza la naturaleza del feedback que los tutores proporcionaron al profesorado novel a lo largo de un programa de acompañamiento y construcción del conocimiento profesional de profesores noveles de Educación Secundaria y Ciclos Formativos. Se analizaron todas las situaciones de feedback de los tutores a los noveles a dos niveles de análisis. Uno de carácter claramente descriptivo (macroanálisis) de caracterización del feedback (Van Looy and Vrijssen, 1998). Y otro de carácter más interpretativo (micronivel) distinguiendo dos tipos de feedback, uno de cariz y naturaleza más afectiva y otro de cariz y naturaleza más cognitiva (Barrios Espinosa, 2008). Los principales resultados del macroanálisis, muestran cómo las tres temáticas más frecuentes se refieren al tratamiento de los contenidos, la gestión del aula y los espacios y a la interacción con los alumnos; casi más de la mitad de los comentarios son de tipo concreto y que los tutores se decantan claramente por los juicios. Los resultados referentes al microanálisis muestran que el feedback cognitivo es el más utilizado en las tres parejas frente al feedback afectivo relacionado con el apoyo emocional y el fomento de la seguridad y la autoconfianza.

Palabras clave: Enseñanza secundaria, feedback, formación de profesores, tutoría

Abstract:

This article analyzes the nature of the feedback that mentors give to beginning teachers throughout a mentoring and professional knowledge construction programme for Secondary Education and Vocational Education new teachers. All the situations of feedback from mentors to new teachers were analyzed at two levels: A clearly descriptive (macroanalysis) level (Van Looy&Vrijssen, 1998) and another more interpretational (microanalysis) one, distinguishing

two types of feedback, with one being more affective and another being more cognitive (Barrios Espinosa, 2008).

The main results from the macroanalysis show that the three most frequent issues refer to content treatment, classroom and space management, and interaction with students; almost more than half of comments are specific and tutors clearly opt for judgments. Results concerning microanalysis show that cognitive feedback is the most used in the three pairs, concerning emotional support and promotion of security and self-confidence.

Key words: Secondary Education, feedback, teacher training, tutorial

1. Introducción

La fase que comprende los primeros años de docencia se acostumbra a denominar de iniciación, inserción profesional (Marcelo, 1999) o bien fase de inducción profesional. Vonk (1996) asume este último concepto y lo define como “la transición del profesor en formación hasta que llega a ser un profesional autónomo” (p. 115). Se trata pues de una etapa caracterizada por Marcelo (2002) como una época de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en los cuales los profesores deben construir su conocimiento profesional. Profesores noveles conceptualizados como aquel profesor recién diplomado, con una experiencia escasa o casi nula y con menos de cinco años de experiencia docente en una institución pública o privada (Avalos and Aylwin, 2007; Azcárate and Cuesta, 2005).

Asimismo, la investigación ha puesto de manifiesto que estos primeros años de docencia son críticos y cruciales para la permanencia de los profesores noveles en la profesión (Feiman-Nemser, Schwille, Carver and Yusko, 1999).

En este periodo de iniciación a la docencia, el profesor novel hace frente a un conjunto de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y de desilusión, que muchas veces generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad; esto supone, según Veenman (1984), experimentar un *choque de realidad* al tener que enfrentarse a problemas como los que se refieren a la gestión de la disciplina de los alumnos y la organización del aula, a la falta de conocimientos y de apoyo tanto de tipo personal como profesional y al cambio de rol en las relaciones profesionales. Problemas que todavía hoy siguen vigentes (Cantú and Martínez, 2006; Fandiño, 2009; Farrell, 2003; Marín, 2005; Watzke, 2007).

Finalmente, este período, en algunos contextos, está marcado por la guía y la ayuda que proporcionan algunos programas específicamente diseñados para facilitar esta inserción profesional y que constituyen la base para la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad (Marcelo, 2002). Programas que habitualmente otorgan un rol predominante a la figura del denominado *tutor* o *mentor*, un profesor experimentado que acompaña al novel en su proceso de inserción y construcción del conocimiento profesional.

1.1. Inducción profesional

Los programas de inducción profesional que se presentan bajo el paradigma del modelo de mentor-protegido, propiciado por Vonk (1996), son aquellos en los que se atiende a la persona desde la institución y ésta debe ajustarse a cada profesor con el objetivo de que llegue a ser autónomo y eficaz, con la ayuda de un tutor experto que hace de guía y también de los iguales.

Así, el acompañamiento por profesores experimentados que trabajen en el mismo contexto, a partir de procesos de observación, reflexión y discusión sobre las prácticas y actividades (Shulman, 1986), se relaciona positivamente con el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores noveles. Este conocimiento es generado fundamentalmente, a través de la interacción con los otros (Parrilla, 2004).

De los aspectos estudiados alrededor del tutor (Boreen and Niday, 2003; Bova and Phillips, 1984; Gehrke and Kay, 1984; Sánchez Moreno, 2001; Vonk, 1996), se enfatizan que son necesarias unas destrezas de tipo más técnico, *counselling*, entre las que destacan la observación, el feedback constructivo, la manera de proporcionar instrucciones o la manera de evaluar.

Para definir las necesidades del novel es indispensable que tanto éste como el tutor interpreten la realidad observada de manera conjunta, lleguen a una comprensión compartida de la actuación o de los problemas del aula y, sobre todo, presten atención a la relación entre lo que se dice que se realizará en el aula y lo que realmente acaba sucediendo. Este diálogo, que en los estudios sobre las relaciones entre tutor y tutorado también es denominado feedback (Francis, 1995; Garmon, 2001; Roe and Stallman, 1994) y que acostumbra a ser posterior a la observación, puede estar supervisado por asesores externos o bien limitarse a las conversaciones confidenciales entre el tutor y el profesor novel. En estos trabajos, los comentarios (o feedback) proporcionados por el tutor se conciben como elementos clave en el proceso de estimulación de la reflexión de los futuros docentes (Barrios, 2008).

Entre los beneficios para la formación inicial de docentes que varios autores han señalado en relación con este diálogo o feedback -frente a otras modalidades de interacción reflexiva-, destacan los siguientes. Primero, propicia que los futuros docentes expliquen y analicen sus ideas sobre la práctica y evidencien un nivel de reflexión más elevado (Francis, 1995; Garmon, 2001). Segundo, facilita la capacidad de formularse preguntas y de compartir pensamientos con una persona que demuestra un interés auténtico y genuino (Watson, Mills, Khamcharoen and Palard, 2001). Tercero, permite una expresión y una respuesta personalizadas y centradas en los intereses e inquietudes del novel (Maloney and Campbell-Evans, 2002; Spalding and Wilson, 2002). Cuarto, proporciona un canal para dar voz a los protagonistas del proceso de formación (Hatton and Smith, 1995). Quinto, crea un contexto seguro de confianza mutua que favorece la apertura, la crítica constructiva, la empatía y la seguridad, y que también aumenta la autoestima (Roe and Stallman, 1994; Spalding and Wilson, 2002). En sexto lugar, representa un vehículo de mediación y andamiaje a través del lenguaje (Maloney and Campbell-Evans, 2002). Y finalmente, actúa fortaleciendo la probabilidad de que se perpetúe el comportamiento deseado, sobre todo si se practica intermitentemente (Zeus and Skiffington, 2000).

Las características y naturaleza del feedback han sido también objeto de análisis de la investigación. Una parte significativa de éste, de tipo cognitivo, debe destinarse a ayudar a tomar conciencia de la propia práctica. Pero otra parte, más afectiva, debe dirigirse a que el novel se sienta seguro, contento, satisfecho y reconocido en su trabajo (Ballantyne, Hansforda and Packera, 1995; Hattie and Timperley, 2007; Hudson, 2012; Ingersoll, 2012; Luft et al., 2011). Para algunos autores como Barrios Espinosa (2008) es precisamente la combinación de un feedback afectivo y cognitivo, los dos en dosis elevadas, la que se precisa para incrementar el aprendizaje profesional en una relación de tutorización. Sin embargo, son muy escasos los estudios en nuestro país que se han ocupado del estudio de este feedback en situaciones habituales de enseñanza y de su impacto en el desarrollo profesional de los

profesores noveles (EirínNemiña, García Ruso and Montero Mesa, 2009; García-Martínez, Orellana and López-Cepero, 2010; Marcelo, 2009; Vélaz de Medrano, 2009).

Este es el objetivo del estudio que presentamos que forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo general se cifró en el diseño, implementación y evaluación de un programa para favorecer el acompañamiento y la construcción del conocimiento profesional del profesorado novel. En el presente artículo, el objetivo al que se quiere dar respuesta es el análisis de las características y la naturaleza del feedback que los tutores proporcionaron a los profesores novelesⁱ a lo largo del programa.

2. Método

El estudio que presentamos se diseñó con la finalidad de analizar las características y la naturaleza del feedback que los tutores proporcionaron al profesorado novel a lo largo de un programa de acompañamiento y construcción del conocimiento profesional del profesorado novel de Educación Secundaria y Ciclos Formativos.

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 6 profesores de un centro concertado de la provincia de Barcelona. Este centro cuenta con un plan de acción tutorial muy comprometido con la formación permanente de su profesorado y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en el momento en que se desarrolló el programa (curso 2007-2008) contaba con tres profesores noveles, 1 de Ciclos Formativos y el resto de Educación Secundaria Obligatoria, que fueron los que participaron en la investigación.

El resto de los participantes fueron los 3 profesores que ejercieron el rol de tutores, seleccionados por el mismo centro y que contaban con una experiencia mínima de 5 años. Con estos seis profesores se formaron tres parejas de trabajo en formato profesor novel y tutor (Tabla 1).

Tabla 1.
Muestra de la investigación

Ciclo Formativo Grado Medio		ESO		ESO: USEE ⁱⁱ (1r Ciclo)	
P1 (PN1-T1)		P2 (PN2-T2)		P3 (PN3-T3)	
Profesor novel 1	Tutor 1	Profesor novel 2	Tutor 2	Profesor novel 3	Tutor 3
Mecánica y carrocería	Electricidad	Educación musical (1º, 2º y 3º)	Educación visual y plástica (1º, 2º y 3º)	Educador de calle	Psicopedagoga
1 año en el centro 3 años (centro similar)	9 años (mismo centro) Coordinador de estudios	7 años (docencia universitaria)	9 años (mismo centro)	0 años	13 años (mismo centro) Coordinador USEE

Dos de las tres parejas estuvieron formadas íntegramente por mujeres y la otra por un profesor novel de género masculino y una tutora de género femenino.

2.2. Descripción y desarrollo del programa: Acompañamiento al profesorado novel

El programa se llevó a cabo a lo largo de todo el curso escolar en formato de asesoramiento colaborativo, concebido como un proceso interactivo, que permite al grupo generar soluciones para la resolución de problemas definidos mutuamente en el seno de una comunidad de aprendizaje (Carretero, 2012).

En esta modalidad, a lo largo del programa, asesor y asesorados asumen roles diferentes no jerárquicos, de tal manera, que los asesorados son los responsables de su propio aprendizaje y desarrollo y el asesor es el responsable de facilitar este proceso mediante estrategias que promuevan la reflexión y el análisis de la propia práctica. Siguiendo los modelos de algunos de los programas analizados (Marcelo, 2009; Richard, Ingersoll and Strong, 2011; Waterman and He, 2011, entre otros), el trabajo se organizó en cinco áreas de trabajo, que la literatura considera problemáticas y que responden a las necesidades de los noveles, como son:

- Conocimientos y creencias sobre aprendizaje
- Motivación de los alumnos
- Instrucción y *classroommanagement*
- Disciplina en el aula
- Evaluación

Para cada área de trabajo, se programaron tres acciones consecutivas que, también según la literatura (Darling-Hammond, 2006; Hudson, 2012; Richard, Ingersoll and Strong, 2011; Waterman and He, 2011), promueven o ayudan a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica:

- La lectura de un material relacionado con el área a trabajar y la posterior participación en un foro virtual de manera individual.
- La observación del profesor novel en clase y la provisión de *feedbackinmediatamente* posterior del tutor.
- La participación en un grupo de reflexión sobre la práctica profesional con todos los participantes.

Respecto al feedback, todos los tutores observaron la actuación de los noveles en cada área de trabajo. Estas observaciones se pactaron previamente entre tutor y novel y fueron grabadas en vídeo por los tutores, como también el feedback inmediatamente posterior.

A la hora de proporcionar el feedback, la mayoría de los tutores usaron una pauta de observación que se les suministró como parte del programa.

El procedimiento de implementación del programa constó de las siguientes fases:

- Una vez decidida la muestra conjuntamente con la dirección del centro, se presentó el programa a los participantes, a los que se les repartió un dossier informativo y uno de trabajo y se discutieron los materiales, la estructura y el calendario;

- A continuación se formó a los tutores en la utilización de la pauta de observación y en la importancia y el valor del feedback, así como en el procedimiento a seguir para ofrecerlo;
- A partir de aquí se implementaron las cinco áreas de trabajo y, finalmente, se concluyó el programa con una sesión de cierre, con una duración total de 8 meses.

2.3. Procedimiento

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se registraron en video todas las situaciones de feedback de los tutores a los profesores noveles. Los tutores de las parejas suministraron feedback a sus tutorados después de cada sesión (5 sesiones por pareja) de observación en el aula por parte de los tutores a lo largo de todo el curso. Previo acuerdo con los investigadores, fueron los propios tutores quienes grabaron en vídeo estas situaciones para no interferir en la interacción de las parejas.

Tal y como ya se ha mencionado, los tutores contaron con la ayuda de una pauta de observación de la práctica profesional del novel que constaba de una serie de ítems a valorar relativos a aspectos de esta práctica (por ejemplo: características de las tareas o interacción con los alumnos), tal y como se muestra en el ejemplo siguiente (Tabla 2):

Tabla 2.

Ejemplificación de la pauta de observación de los tutores

Características de las tareas	Poco/No Mucho/Si				
¿Las tareas o actividades que se plantean en clase, son similares o se vinculan con actividades, situaciones y/o problemas de la vida cotidiana de los alumnos? Observaciones:	1	2	3	4	5
¿Ante las tareas o actividades que se plantean en clase, se ofrecen ejemplos válidos de cómo proceder para su aprendizaje y/o resolución? Observaciones:	1	2	3	4	5
¿Las tareas o actividades que se plantean en clase, comportan diferentes vías de resolución que se explicitan en clase? Observaciones:	1	2	3	4	5
¿Se explicitan las metas y los objetivos que se persiguen en la actividad o actividades a realizar? Observaciones:	1	2	3	4	5
Interacción con los alumnos					
¿Se interactúa <i>suficiente</i> con los alumnos? Observaciones:	1	2	3	4	5
¿Se formulan preguntas a los alumnos? Observaciones:	1	2	3	4	5
¿Se responde a las preguntas de los alumnos? Observaciones:	1	2	3	4	5
¿Se ofrecen espacios de reflexión y diálogo? Observaciones:	1	2	3	4	5

¿Se muestra interés por lo que dicen los alumnos?	1	2	3	4	5
Observaciones:					
¿Se supervisan las interacciones de los alumnos para promover el respeto mutuo entre ellos?	1	2	3	4	5
Observaciones:					
¿Se transmite confianza a los alumnos respecto a sus habilidades?	1	2	3	4	5
Observaciones:					
¿Se hace uso de un lenguaje apropiado al nivel de los alumnos?	1	2	3	4	5
Observaciones:					
¿Se parafrasean e integran las intervenciones de los alumnos en el discurso del profesor?	1	2	3	4	5
Observaciones:					

El uso de la pauta fue sólo orientativo y se presentó a los tutores como una herramienta útil tanto para observar como para estructurar su discurso al dar el feedback a los noveles.

Todos los comentarios de tutores y noveles se transcribieron y para su análisis se utilizó el programa Atlas.ti (v6). La categorización de la información partió de dos fuentes. En primer lugar, tuvimos en cuenta las investigaciones de Van Looy y Vrijssen (1998), que establecen un marco de análisis con cuatro dimensiones de caracterización del feedback: quien habla, el grado de concreción de los comentarios, la función comunicativa de los comentarios y el tópico o contenido de discusión.

Para cada una de estas dimensiones se revisaron y adaptaron las categorías propuestas por los autores. Así, de las seis categorías iniciales de la función comunicativa de los comentarios: consejo, información, deducción, determinación, pregunta y juicio, establecidas por los autores, se eliminó la de determinación porque no apareció en nuestros datos. Las dimensiones y categorías mencionadas (Tabla 3) constituyen el primer nivel de análisis o macroanálisis de carácter claramente descriptivo.

Tabla 3.
Categorías establecidas en el macroanálisis (adaptado de Barrios Espinosa (2008) y Van Looy and Vrijssen (1998))

Dimensión	Categoría	Explicación ⁱⁱⁱ
Quién habla	Tutor	Conjuntos de comentarios del tutor al profesor novel que hacen referencia a un tema o idea e incluyen segmentos de interacción entre el novel y el tutor.
Grado de concreción de los comentarios	Vago	Tipologías de comentarios (verbalizaciones del tutor) que se mueven en un rango de menos a más concreción.
	General	Vagos: de tipo impreciso e indeterminado, sin una temática concreta ni un sujeto determinado.
	Concreto	Generales: no especifican un tema o una problemática concreta y se refieren a la totalidad de la actuación del novel. Concretos: con una temática específica.
Función comunicativa de los comentarios	Consejo	Categorías respecto al objetivo comunicativo de los comentarios del tutor y el sentido y la intención con qué se formulan.
	Información	Consejo: hacen sugerencias a partir de la experiencia del tutor y marcan o señalan un camino por dónde ir.
	Deducción	Información: dan datos o constatan un hecho. Deducción: enmarcan un razonamiento o una inferencia fruto de la observación de uno o más hechos.
	Pregunta	Pregunta: demandan información sobre algo que se quiere saber, una aclaración

Dimensión	Categoría	Explicación ⁱⁱⁱ
	Juicio	o la solución de alguna duda. Juicio: comparan, discriminan o atribuyen cualidades a una acción o pensamiento.
Tópico o contenido de discusión	Planificación Objetivos Contenidos Organización Relación con los alumnos Características personales Irrelevante	Categorías respecto del tópico o tema de la discusión.

En segundo lugar, siguiendo la propuesta de Barrios Espinosa (2008), distinguimos entre dos tipos de feedback, uno de cariz y naturaleza más afectiva y otro de cariz y naturaleza más cognitiva. El afectivo consiste en muestras de apoyo que el tutor proporciona al novel, como por ejemplo: reconocimiento, apreciación, comprensión, alegría o satisfacción, ánimo y ofrecimiento. Y el cognitivo corresponde a comentarios del tutor solicitando una aclaración, manifestando discrepancia, ofreciendo sugerencias, valorando la actuación, haciendo preguntas para profundizar u opinar o favoreciendo la concienciación, el análisis y la toma de perspectiva.

La Tabla 4 recoge la adaptación de las categorías contempladas en este segundo nivel de análisis -microanálisis- de carácter explicativo y funcional^{iv}.

Tabla 4.
Categorías establecidas en el microanálisis (adaptado de Barrios Espinosa, 2008)

Dimensión	Categoría	Explicación
Feedback con intención afectiva	Reconocimiento	El tutor manifiesta que está de acuerdo o que es cierta la actuación, comportamiento, opinión, perspectiva, análisis, etc. del profesor.
	Apreciación	El tutor admite el mérito del profesor o de algo que ha manifestado o hecho (un análisis, un parecer, una decisión, una actuación, etc.).
	Comprensión	El tutor manifiesta empatía con los sentimientos expuestos o el estado de ánimo del novel, o entiende las dificultades que experimenta o que comportan las tareas que se le plantean.
	Alegría o satisfacción	El tutor congratula o felicita al profesor (p. ej., por una situación vivida, una actuación, una conclusión a qué ha llegado, un logro que ha manifestado, el entusiasmo, la enseñanza transmitida, etc.).
	Ánimo	El tutor infunde aliento al profesor (ante una situación de prácticas complicada o insatisfactoria, ante una meta que manifiesta, etc.).
Feedback con intención cognitiva	Ofrecimiento	El tutor se ofrece a volver a explicar al profesor el sentido de sus comentarios, sus explicaciones, lo que se le pide, etc.
	Solicitud de aclaración	El tutor solicita al profesor que dé más explicaciones sobre una situación, que haga comprensible o no dudoso un análisis, una parte de sus comentarios, una opinión expresada, una situación referida, etc. o que sea más preciso en su expresión o en sus análisis.
	Discrepancia	El tutor manifiesta su disconformidad o desacuerdo con una actuación, una opinión manifestada por el profesor, una explicación o un análisis de un fenómeno, etc.
	Sugerencia	El tutor propone o aconseja al profesor alguna medida, actuación o planteamiento conducente a la mejora de la calidad o del nivel de reflexión, o bien propone una actuación en una situación determinada de las prácticas del aula.

Dimensión	Categoría	Explicación
	Valoración negativa	El tutor evalúa negativamente la actuación, una situación, comentarios o creencias del profesor, la profundidad de la reflexión evidenciada, el tratamiento o la amplitud del análisis de los temas abordados, etc.
	Incitación a la profundización	El tutor pide al profesor que proponga una alternativa a una situación, conducta, comentario, incidente, etc. sucedido a lo largo de la sesión o a lo largo del feedback.
	Incitación a la expresión de una opinión o perspectiva	El tutor, normalmente a través de una pregunta o comentario, interpela al profesor para que formule -en el supuesto de que no tenga una opinión formada- y manifieste su opinión sobre un asunto o análisis que se le plantea.
	Concienciación	El tutor, a través de preguntas o expresiones -en ocasiones a través de preguntas retóricas-, pretende incitar a que el profesor tome conciencia de determinadas situaciones, de su propio proceso de aprendizaje, de cambios en sus perspectivas, etc.
	Explicación o análisis	El tutor expone y/o analiza relaciones entre fenómenos, causas y motivos de situaciones o acontecimientos, etc.
	Exposición de la propia perspectiva	El tutor, en un tono de expresión claramente personal, presenta sus puntos de vista y/o experiencias, hace comentarios, observaciones, reflexiones, etc. sobre asuntos didácticos y relativos a la educación.

Para analizar los resultados del feedback en las tres parejas analizadas (P1, P2 y P3), y teniendo en cuenta la categorización que acabamos de explicar, se codificaron los datos siguiendo un proceso de *top-down* en el que tres jueces independientes analizaron toda la información. Su grado de acuerdo fue del 94%. Los pocos casos de desacuerdo fueron discutidos hasta llegar a un acuerdo.

3. Resultados

Se presentan en primer lugar los resultados relativos al macroanálisis, que suponen la caracterización del feedback de los tutores a los profesores noveles teniendo en cuenta quien habla, el grado de concreción de los comentarios, su función comunicativa y el tópico o contenido de discusión. En segundo lugar se ofrecen los resultados relativos a la tipología y función -cognitiva o afectiva- de dicho feedback (microanálisis).

3.1. Caracterización del feedback de los tutores. Resultados relativos al macroanálisis

Respecto a la primera categoría *quién habla*, las temáticas a las que se refieren con mayor frecuencia los tutores en las tres parejas se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5.

Temáticas referidas por los tutores en todas las parejas

Temáticas (de mayor a menor frecuencia)
1. Contenidos, niveles de dificultad, priorización <i>versus</i> equilibrio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (19,7%).
2. Gestión del aula y de los espacios (17,3%).
3. Interacción con los alumnos: lenguaje, relación bien equilibrada y naturalidad (15,5%).
4. Falta de espacios y materiales educativos (14,9%).
5. Metodologías de aula y dificultad del trabajo cooperativo entre alumnos (10,8%).
6. Motivación, participación y aburrimiento de los alumnos (9,6%).
7. Tareas, tipos, autenticidad, demandas hechas a los alumnos y proximidad de los temas a la realidad de los alumnos

(8,3%).

Temáticas sin acuerdo entre los tutores de las parejas (3,9%).

Las tres temáticas que aparecen con más frecuencia en todas las parejas se refieren al tratamiento de los contenidos, la gestión del aula y los espacios y a la interacción con los alumnos. Respecto a los contenidos, los comentarios tienen que ver con las dificultades en su gradación y la priorización *versus* el equilibrio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La gestión del aula y de los espacios hace referencia por un lado, a cómo actuar ante la *mala* conducta de los alumnos, la imposición de límites y normas claras, y por otro lado también incluye la importancia de la planificación de las sesiones de manera clara y la organización del mobiliario. Respecto a la interacción con los alumnos, se plantea el uso del lenguaje (próximo o distante) y cómo conseguir con ellos una relación equilibrada y natural.

La Tabla 6 muestra los resultados respecto al resto de categorías del macroanálisis: grado de concreción de los comentarios, función comunicativa y tópico o contenido de discusión.

Tabla 6.
Resultados del macroanálisis

Dimensión	Categoría	P1	P2	P3	Ejemplo
Grado de concreción de los comentarios	Vago	25%	30%	37,5%	- ¡Santa Lucía, que Dios nos coja confesados, claro, así van las cosas! (P1-sec. 2)
	General	16,7%	10%	12,5%	- ¡Yo creo que esta sesión ha ido muy bien! ¡Los alumnos han respondido muy bien, estaban atentos! (P1-sec. 2)
	Concreto	58,3%	60%	50%	- Creo que es el momento de cambiar la distribución de la clase, a ver, podríamos poner las mesas de manera horizontal... (P2-sec. 11)
Función comunicativa de los comentarios	Consejo	40%	21,4%	11,1%	- Yo, o me lo hubiera pulido antes o hubiera empezado tema nuevo (P1-sec. 5)
	Información	10%	10,7%	11,1%	- Realmente, la falta de material, de instrumentos, es un problema en esta clase (P2-sec. 4)
	Deducción	3,3%	10,7%	--	- yo pienso, que por eso, por eso precisamente, las chicas han participado mucho, principalmente ellas, cuando pensaba que participarían mucho menos (P1-sec. 3)
	Pregunta	6,7%	14,3%	11,1%	- ¿Cómo te has sentido después de esta sesión tan innovadora? (P2-sec. 1)
	Juicio	40%	42,9%	66,7%	- Deberías haberte anticipado más y tendrías que haberte centrado en lo conductual, porque es una clase bastante difícil! (P2-sec. 6)
Tópico o contenido de discusión	Planificación	8,7%	13,5%	--	
	Objetivos	2,2%	2,7%	--	- ...yo no hubiera dejado este planteamiento para el final de la clase... o ya hubiera empezado tema nuevo (P1-sec. 5)
	Contenidos	23,9%	5,4%	--	
	Organización	19,6%	16,2%	28,6%	- ¡Has dado mucha información que después a ellos no se la pedirás, vigila con esos contenidos innecesarios! (P1-sec. 3)
	Relación con los alumnos	10,9%	21,6%	42,9%	- ¿Con libro o sin libro? Decídetes! (P1-sec. 10)
	Características personales	2,2%	13,5%	--	- Podrías hacer agrupamientos (P2-sec.4)
	Irrelevante	12,4%	--	--	- ¡Te falta un pelo de mala leche! (P1-sec. 4)

Respecto al grado de concreción de los comentarios, casi más de la mitad son de tipo concreto, especialmente en la P2 (60%), seguidos por los comentarios de tipo vago (P3, 37,5%).

En cuanto a la función comunicativa de los comentarios, los tutores se decantan claramente por los juicios (P2, 42,9% y P3, 66,7%), si bien la P1 se mueve entre los juicios y los consejos (40% para cada tipo), tal y cómo se puede observar en los ejemplos citados en la Tabla 6.

En último lugar y con respecto a los tópicos de discusión, la P1 se centra en los contenidos (23,9%) y en la organización de los alumnos (19,6%), la P2 en la relación con los alumnos (21,6%) y en la organización (16,2%) y la P3 también en la relación con los alumnos (42,9%) y en la organización del material (28,6%).

En el caso de los contenidos, los comentarios más habituales se centran en cómo organizar el contenido para su enseñanza y aprendizaje, en cómo seleccionar aquello realmente relevante y en la dificultad para *transmitir* aquellos conocimientos de tipo más conceptual. La organización de los alumnos versa alrededor de la importancia y la dificultad para articular el trabajo cooperativo en el aula. La relación con los alumnos versa sobre el uso del lenguaje y cómo imponer normas en el aula. Y finalmente, la organización del material se refiere al uso de libros de texto y las tecnologías de la educación.

3.2. Tipología y función del feedback. Resultados referentes al microanálisis

En el nivel de análisis del contenido (denominado microanálisis), como ya se ha explicado, se clasifica el feedback en dos dimensiones, una de cariz más afectivo y otra de cariz más cognitivo.

Tabla 7

Resultados del microanálisis

Dimensión	Categoría	P1	P2	P3	Ejemplo
Feedback con intención afectiva	Reconocimiento	27,3%	--	40%	- <i>Estoy totalmente de acuerdo con tu actuación de esta tarde. ¡El hecho de que te intentes acercar a los alumnos está muy bien!</i> (P2-sec. 3)
	Apreciación	18,2%	50%	--	- <i>Una cosa positiva que he visto, respecto a la primera sesión, es que ahora te comunicas mejor y más de manera gestual con los alumnos, ¡había feeling!</i> (P2-sec. 8)
	Comprensión	27,3%	16,7%	20%	- <i>Ya, también hay que pensar que este tema es un rollo, que no les gusta nada y que... ya lo sé</i> (P1-sec. 5)
	Alegría o satisfacción	22,7%	25%	--	- <i>¡Perfecto!</i> (P3-sec. 2) - <i>¡Muy bien! ¡Bravo!</i> (P1-sec. 13) - <i>¡Lo has hecho muy bien!</i> (P2-sec. 2)
	Ánimo	4,5%	8,3%	20%	- <i>¡Venga que tampoco hay para tanto! ¡Te lo has pasado pipa y los demás también, venga!</i> (P2-sec. 2)
	Ofrecimiento	--	--	20%	- <i>Lo preguntamos, lo hablamos con calma la semana que viene, ¿vale?</i> (P3-sec. 12)
Total		29%	27%	38%	
Feedback con intención	Solicitud de aclaración	5,6%	6,3%	25%	- <i>No entiendo muy bien porque lo has hecho así. El tema no era motivante y necesaria</i>

Dimensión	Categoría	P1	P2	P3	Ejemplo
cognitiva					<i>que me lo explicarás a ver si así... (P2-sec. 1)</i>
	Discrepancia	9,3%	3,1%	12,5%	<i>- No estoy de acuerdo con lo que has hecho, yo no hubiera dejado que se llegara a este nivel de despiporre... (P1-sec. 4)</i>
	Sugerencia	14,8%	12,5%	--	<i>- Yo empezaría la clase pidiendo que alguien saliera a la pizarra (P1-sec. 4)</i>
	Valoración negativa	16,7%	15,6%	12,5%	<i>- Hoy no sabía quiénes eran tus alumnos y quienes no, ¡y esto no es bueno! (P1-sec. 5)</i>
	Incitación a la profundización	7,4%	12,5%	12,5%	<i>- Me gustaría que plantearas alguna distribución diferente, tú debes decidir la distribución... (P2-sec. 7)</i>
	Incitación a la expresión de una opinión o perspectiva	11,1%	31,3%	12,5%	<i>-¿Qué pasaba con la clase? El tema de hoy se estaba muriendo y los alumnos casi... (P1-sec. 10)</i>
	Concienciación	9,3%	12,5%	25%	<i>- No sé si te das cuenta, pero cuando bajas el tono de voz... (P2-sec. 2)</i>
	Explicación o análisis	7,4%	3,1%	--	<i>- Tener el libro es una trampa, pero no tenerlo tiene sus problemas (P1-sec. 10)</i>
	Exposición de la propia perspectiva	18,5%	3,1%	--	<i>- ¡La clase así, no señores! Debes irte tú... deberías haberte plantado. Yo me hubiera puesta muy dura, realmente me hubiera ido sin decir nada (P1-sec. 9)</i>
Total		71%	73%	62%	

Como se puede observar en la Tabla 7, el feedback cognitivo es el más utilizado en las tres parejas (P1, 71%; P2, 73% y P3, 62%), frente al feedback afectivo relacionado con el apoyo emocional y el fomento de la seguridad y la autoconfianza (P1, 29%; P2, 27% y P3, 38%).

Ahora bien, pese a que los comentarios de los tutores muestran un cariz más cognitivo que afectivo, cada tutor muestra un tipo específico de feedback, tal y como exponemos a continuación en la descripción de las parejas.

Pareja 1

En la P1, aun cuando el feedback afectivo sólo representa un 29% de los comentarios, las dos categorías más destacadas son las de reconocimiento y comprensión (27,3% respectivamente), seguidas por los comentarios de alegría (22,7%), de apreciación (18,2%) y finalmente de ánimo (4,5%). Así, el tutor reconoce que el novel lleva a cabo una tarea difícil y que los alumnos son complicados.

Respecto al feedback de cariz más cognitivo, tal y como se muestra en la Tabla 7, la mayoría de los comentarios se basan en la exposición de la propia perspectiva (18,5%), hecho que se explica porque la pareja comparte nivel educativo, y el tutor hace comentarios concretos de determinados alumnos como docente del mismo grupo. Seguidamente, hay valoraciones negativas de la actuación del novel (16,7%) y sugerencias sobre cómo proceder (14,8%).

Pareja 2

En la P2, y con respecto al feedback afectivo, en la mitad de los comentarios (50%) el tutor aprecia el mérito del profesor novel respecto a su actuación, pero esto no significa que

esté de acuerdo con ésta, sino que simplemente reconoce la dificultad de la situación. El resto de comentarios (alegría, 25%; comprensión, 16,7% y ánimo, 8,3%) pretenden infundir coraje al novel.

Respecto al feedback de tipo cognitivo, los comentarios están muy repartidos. Si bien la mayoría se dirigen a pedir la opinión del novel (31,3%), en este caso no comparten la misma materia, el resto son valoraciones negativas (15,6%) y sugerencias, incitaciones a la profundización y la concienciación (12,5% respectivamente). Finalmente hay comentarios que piden aclaración (6,3%) y también discrepancias, explicaciones y exposición de la propia perspectiva (3,1% respectivamente). Así, parece que la exposición de la propia perspectiva del tutor va muy ligada al grado de conocimiento que éste tiene del grupo y/o de la materia.

Pareja 3

En tercer y último lugar, en la P3, respecto al feedback afectivo, el tutor manifiesta que está de acuerdo con la actuación, el comportamiento y/o la opinión del novel (40%). También hay comentarios de comprensión, ánimo y ofrecimiento de ayuda (20% respectivamente).

En cuanto al feedback cognitivo, éste se mueve entre la solicitud de aclaración y la concienciación (25% para los dos). También hay comentarios de discrepancia, valoración negativa, solicitud de una explicación y demanda de opinión (12,5% respectivamente) que indican hasta qué punto es analizada y reflexionada la conducta del novel por parte del tutor.

4. Discusión y conclusiones

En relación a la caracterización del contenido del feedback de los tutores, los resultados permiten dos tipos de comentarios. El primero hace referencia a las temáticas o asuntos que centran los comentarios en el feedback que pueden englobarse en siete grandes temáticas: el tratamiento de los contenidos, la gestión del aula y de los espacios, la interacción con los alumnos, la falta de espacios y materiales educativos, la instrucción en el aula, la motivación y conducta de los alumnos, y los tipos de tareas. Éstas son también las temáticas que, de manera recurrente, viene señalando como relevantes la investigación en el ámbito (Hobson, Ashby, Malderez and Tomlinson, 2009; Ingersoll and Strong, 2011; Marcelo, 2009; Veenman, 1987). Ello indica que las preocupaciones reales de los noveles, pese a que están situadas sociohistóricamente, y se manifiestan en una realidad cambiante y en un contexto específico, se mantienen relativamente constantes en el tiempo y a través de los contextos. Así lo muestran los estudios centrados en los problemas que exhiben los profesores noveles, en los que este listado de temáticas problemáticas que centran el discurso de los noveles sigue igual de vigente desde los estudios de Veenman en 1987. Tanto es así, que no sólo se contemplan en el discurso de los noveles, sino que, estos temas también permanecen anclados y ligados al quehacer diario de profesores experimentados, tal y como lo demuestran estudios más recientes centrados en el asesoramiento a profesores (Boreen and Niday, 2003; Carretero, Liesa, Mayoral and Mollá, 2008; Carretero, 2012; Kutsyuruba, 2009).

A este hecho, se une la observación de que los comentarios de los tutores tienden al juicio y al consejo más que a la deducción o la pregunta, lo que parece indicar que la perspectiva de los tutores respecto a las problemáticas de los noveles es altamente ajustada, es decir, los tutores inciden directamente en aquellos aspectos que constituyen las *verdaderas* preocupaciones de los noveles; este hecho en nuestro estudio estuvo

probablemente propiciado por la vivencia profesional compartida de tutor y tutorado, al pertenecer ambos a un mismo centro y, en ocasiones a un mismo nivel educativo. Es precisamente en estas ocasiones en las que el ajuste entre ambos fue mayor (Fuller, 1969; Fuller and Brown, 1975).

El segundo comentario que se desprende del análisis del contenido del feedback se refiere a sus grados de concreción y a la función comunicativa de los comentarios de los tutores a los noveles. Así, la mayoría fueron de tipo concreto, lo que muestra que los tutores dejan de lado la globalidad de la sesión para centrarse en temas específicos y la función comunicativa osciló entre el juicio y el consejo, algo que concuerda con los resultados de Van Looy y Vrijssen (1988), en cuyo trabajo precisamente se fundamenta esta parte de nuestro análisis. Respecto al elevado grado de factualidad de los comentarios, nos parece que pudo estar influido por el uso de la pauta de observación, que podría ser la responsable de que los tutores fueran tan ordenados y meticulosos en sus comentarios y que, a la vez, ahondasen en los temas que más preocupaban a los noveles.

En relación a las características del tipo de feedback, en todas las parejas éste tuvo un cariz más cognitivo que afectivo, algo que también concluye el estudio de Barrios Espinosa (2008), en el que se fundamenta esta parte de nuestro análisis.

Finalmente, la caracterización de cada una de las parejas, permite inferir patrones de feedback que, al menos como hipótesis de trabajo, podrían ser explorados en futuros estudios. Así, nuestros datos indican que un patrón de tipo cognitivo se basa en la exposición de la perspectiva del tutor complementada con preguntas al novel sobre su parecer al respecto. Seguida de valoraciones negativas de la actuación del novel y también de sugerencias sobre cómo debería proceder, lo que denotaría una cierta preocupación del tutor porque el novel *haga lo que el tutor cree que debería hacer* (Barrios Espinosa, 2008). Por otro lado, el patrón afectivo se caracteriza por ofrecer mensajes de reconocimiento y de comprensión.

En conclusión, en base al discurso de las parejas se desprende que, aunque las temáticas más problemáticas sean las mismas tanto si eres novel como experto, lo que diferencia a ambos es la manera de conceptualizar lo que sucede. Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, de cara a futuros trabajos, nos parece que el diseño y desarrollo de artefactos educativos que ayuden a estructurar y guiar esta interacción puede ser no sólo útil sino altamente recomendable para la formación de futuros tutores, aspecto que viene siendo señalando como clave para el éxito de cualquier programa (Cho, Ramanan and Feldman, 2011; Gagen and Bowie, 2005; Islam, Cole, Lee, Taylor and Isgar, 2012; Reid and Jones, 1997).

No queremos finalizar este artículo sin hacer mención a las limitaciones del estudio en referencia a que la muestra debería haber sido seleccionada atendiendo a los criterios de nivel y curso educativo, destrezas, afinidad e incluso predisposición de ambas partes, sobretodo en el caso de los tutores. A la vez que ha sido excesivamente restringida al tratarse de profesores de un único centro y con una dinámica muy determinada.

Y finalmente, haría falta autentificar los hallazgos de la investigación con los participantes para así someterlos a la comunidad y dotarlos así de mayor sentido y significado.

Referencias bibliográficas

- Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 515-528.
- Azcárate, P., & Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 23(3), 393-402.
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packera, J. (1995). Mentoring Beginning Teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-307.
- Barrios Espinosa, M. E. (2008). Categorización del feedback suministrado a futuros maestros y maestras durante las Prácticas de Enseñanza en el contexto de una modalidad interactiva de escritura de ensayos sobre diarios de prácticas. Resource document. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Recuperado de <http://www.yumpu.com/es/document/view/14485818/m-elvira-barrios-espinosa-categorizacion-del-prometeo>
- Boreen, J., & Niday, D. (2003). *Mentoring across boundaries: Helping beginning teachers succeed in challenging situations*. Portland: Stenhouse.
- Bova, B. M., & Phillips, R. R. (1984). Mentoring as learning experience for adults. *Journal of teacher education*, 35(3), 16-20.
- Carretero, R. (2012). Procesos de intervención del asesor psicoeducativo en el campo de las estrategias. In T. Badia (Coord.), *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación* (pp. 167-185). Madrid: Síntesis.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P., & Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL4.pdf>
- Cho, C.S., Ramanan, R.A., & Feldman, M.D. (2011). Defining the Ideal Qualities of Mentorship: A Qualitative Analysis of the Characteristics of Outstanding Mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453-458.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H., & Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. East Lansing, MI: National Partnership of Excellence and Accountability in Teaching. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449147.pdf>
- Francis, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F., & Brown, D. (1975). Becoming a teacher. *Teacher Education, Chicago, NSSE*, 25-52.

- Gagen, L., & Bowie, S. (2005). Effective Mentoring: A Case for Training Mentors for Novice Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 76(7), 40-49.
- García-Martínez, J., Orellana, M.C., & López-Cepero, J. (2010). La experiencia personal como elemento de reflexión sobre la práctica docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 4-15.
- Garmon, M. A. (2001). The benefits of dialogue journals: What prospective teachers say. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 37-50.
- Gehrke, N.J., & Kay, R. (1984). The socialization of beginning teachers through mentor protégé relationships. *Journal of teacher education*, 35(3), 21-24.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hudson, P. (2012). *Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring*. Australian Teacher Educators Association (ATEA) Conference. Recuperado de http://tedd.net.au/pdfs/Beginning_teachers_-_Hudson_ATEA_2012.pdf
- Ingersoll, R.M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of educational research*, 81(1), 201-233.
- Islam, S., Cole, J., Lee, A., Taylor, C., & Isgar, B. (2012). Mentor-mentee relationships in the changing world of medical and surgical training: Do mentors still know who is who? *International Journal of Surgery*, 10(8), 70-76.
- Kutsyruba, B. (2009). Getting off on the right foot: Guiding beginning teachers with supervision and professional development. *International Journal of Learning*, 16(2), 257-278.
- Luft, J.A., Firestone, J.B., Wong, S.S., Ortega, I., Adams, K., & Bang, E. (2011). Beginning secondary science teacher induction: A two-year mixed methods study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(10), 1199-1224.
- Maloney, C., & Campbell-Evans, G. (2002). Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 39-50.
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. In *Consejo Escolar del Estado, Los educadores de la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelogarcia/archivos/Consejo%20escolar.pdf>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25.
- Parrilla Latas, M.A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Reida, D., & Jones, L. (1997). Partnership in Teacher Training: mentors' constructs of their role. *Educational Studies*, 23(2), 263-276.

- Richard, M., Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. A Critical Review of the Research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Roe, M.F., & Stallman, A.C. (1994). A comparative study of dialogue and response journals. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 579-588.
- Sánchez Moreno, M. (2001). El asesoramiento. In M. Sánchez Moreno (Coord.), *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Coordinación de la formación (Guía II)* (pp. 39-65). Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Records*, 104(7), 1393-1421.
- Watson Todd, R., Mills, N., Khamcharoen, P., & Palard, C. (2001). Giving feedback on journals. *English Language Teaching Journal*, 55(4), 354-359.
- Van Looy, L., & Vrijisen, M. (1998). A multi-dimensional analysis of feedback by tutors and teacher-educators to their students. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418963.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veenman, S. (1987). Problems as perceived by new teachers. In N. Hastings y J. Schwieso (Eds.), *New Directions in Educational Psychology, 2: Behavior and Motivation in the Classroom* (pp. 11-22). East Lewes: Falmer Press.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229.
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. In R. Mcbride (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London, Reino Unido: Falmer Press.
- Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Zeus, P., & Skiffington, S. (2000). *Guía completa de coaching en el trabajo* (p. 17). Madrid: McGraw-Hill Profesional.

ⁱ Siguiendo las recomendaciones de la RAE (Artículos temáticos, disponible en <http://lema.rae.es/dpd/?id=Tr5x8MFOuD6DVTIDBg>) que recomienda no poner masculinos y femeninos sino hacer uso del masculino genérico, en este documento utilizaremos el masculino genérico para los términos: profesor, tutor, estudiante, alumno y asesor en lo que a la investigación se refiere.

ⁱⁱ USEE: Unidad de Soporte de Educación Especial.

ⁱⁱⁱ Barrios Espinosa (2008) y Van Looy and Vrijisen (1998) aportan ejemplos de las dimensiones y categorías pero no su explicación, siendo ésta elaborada en el presente trabajo.

^{iv} Se eliminaron las categorías de agradecimiento y de suministro de información. En ambos casos porque no se encontró ningún ejemplo de las mismas en los datos analizados.