









Páginas: 318-331  
Recibido: 2023-02-04  
Revisado: 2023-02-16  
Aceptado: 2023-06-09  
Preprint: 2023-07-31  
Publicación Final: 2023-09-01

[www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index](http://www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index)

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23099>

## Estudio comparativo sobre percepciones de tutores de prácticas españoles y chilenos ante su tarea

### Comparative study on the perceptions of Spanish and Chilean practicum tutors regarding their task

-   **Ana María Martín Cuadrado**  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
-   **Laura Méndez-Zaballos**  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
-   **Valentina Haas Prieto**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

#### Resumen

Las instituciones de formación superior deben favorecer, a través de las prácticas como su eje vertebrador, un significativo proceso de socialización profesional que asegure la movilización de competencias en el tránsito a la inserción laboral. Las prácticas, como antesala al mundo del trabajo, emergen como la oportunidad única de crear conocimiento aplicado, experiencia y saber práctico. Una instancia formativa que requiere de tutores cuyas funciones y acciones serán determinantes para lograr tales cometidos. Este artículo presenta un estudio cuantitativo a partir de un formulario sobre las percepciones de tutores sobre su rol. Los informantes fueron tutores de prácticas profesionales españoles (universidad a distancia) y chilenos (universidad presencial) que comparten un mismo paradigma formativo frente a las prácticas. El análisis fue de tipo estadístico, probabilístico. Los resultados han evidenciado diferencias significativas en la valoración que los dos grupos tutoriales otorgan a las diferentes dimensiones (en el grado en que son valoradas). Por otro lado, los datos muestran coincidencias cuando tanto tutores chilenos como españoles, valoran aquellos elementos que mejor y peor definen (las más y menos valoradas) su rol y función tutorial. Los hallazgos muestran los elementos que inciden desde las instituciones en el rol de los tutores, su vinculación con lo formativo y profesionalizante, además de la permanencia como tales.

#### Abstract

Higher education institutions must promote, through the practicum as their backbone, a significant process of professional socialization that ensures the mobilization of skills in the transition to work insertion. Practicum, as a pre stage to the world of work, emerge as the unique opportunity to create applied, experience and practical knowledge. A formative instance that requires tutors whose functions and actions will be decisive to achieve such tasks. This article presents a quantitative study based on a questionnaire on the tutors' perceptions regarding their role. The informants were Spanish practicum tutors (distance university) and Chilean practicum tutors (face-to-face university). The analysis was statistical, probabilistic. The results show significant differences in the assessment given to the different dimensions (in the degree to which they are valued). On the other hand, the data shows coincidences on the value of those elements that best and worst define (the most and least valued) their role and tutorial function. The findings show the elements that affect the role of tutors from the institutions, their link with the formative and professionalizing, in addition to permanence as such.

#### Palabras clave / Keywords

Enseñanza superior; Desarrollo de la carrera; Formador profesional; Profesiones; Transición a la vida activa; Tutoría.  
Higher education; Career development; Professional trainer; Professions; Transition from school to work; Tutoring

## 1. Introducción

El camino de profesionalización, enmarcado en la formación inicial, tiene al Prácticum como eje vertebrador, articulador y formativo (Sánchez-Sánchez, 2016; Darling-Hammond, 2017; Ponce y Camus, 2019). Se trata de una instancia privilegiada para movilizar, adecuar y aplicar aquellas competencias profesionales en contextos específicos, lo que ha provocado un interés por explorar el rol del tutor tanto en contextos hispanohablantes (Becerra et al., 2023) como en otros (Smit y Du Toit, 2021). García-Lázaro et al (2022) indican que “El desarrollo profesional inicial que tiene lugar en prácticas externas se conforma, esencialmente, a través de dos áreas: el desempeño profesional y las relaciones de tutorización” (p.150), siendo esta última la que se vincula con el presente artículo. Perspectiva que, además de en la profesión docente, se constata en la formación de profesionales sanitarios y sociales (Fernández-Ortega et al., 2022; García Fuentes, 2021; Manzanera y Medina, 2022)

En consecuencia, para que la práctica sea un camino real de aprendizaje experiencial, transición identitaria y validación (García-Lázaro et al., 2022), debe estar mediada por un tutor que favorezca en el practicante el ver, entender y comprender más que el ejecutar. Con la presencia en el proceso de un tutor profesional, todo cobra sentido desde el ámbito disciplinar específico como antesala del mundo profesional y laboral. Formador que, según la normativa de cada país, es conocido como tutor profesional, tutor supervisor, docente coach, entre otros.

Correa (2015) conceptualiza la supervisión (rol desempeñado por el agente formador del centro o universidad) como aquella dinámica de acompañamiento de un proceso en el que la evaluación cumple un rol esencial, haciendo de nexo entre la universidad y el centro de práctica, aportando beneficios para ambas instituciones (Huong et al., 2020) y reconociéndose mutuamente como espacios de formación complementarios y necesarios. El tutor se concibe como un acompañante de mayor grado jerárquico que asesora al practicante, desde un rol de guía, consejero, instructor, animador, vigilante, asesor, orientador o promotor personal. Una figura y rol determinante al ser quien acompaña al practicante en su conocimiento, interpretación, análisis, comprensión, reflexión y desempeño con la realidad en toda su diversidad y complejidad (Puig-Cruells, 2020; Flores et al., 2023). Un rol con un importante componente humano del acompañamiento y que persigue la mejora del tutorado (Ruffinelli et al., 2020; Black et al., 2016)

De hecho, de los agentes tutoriales se espera una visión de equipo, con una imagen y lenguaje colectivo que les faculte para acompañar sistemática y equilibradamente la formación de los futuros profesionales (Vanegas y Fuentealba, 2019; Mena et al., 2017). A ello se añaden competencias tales como ser activo, sensible, flexible, paciente, organizado, resolutivo y eficaz (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2022), lo que pone en un primer plano la necesidad de explorar la figura del tutor desde la dimensión personal, desde la construcción de su identidad y los elementos motivacionales que sustentan la ejecución de su rol. Una tarea que implica competencias en permanente desarrollo y fortalecimiento.

El objetivo del presente trabajo es profundizar en el conocimiento de la figura del tutor profesional de prácticas desde una dimensión personal, considerando la construcción y la caracterización de su rol, con énfasis en su aporte al desarrollo personal y profesional, así como la relación con el tutorado (Martín-Cuadrado et al., 2022). En esta ocasión, para fortalecer el análisis de la información, se profundiza sobre dos realidades desde la voz de los tutores profesionales, particularizando en las percepciones que tienen respecto a la importancia de su rol, las tareas vinculadas a él y todo aquello que le da razón y forma a su tarea. Las realidades estudiadas corresponden a una institución universitaria española en el ámbito europeo, y a una institución universitaria chilena en el ámbito latinoamericano. La primera de ellas, de formación a distancia y la segunda, de formación presencial. Cabe establecer que, si bien, las tutorías analizadas corresponden a titulaciones diferentes en las dos universidades, ambas coinciden en el paradigma con el que favorecen las prácticas, como eje vertebrador, formativo y profesionalizante con espacios privilegiados de acompañamiento.

## 2. Metodología

### 2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron tutores profesionales en diferentes titulaciones de una universidad española a distancia y tutores del ámbito pedagógico en una universidad chilena presencial. Se opta por esta muestra que, aunque puede parecer disímil, sus integrantes comparten una misma mirada respecto al rol formativo de las prácticas como espacio determinante en la formación inicial.

Los datos se obtuvieron a través de un muestreo probabilístico e intencional. Muestra de 192 tutores formada por 139 tutores españoles de diferentes titulaciones (Administración y Dirección de Empresa, Educación Social, Pedagogía, Psicología y Turismo) y 53 tutores chilenos de titulaciones de carreras de Pedagogía.

El 52,6% de los profesionales tienen más de 15 años de experiencia profesional (expertos). El 33,85 % tienen entre 6 y 15 años de experiencia (veteranos). El 11,9% tienen entre 3 y 5 años de experiencia (profesionales consolidados), mientras que solo en el 1,5% tiene menos de 2 años de experiencia (noveles).

En cuanto a la experiencia como tutores de prácticas, el 8,3% tiene más de 15 años (expertos). El 22,4% tiene entre 6 y 15 años (veteranos). En este caso, a la inversa de lo que ocurre en la experiencia profesional, la mayoría cuentan con una menor experiencia como tutores de prácticas, el (25% lleva entre 3 y 5 años (consolidado), y el 44,3% cuenta con dos años de experiencia.

En la Tabla 1 se han relacionado las dos variables (experiencia profesional versus experiencia como tutores de prácticas). El 69 % de los profesionales están en el grupo de tutores de prácticas noveles y consolidados; situándose el 30 % en las categorías de veteranos y expertos. En general, los profesionales con la categoría de expertos y veteranos se mueven en todas las categorías como tutores de prácticas; en cambio, los profesionales noveles y consolidados solo se mueven por las dos primeras categorías como tutores de prácticas.

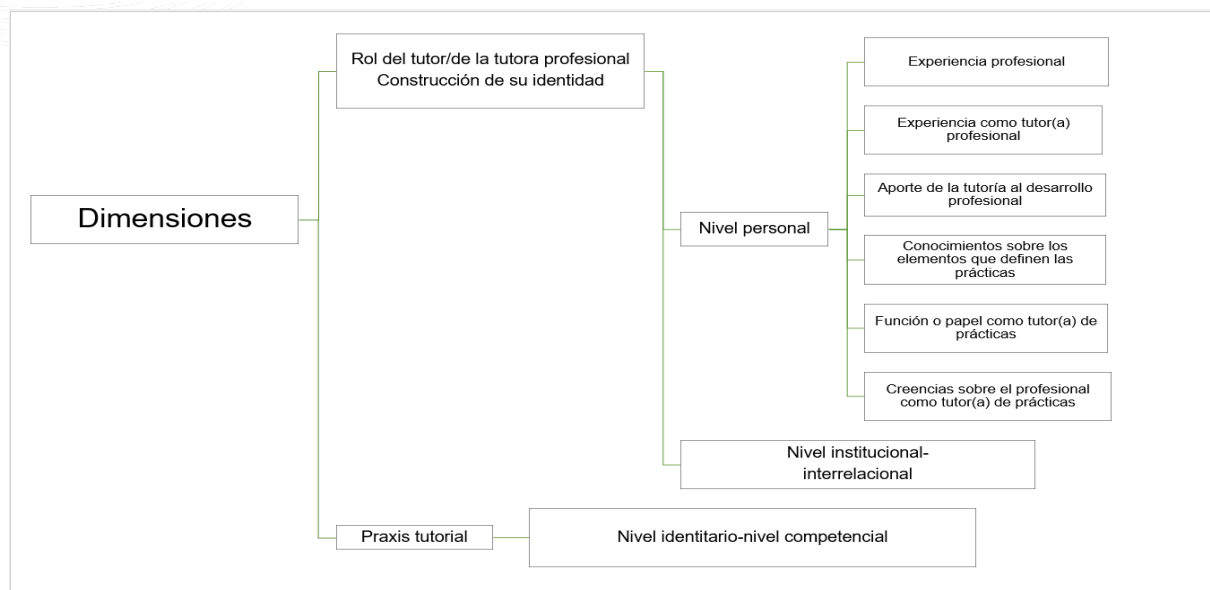
**Tabla 1.**

*Relación entre la experiencia profesional y la experiencia como tutor de prácticas.*

		Años de experiencia como tutor/a de prácticas				Totales datos
		Tutor novel (hasta 2 años)	Tutor consolidado (3-5 años)	Tutor veterano (6-15 años)	Experto (más de 15 años)	
Años de experiencia como profesional	Profesional novel (hasta 2 años)	Fr 0.1	Fr 0.1	Fr -	Fr -	Fr 0.2
	Profesional consolidado (3-5 años)	0.9	0.3	-	-	0.12
	Profesional veterano (6-15 años)	0.17	0.9	0.8	-	0.34
	Experto (más de 15 años)	0.17	0.13	0.15	0.8	0.53
	Totales datos	0.44	0.25	0.22	0.8	100

## 2.2. Instrumento, dimensiones y categorías de análisis

Para la realización de la investigación se ha utilizado un formulario elaborado ad hoc, denominado *El tutor de prácticas. Percepción de la importancia de sus competencias tutoriales*. Partiendo del corpus teórico y de trabajos empíricos anteriores (Correa, 2015; Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2019; García-Fuentes, 2021; García-Lázaro et al., 2022; Inostroza de Celis, 2018; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2021; Martín-Cuadrado et al., 2020; 2022; Mena et al., 2017). El cuestionario se estructuró en dos dimensiones, cada una de ellas con niveles y categorías de análisis que organizaron la obtención, el análisis y la interpretación de los datos (Figura 1).



**Figura 1. Dimensiones y niveles de análisis**

En este estudio abordaremos solo la primera dimensión, el rol y la construcción de la identidad del tutor profesional; y, el primer nivel, denominado nivel personal, así como las seis categorías resultantes y los indicadores que concretan cada una de ellas. Los cuales, fueron la base de las preguntas formuladas a los tutores informantes. (Tabla 2)

**Tabla 2.**

*Dimensión Rol del Tutor Profesional. Nivel, categorías e indicadores para el análisis*

Nivel	Categorías	Indicadores
Personal	Experiencia profesional. Años de experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional novel (hasta 2 años).</li> <li>• Profesional consolidado (3-5 años).</li> <li>• Profesional veterano (6-15 años).</li> <li>• Profesional experto (Más de 15 años).</li> </ul>
	Experiencia profesional. Ámbitos de desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración.</li> <li>• Científico.</li> <li>• Educativo.</li> <li>• Sanitario.</li> <li>• Servicios.</li> <li>• Social.</li> <li>• Técnico.</li> </ul>
	Experiencia como tutor de prácticas. Años de experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional novel (hasta 2 años).</li> <li>• Profesional consolidado (3-5 años).</li> <li>• Profesional veterano (6-15 años).</li> <li>• Profesional experto (Más de 15 años).</li> </ul>
	Experiencia como tutor de prácticas. Motivos para ser tutor de prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acumulación de conocimientos.</li> <li>• Creación de equipos de trabajo.</li> <li>• Transmisión de conocimientos/Participación en la formación de estudiantes.</li> <li>• Amplia experiencia profesional.</li> </ul>
	Experiencia como tutor de prácticas. Razones que le impulsan seguir como tutor de prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por la formación de otras personas.</li> <li>• Interés en el rol como formador.</li> </ul>

Experiencia como tutor de prácticas.  
Razones para dejar de ser tutor de prácticas.

Aportaciones de la tutoría de prácticas al desarrollo profesional. (Oportunidades).

Aportaciones de las prácticas al desarrollo profesional de los estudiantes. (Oportunidades).

Papel del tutor de prácticas. Conceptos que identifican a la tutoría.

Papel del tutor de prácticas. Percepción sobre el rol tutorial.

Papel del tutor de prácticas. Relación entre el tutor de prácticas y la persona tutorizada.

Creencias sobre el profesional como tutor de prácticas. Competencia del tutor.

- Proyección profesional en los estudiantes.
- Desarrollo de competencias personales.
- Descubrir talento.
- Desmotivación personal.
- Escasa relación entre el trabajo y el plan formativo universitario.
- Falta de tiempo.
- No retribución.
- Reflexión profesional.
- Innovación profesional
- Autoevaluación.
- Valoración de la actuación diaria.
- Motivación profesional.
- Cuestionamiento profesional.
- Formación profesional.
- Acercamiento de la teoría y de la práctica.
- Construcción de conocimiento práctico.
- Desarrollo de pensamiento reflexivo.
- Desarrollo de la identidad profesional.
- Acercamiento a la profesión.
- Confianza en adquisición de empleabilidad profesional.
- Acompañamiento.
- Supervisión.
- Modelaje profesional.
- Entrenamiento.
- Mentoría.
- Coaching.
- Guía en el proceso de aprendizaje.
- Ayudar a entender el sentido de las prácticas.
- Estimular la reflexión de los estudiantes.
- Orientar el proceso de aprendizaje.
- Contribuir al cumplimiento del perfil de egreso.
- Agente evaluador en el proceso de aprendizaje.
- Asimétrica.
- Sinérgica.
- Simétrica y Recíproca.
- Profesionales.
- Pedagógicas.
- Administrativas y/o de gestión.
- Relacionales y/o sociales.
- Selección de personal.

En la elaboración del formulario se atendieron cuestiones como la validez de contenido, de constructo y consistencia interna, a fin de asegurar las condiciones psicométricas adecuadas. El instrumento fue validado por un panel de 9 jueces, conocedores de la temática por su experiencia profesional. Se les informó sobre los antecedentes de construcción del instrumento, así como las características de la población y el lugar donde se llevaría a cabo su aplicación. El método seleccionado para realizar el proceso de validación se basó en la propuesta de Escobar y Cuervo (2008), realizando una adaptación en la plantilla utilizada, que pasó de cuatro

categorías a tres: univocidad, pertinencia y relevancia de cada ítem. Una vez obtenido el informe de validez, se aplicó a una prueba piloto, en la que participaron 134 tutores profesionales de prácticas españoles. Se procedió a calcular el alfa de Cronbach, coeficiente más utilizado para evaluar la consistencia interna de las pruebas (Soler, 2008) para los ítems incluidos en cada una de las dimensiones, así como en cada una de las preguntas, previamente definidas en el “análisis de los jueces”. Se realizaron los correspondientes análisis correlación ítem-total, para verificar si los ítems se relacionaban de forma homogénea con la escala a la que pertenecían.

Como se desprende de los resultados mostrados en la Tabla 3, las diferentes dimensiones están definidas de manera correcta.

**Tabla 3.**

*Alpha de Cronbach por ITEMS de Preguntas y Dimensiones*

DIMENSIÓN	ALFA CRONBACH	NIVEL	CORRELACIÓN
Dimensión 1 (nivel personal) (Preguntas 11 – 18)	0,884374*	Bueno	0,1842903
Dimensión 1 (nivel institucional- interrelacional) (Preguntas 24 y 26)	0,9059796	Excelente	0,4852517
Dimensión 2 (nivel identitario-competencial) (Preguntas 27 – 29)	0,9337129	Excelente	0,4587534

Nota. \* Para el cálculo de este alfa de Cronbach se ha invertido la escala de las respuestas ya que presentan una correlación negativa.

### 2.3. Procedimiento

El formulario fue aplicado en línea, a través de Microsoft Forms, durante el curso 2020/2021. La investigación, fue sometida a evaluación por el Comité de Ética de la Investigación de la UNED. Desde el inicio se aseguraba la máxima confidencialidad de los datos. Todas las personas participantes dieron su consentimiento informado.

### 2.4. Análisis de datos

Se realizaron dos tipos de análisis. Cuando la variable es de respuesta múltiple no numérica, se utilizó el porcentaje de respuestas. Cuando la variable es de respuesta múltiple numérica, se utilizó la tabla ANOVA. Para asegurar la validez de los análisis, dado la baja variación se han realizado otros dos contrastes: la t de Student y la prueba de Wilcoxon con el fin de determinar si en cada pregunta existen diferencias significativas en función del país de procedencia: Chile o España. Finalmente, en el caso de diferencias significativas superiores al 95% se procedió a realizar el contraste de Tukey para mostrar las diferencias de medias, así como su significatividad. Para la realización de los análisis se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versión 25.

## 3. Resultados

A continuación, se aportan los resultados obtenidos tras el análisis de las respuestas múltiples no numéricas; y, en segundo lugar, el análisis de las respuestas múltiples numéricas.

### 3.1. Resultados de las respuestas múltiples no numéricas

En el apartado dedicado a los participantes se ha incorporado información global sobre la experiencia profesional y la experiencia como tutor de prácticas (número de años)

#### 3.1.1. Experiencia profesional. Años de experiencia.

La mayoría de los tutores, tanto españoles como chilenos, tienen una dilatada experiencia profesional (expertos y veteranos). Sin embargo, los que poseen una experiencia menor de 5 años es un grupo irrelevante en la muestra de ambos países, llegando en el caso de los noveles chilenos a ser inexistente.

### 3.1.2. Experiencia profesional. Ámbitos de desarrollo profesional

La muestra de tutores chilenos pertenece en un 95,65% al ámbito profesional educativo. Un 58,96% de los tutores españoles se engloban en el ámbito educativo; un 33,58%, en el ámbito social; un 9 %, en el ámbito sanitario.

### 3.1.3. Experiencia como tutor de prácticas. Años de experiencia.

Los resultados indican que hay similitud en el análisis de los datos entre los tutores de ambos países. El porcentaje de ellos considerados como noveles es superior; siendo inferior el número de tutores expertos.

### 3.1.4. Experiencia como tutor de prácticas. Motivos para ser tutor de prácticas

En esta categoría se muestra una amplia similitud entre los tutores españoles y chilenos. En ambos grupos las motivaciones más representadas son las de transmitir conocimiento y participar en la formación de los estudiantes; otro de los motivos que señalan para ser tutores de prácticas es la elección fortuita o el encargo de esta tarea por su mayor experiencia profesional. A pesar de estas similitudes, hay alguna diferencia significativa. En la muestra de los tutores españoles, aunque de forma poco representativa, la motivación de algunos de ellos ha sido la de crear equipos de trabajo; y más que motivación, fue imposición. En el grupo de chilenos, estas categorías son inexistentes (Figura 1).

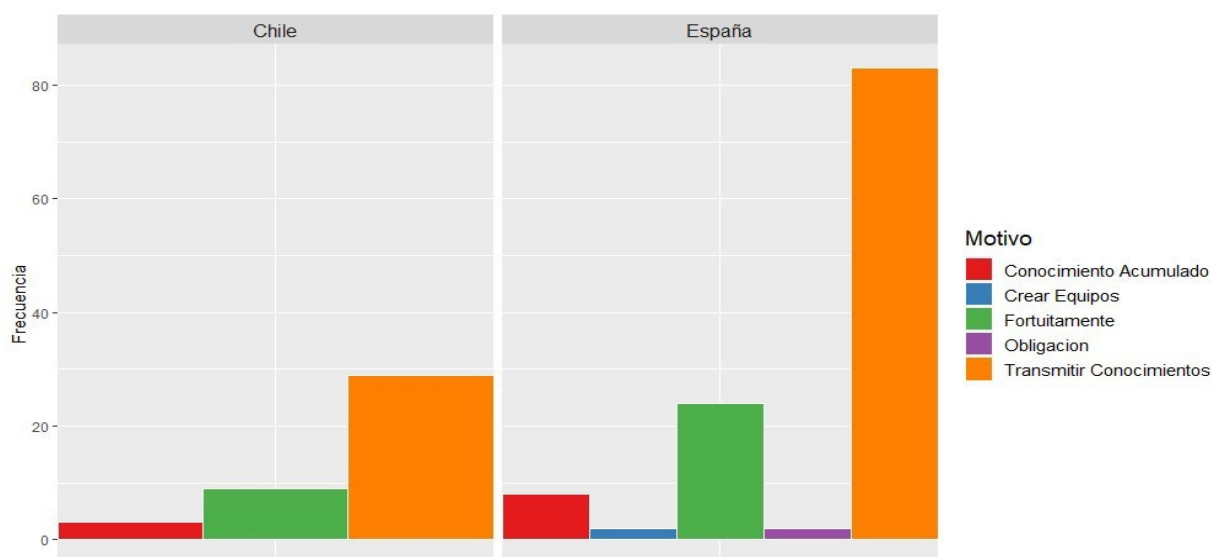


Figura 1. Motivos para ser tutor de prácticas

## 3.2. Resultados de las respuestas múltiples numéricas

### 3.2.1. Experiencia como tutor de prácticas. Razones que impulsan seguir siendo tutor de prácticas

En cuanto a las razones para seguir siendo tutor de prácticas, observamos que, entre los tutores chilenos, las respuestas en todos los indicadores obtienen unas valoraciones significativamente más elevadas. A pesar de esta diferencia, la tendencia en las respuestas es similar en los dos grupos.

Tabla 4.

Razones que impulsan seguir como tutor de prácticas

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor Wilcoxon	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
Interés Docencia	1,94E-05***	6,02E-10***	3,33E-06***	5,96	6,8	0,84	1,94E-05***
Formación Profesionales	0,00161***	4,33E-05***	0,001403***	6,42	6,82	0,4	0,00161***
Conseguir Talento	0,00205***	0,00336***	0,000607***	4,22	5,24	1,02	0,00205***

<b>Proyección Profesional</b>	1,79E-12***	2,20E-16***	1,47E-12***	4,19	6,28	2,1	0***
<b>Desarrollo Personal</b>	2,36E-07***	1,11E-13***	1,92E-09***	5,7	6,83	1,12	2,00E-07***

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%

Ambos grupos valoran el desarrollo profesional, la formación de futuros profesionales y el interés por la docencia como las razones más potentes para ser tutor. Todas ellas valoradas con más puntuación por los tutores chilenos. Se aprecia diferencias significativas en todos los indicadores, de forma más acusada en la proyección profesional (diferencias media 2,1 puntos,  $P=0$ ) y en el desarrollo profesional (diferencias media 1,12  $P=2,00E-07$ ).

### 3.2.2 Experiencia como tutor de prácticas. Razones para dejar de ser tutor de prácticas

Los resultados indican que no existen diferencias significativas en las razones que conducen a que tutores españoles y chilenos abandonen su tarea.

**Tabla 5.**

*Razones para dejar de ser tutor de prácticas*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
<b>Desmotivación Personal</b>	0,218	0,2468	0,2436	4,2	3,74	0,46	0,2184769
<b>Escasa Relación Trabajo</b>	0,666	0,6823	0,584	4,03	4,2	0,17	0,6661312
<b>Falta de Tiempo</b>	0,255	0,3173	0,7103	5,51	5,17	0,34	0,2552298
<b>No Retribución</b>	0,229	0,2676	0,3614	2,63	3,04	0,42	0,2293685

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%

Los datos indican que, tanto en un grupo como en otro, la falta de tiempo para asumir las tareas es la razón más frecuente. Por el contrario, la razón que muestra una menor frecuencia es la falta de retribución económica.

### 3.2.3 Aportes de la tutoría de prácticas al desarrollo profesional.

Las opiniones de los tutores sobre lo que aporta la tutoría a su propio desarrollo profesional muestran un patrón similar en cuanto a los indicadores más y menos valorados por ambos grupos. Los indicadores más valorados son: la oportunidad que brindan las prácticas para reflexionar sobre la actividad diaria, para cuestionarse sobre procedimientos y decisiones tomadas y para autoevaluarse como profesional. Por su parte, las menos valoradas son: la posibilidad para mantener la motivación profesional y el acceso a estudios, así como las aportaciones formativas que la universidad pueda ofrecer.

**Tabla 6.**

*Aportes de la tutoría al desarrollo profesional*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
<b>Reflexionar</b>	0,0000114***	3,47E-10***	0,000001013***	5,98	6,76	0,78	1,1E-05***
<b>Innovar</b>	6,86E-08***	3,92E-14***	4,02E-09***	5,48	6,7	1,22	1E-07***
<b>Evaluar</b>	6,51E-08***	7,72E-15***	9,197E-10***	5,68	6,8	1,13	1E-07***
<b>Valoración</b>	0,00000371***	1,71E-08***	0,000002672***	5,01	6,24	1,22	3,7E-06***
<b>Motivación</b>	0,0000147***	7,61E-06***	0,000000516***	4,93	6,15	1,22	1,5E-05***
<b>Cuestionarme</b>	0,000537***	0,000177***	0,00004625***	5,5	6,3	0,8	0,00054***
<b>Acceso Estudios</b>	3,66E-08***	3,96E-11***	1,448E-08***	4,69	6,26	1,57	0***

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%



Si analizamos ahora las diferencias entre los dos grupos tutoriales, constatamos diferencias significativas en todas las categorías. Siendo éstas más relevantes en el caso de la motivación (diferencia media 1,22 puntos,  $P = 1,47e-05$ ) y acceso a estudios (diferencia media 1,57 puntos,  $P = 0$ ), categorías que el grupo de tutores españoles considera menos relevantes como aportes de la tutoría.

### 3.2.4 Aportación de las prácticas al desarrollo profesional de los estudiantes

En cuanto a los aportes al desarrollo del estudiante los datos muestran que los indicadores más valorados en ambos grupos son el acercamiento a la profesión y la construcción del conocimiento práctico. Por su parte, los menos valorados para los tutores de ambos países son el desarrollo del pensamiento reflexivo y la confianza ante la futura empleabilidad profesional. A pesar de estas coincidencias, volvemos a constatar una valoración mayor en todos los indicadores por parte de los tutores chilenos (media superior a 6,5)

**Tabla 7.**

*Rol de las prácticas en el desarrollo profesional de los estudiantes*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
Teoría y Práctica	0,00629***	0,001485***	0,006793***	6,16	6,57	0,41	0,0062856***
Conocimiento Práctico	0,00433***	0,000664***	0,002171***	6,37	6,76	0,39	0,0043305***
Pensamiento Reflexivo	0,0000394***	1,79E-08***	0,00002394***	5,97	6,74	0,77	0,0000394***
Identidad Profesional	0,0000144***	1,08E-08***	0,000001503***	5,99	6,76	0,78	0,0000144***
Acercamiento Profesión	0,00166***	3,03E-05***	0,0009456***	6,25	6,76	0,51	0,00166***
Confianza	0,000419***	4,64E-06***	0,000266***	5,93	6,61	0,68	0,000419***

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%

Los datos muestran que existen diferencias significativas en el valor que cada grupo tutorial otorga a cada indicador. Esta diferencia se incrementa con relación al pensamiento reflexivo (diferencia media 0,77 puntos,  $P=0,0000394$ ), la identidad profesional (diferencia media 0,78 puntos,  $P =0,0000144$ ) y el acercamiento a la profesión (diferencia media 0,51 puntos,  $P =0,00166$ ). Estos elementos para los tutores españoles están significativamente menos valorados.

### 3.2.5 Papel del tutor de prácticas. Conceptos que identifican a la tutoría.

En cuanto a los indicadores relacionados con la función o papel del tutor de prácticas, los datos reflejan algunas coincidencias dentro de los elementos que ambos grupos valoran más, como el acompañamiento y la mentoría; mientras que el coaching y la supervisión se encuentran en el grupo de los menos valorados, tanto para los tutores españoles como para los tutores chilenos.

**Tabla 8.**

*Conceptos que identifican a la tutoría*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P VALOR WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
Acompañamiento	0,14	0,1344	0,02578**	6,25	6,54	0,29	0,1399297
Supervisión	0,0849*	0,1654	0,5375	5,59	5,15	0,43	0,0848656*
Modelaje Profesional	0,036**	0,04314**	0,006437***	5,61	6,07	0,45	0,0360345**
Entrenamiento	0,244	0,3078	0,4633	5,78	5,52	0,25	0,2440705
Mentoría	0,000000369***	2,56E-09***	3,832E-08***	5,63	6,58	0,95	0,0000004***

Coaching	0,00901***	0,004359***	0,004926***	5,28	5,96	0,68	0,009011***
----------	------------	-------------	-------------	------	------	------	-------------

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%

Si observamos ahora las diferencias entre ambos grupos, en la tabla se aprecian que los conceptos sobre acompañamiento, supervisión y entrenamiento no presentan diferencias significativas. En el otro extremo, las categorías de mentoría (diferencia media 0,95 puntos,  $P=0,0000004$ ) y coaching (diferencia media 0,68 puntos,  $P=0,009011$ ) son las que presentan diferencias con un alto grado mayor de significatividad, siendo los tutores chilenos quienes otorgan una mayor relevancia.

### 3.2.6 Papel del tutor de prácticas. Percepción sobre el rol tutorial

Los datos referidos a la percepción que los tutores tienen sobre su rol indican que el patrón de valoración en ambos grupos es similar. Entre los indicadores más valorados, tanto para los tutores chilenos como para los españoles, están el estimular la reflexión y guiar a los estudiantes. Por el contrario, los menos valorados por ambos grupos fueron el asegurar el cumplimiento del perfil de egreso y ser agentes evaluadores del aprendizaje.

**Tabla 9.**

*El papel del tutor de prácticas. Percepción sobre su rol tutorial*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
Guía	0,00942***	0,004246***	0,006168***	6,06	6,48	0,42	0,009424***
Ver/Entender Sentido	0,0142**	0,005051***	0,01027**	6,01	6,43	0,42	0,014222**
Estimular Reflexión	0,000159***	3,49E-06***	0,00007935***	6,21	6,74	0,53	0,000159***
Orientar	0,0000392***	6,45E-07***	0,00001303***	5,99	6,63	0,65	3,92E-05***
Egreso	0,00064***	0,000388***	0,0002244***	5,08	5,93	0,85	0,00064***
Evaluar	0,00512***	0,001248***	0,002801***	5,6	6,26	0,66	0,005123***

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%

Si valoramos las diferencias, los datos muestran diferencias significativas en todas las categorías, presentando una valoración más alta en todas ellas por parte de los tutores chilenos. Solo se aprecia una categoría, ver y entender el sentido de las prácticas, en la que no existe diferencia significativa entre ambos grupos (diferencia media 0,42 puntos,  $P=0,14222$ ).

### 3.2.7 Papel del tutor de prácticas. Relación entre el tutor de prácticas y la persona tutorizada

Al igual que ocurría en la categoría anterior, el patrón de la valoración es muy similar. La relación asimétrica aparece en los dos grupos de tutores como la menos valorada para definir la relación que mantienen con los aprendices. Mientras que la sinérgica y simétrica aparece como las más valoradas, aunque en orden inverso. Para los tutores chilenos, la relación simétrica se sitúa en el primer lugar, y para los tutores españoles es la relación sinérgica.

**Tabla 10.**

*El papel del tutor de prácticas. Relación entre el tutor de prácticas y la persona tutorizada*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
Asimétrica	0,107	0,1323	0,1617	3,13	3,63	0,5	0,1071751
Sinérgica	0,007***	0,002594***	0,002722***	5,57	6,26	0,69	0,0070034***
Simétrica y Recíproca	0,00000163***	9,29E-11***	0,000002291***	5,3	6,5	1,2	0,0000016***

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90%

Se observan diferencias significativas en relación sinérgica y relación simétrica y recíproca. Aunque en ambos grupos son las más valoradas, existe una diferencia significativa que evidencia una valoración más alta para los tutores chilenos. Por otra parte, en la valoración de la relación asimétrica no existe diferencia significativa, (diferencia media 0,5 puntos,  $P=0,1071751$ ), siendo la menos valorada por los tutores de los dos países.

### 3.2.8 Creencias sobre el profesional como tutor de prácticas. Competencia del tutor.

El patrón de valoración que manifiestan ambos grupos de tutores sigue siendo muy similar. Los datos muestran que, tanto los tutores chilenos como españoles valoran más las competencias pedagógicas, relacionales/sociales y profesionales. Mientras que las menos valoradas son las relacionadas con las administrativas/gestión y las de selección.

**Tabla 11.**

*El papel del tutor de prácticas. Las creencias del profesional como tutor de prácticas*

PREGUNTA	P Valor ANOVA	P Valor T	P Valor WILCOXON	MEDIA España	MEDIA Chile	Diferencia	P VALOR
Profesionales	0,0175**	0,01095**	0,00965***	6,4	6,67	0,28	0,0175144**
Pedagógicas	0,000849***	0,0002462***	0,0001691***	6,43	6,8	0,38	0,0008487***
Administrativas/ gestión	0,0000602***	0,00006442***	0,000008715***	5,18	6,09	0,91	0,0000602***
Relacionales/ sociales	0,00242***	0,00135***	0,0003608***	6,43	6,78	0,35	0,0024152***
Selección	0,00225***	0,002817***	0,000626***	4,7	5,57	0,86	0,0022254***

\*\*\* Significativo al 99%, \*\* Significativo al 95%, \*Significativo al 90

En todos los indicadores existen diferencias significativas, presentando un valor mayor en los tutores chilenos en las competencias pedagógicas (diferencia media 0,38 puntos,  $P=0,0008487$ ), relacionales/sociales (diferencia media 0,35 puntos,  $P=0,0024152$ ), administrativas/gestión (diferencia media 0,91 puntos,  $P=0,0000602$ ) y de selección (diferencia media 0,86 puntos,  $P=0,0022254$ ). Solo la categoría referida a las habilidades profesionales no presenta diferencia significativa entre los dos grupos de tutores (diferencia media 0,28 puntos,  $P=0,0175144$ ).

## 4. Discusión

En este trabajo se analizan las dimensiones que definen la tutoría desde la voz de los propios tutores en dos ámbitos, el español y el chileno. Lo primero que reflejan los resultados es una consideración mayor de todas las dimensiones estudiadas en el caso chileno, cuyos tutores en su totalidad son formadores de docentes, lo que conlleva una visión más interiorizada de la función tutorial y de los elementos que la orientan (Correa, 2015), de acuerdo con los estándares pedagógicos chilenos (Mineduc, 2021). Junto con lo anterior, se observa ausencia de tutores noveles chilenos, lo que es coherente con la Ley 20.903 (Mineduc, 2016) que reconoce la etapa de principiantes como un periodo complejo, de transición y adaptación que requiere apoyo de pares más experimentados en rol de mentores (Inostroza de Célis, 2018).

Los resultados de la dimensión vinculada con su experiencia profesional y las razones que les hacen asumir o desistir de ser tutores, reflejan que la mayoría de ellos, tanto en la población chilena como española, poseen una dilatada experiencia profesional. Este hecho podría implicar que para ejercer la tutoría de prácticas se requiere un profesional que haya consolidado su carrera profesional y que pueda dedicar tiempo a un rol que se le suma al rol ejercido en su profesión (Puig-Cruells, 2020). Por otra parte, los datos también muestran que la mayoría no permanece mucho tiempo en esta tarea debido principalmente a la escasa relación con el trabajo que ejercen o por la falta de tiempo. Es interesante constatar que los tutores españoles valoran más la falta de tiempo como causa para el abandono. Se puede pensar que los perfiles tutoriales más cercanos al ámbito empresarial o de servicios presentes en la muestra española, perciban la dedicación temporal a esta tarea, de forma diferente que los tutores participantes centrados en otros ámbitos, más de corte educativo. Los dos indicadores que se presentan como más relevantes en el abandono ponen el foco en lo que distingue a la tutoría de prácticas de las tareas profesionales, y el reconocimiento del rol de tutor de prácticas como específico y diferente al rol profesional (Villar Angulo, 2017). Finalmente, es destacable la poca relevancia

que tiene la falta de retribución en este abandono, lo que no se corresponde con la creencia de que la falta de compensación económica es un factor clave para no aceptar o abandonar esta función. En cuanto a las razones que les hacen permanecer en su tarea, ambos grupos manifiestan como la más importante, su contribución a la formación de los estudiantes como futuros profesionales, transmitiéndoles los conocimientos que ellos poseen. Esta percepción de los tutores como agentes relevantes en la formación y proyección de los aprendices, coincide con investigaciones que presentan al tutor como guía, modelo, referente y aculturador de los principios de actuación como pilares de la profesión (Martínez y Raposo, 2011; Gorichon et al., 2020). Con relación a los aportes que la tutoría supone para los propios formadores y sus estudiantes, tanto en el caso de los españoles como de los chilenos, estos últimos con mayor intensidad, valoran el hecho que ser tutores les ayuda a reflexionar y evaluar su propia práctica (Ponce y Camús, 2019). Esta forma de percibir los aportes de la tutoría está en consonancia con la idea de que en la tutoría se entremezcla lo personal y lo profesional en un hacer, ser y poder hacer comprometiendo las propias características en aras del proceso formativo (Haas, 2017). Es destacable también las diferencias que aparecen entre ambos grupos tutoriales cuando se les pregunta sobre lo que aportan las prácticas a los estudiantes. Hay consenso en identificar entre ellos, el desarrollo del conocimiento práctico o la relación entre teoría y práctica (Sánchez-Sánchez, 2016). Del mismo modo, subrayar la diferencia acusada en elementos relacionados con el acercamiento a la profesión y a la identidad profesional (Becerra et al., 2023).

Otro resultado que corrobora esta tendencia es la opinión que manifiestan acerca de lo que define la tutoría y caracteriza el rol del tutor. En los dos grupos existe similitud respecto a los elementos que consideran más relevantes, como el acompañamiento y modelaje profesional; y en aquellos que caracteriza mejor el rol del tutor, como guiar o ayudar a que los estudiantes otorguen sentido y reflexionen, lo que coincide con otros trabajos (Ponce y Camús, 2019; García-Lázaro et al., 2022). Hay que destacar que en esta dimensión aparecen dos elementos, la supervisión y el entrenamiento, que son más valorados por los tutores españoles, lo que rompe la tendencia general. Ambos elementos son característicos de una forma de entender las prácticas como adiestramiento de una serie de habilidades y competencias, más propios de la tutoría en empresa presente entre los tutores españoles (Puig-Cruells, 2020). Los resultados también muestran que la mentoría o el coaching está más interiorizado en los tutores chilenos que forman a futuros docentes, lo que es coherente con los procesos validados en la formación del docente novel (Inostroza de Célis, 2018). En cuanto a cómo perciben la relación que mantienen con los tutorizados, ambos grupos consideran la relación fundamentalmente sinérgica y en buena parte simétrica y recíproca, lo que les acerca a una simbiosis entre los involucrados (García-Lázaro et al., 2022) al tiempo que la aleja de una relación asimétrica. Este aspecto difiere de lo que indica la literatura (Ruffinelli et al., 2020) y se acerca más bien a lo que se plantea para los casos de mentoría entre pares en el periodo de inserción a la docencia (Martín-Cuadrado y González, 2021). Finalmente, en cuanto a las competencias o habilidades que consideran más relevantes para un tutor, sus respuestas son coherentes con su concepción de la tarea y su rol en ella. Ambos grupos creen que las competencias más importantes para ser un buen tutor son las relacionadas con enseñar y orientar (pedagógicas), la capacitación/expertise en el ámbito de intervención (profesionales) y las relacionadas con la interacción social (relacionales), particularmente en la enseñanza a distancia (Martín-Cuadrado et al., 2022; Summa, 2022). Es relevante que este resultado también esté presente en la muestra española donde hay tutores de disciplinas no docentes. Esta realidad puede responder al planteamiento formativo que se otorga a las prácticas en todas las titulaciones de la UNED, también las no docentes, y donde el proyecto formativo para el diseño de competencias, durante la estancia en la entidad, es prioritario.

## 5. Conclusiones

Este trabajo parte de una concepción de las prácticas como un espacio de movilización de saberes y competencias, además de una instancia privilegiada de profesionalización y aprendizaje experiencial (Núñez et al., 2023). Énfasis en el que coinciden los planes formativos de las carreras de la UNED y las de Pedagogía de la Universidad chilena. Lo anterior se evidencia al considerar a la práctica como el eje vertebrador de la formación inicial, con espacios protegidos y personas especialmente dedicadas a su acompañamiento. En concordancia con lo anterior, el tutor que acompaña estas prácticas debe demostrar competencias tanto personales como profesionales que favorezcan lo relacional, la transición identitaria, la falta de certezas, la mediación y obviamente la reflexión puesta en la mejora.

La principal aportación de este estudio ha sido comparar dos realidades que, siendo diferentes, comparten una misma mirada respecto al rol formativo de las prácticas como espacio determinante en la formación inicial

para explorar las concepciones que formadores profesionales poseen de la tutoría y hacerlo desde dos ámbitos geográficos y profesionales diferentes: el caso español con tutores de diferentes titulaciones y el caso chileno con tutores del ámbito de la formación del profesorado. Los resultados han evidenciado, por un lado, diferencias significativas en la valoración de las diferentes dimensiones (en el grado en que son valoradas) y por otro una tendencia valorativa (las más y menos valoradas) coincidente.

En cuanto a lo que aportan los resultados permiten a las instituciones universitarias evidenciar los elementos personales que definen el rol de los tutores y su desempeño en la tutoría, así como su vinculación con lo formativo y profesionalizante. En tal sentido, por un lado muestra el camino de colaboración entre la universidad y las entidades colaboradoras, posibilitando el diseño conjunto de mejoras centrado en la función tutorial. Por otro lado, aportan a los tutores indicadores para el análisis de los elementos personales favorecedores de la función tutorial. Aspectos que se esperan puedan contribuir a la mejora de aquellas titulaciones en las que la práctica se realiza sin acompañamiento tutorial y que se centra más en lo administrativo que en lo formativo.

Finalmente, hay que señalar como limitación del estudio no haber explorado las diferencias entre los distintos perfiles profesionales y modelos de enseñanza (a distancia y presencial), lo que permitiría diseñar de forma colaborativa planes de acción tutorial adaptados a cada ámbito disciplinar y modalidad formativa. Asimismo, y con relación a la prospectiva de este trabajo, cabría la posibilidad de realizar más estudios comparados ampliando la indagación a otros países y ámbitos profesionales.

### Apoyos

Este estudio se inserta en el Proyecto de Innovación Docente (PID) iniciado durante el curso académico 2018-2019 con una continuidad de tres años, denominado: Análisis crítico del papel del Tutor de Prácticas y diseño de un Plan de Acción Tutorial en la entidad colaboradora (subvencionado por el Vicerrectorado de Digitalización e Innovación, UNED)

### Referencias

- Black, G. L., Olmsted, B., y Mottonen, A. L. (2016). Associate teachers' perceptions of effective mentorship professional development. *The New Educator*, 12, 322-342.
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el prácticum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Ferrández-Berrueco, R. & Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Las prácticas externas desde la perspectiva de las entidades colaboradoras. *RELIEVE*, 25(1), art. 5. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13189>
- Fernández-Ortega, S.J., Rodríguez-Sanz, L.A., Porta-Antón, M.A. y Rodríguez-Blanco, G.M. (2022). Experiencias y propuestas para el prácticum en educación social: un diálogo entre sus agentes. *Revista Prácticum*, 7(2), 127-147. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538>
- Flores-Gómez, C., Pérez Quintero, J.F. y Villalobos Vergara, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *SOPHIA AUSTRAL 2023*, 29(1). <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232901>
- García-Fuentes, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio de la literatura. *Revista Practicum*, 6(2), 54-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13904>
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J., y Colás-Bravo, M. P. (2022). El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial. *Revista Fuentes*, 24(2), 149-161. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M.J., Yáñez, M.L., Rojas-Murphy, A. y Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Haas, V (2017). *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente: partícipes, roles, énfasis, proyecciones*. Editorial Académica Española

- Huong, V.T.M., Tung, N.T.T., Hong, T.T.M. y Hung, D.H. (2020). Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*, 9 (5), 134-152
- Inostroza de Celis, G., Jara, E., y Tagle, T. (2018). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117-129. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>
- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA, 2022). *Acompañamiento Docente en Procesos de Formación Profesional en línea: Resultados de experiencias de formación y apoyo a tutores y docentes ecuatorianos. Informe de Resultados*. Working Papers Series, 20.
- León-Carrascosa, V. y Fernández-Díaz, M.J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles educativos*, 43(174), 114-131. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59882>
- Manzanera, R., y Medina, M. (2022). Las prácticas formativas en Ciencias Sociales: una comparación entre el Trabajo Social y la Sociología. *Realia*, 29, 27-42. <https://doi.org/10.7203/realia.29.23735>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, 28, 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2021). Las prácticas profesionales en la formación inicial del profesorado en las distintas etapas escolares. En A.M. Martín-Cuadrado, B. Campos y L. Pérez (Coords.), *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. (pp. 247-308). UNED
- Martín-Cuadrado, A.M., Méndez, L. y González, R. (2022). *El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica*. Narcea
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6163>
- Mena, J., Hennissen, P., y Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC) (2016). Ley N° 20.903. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC) (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Núñez Moscoso, J., Núñez Díaz, C., Romero Pérez, J., y Maldonado Díaz, C. (2023). El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de auto confrontación como actividad instrumentada. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 105-125. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.006>
- Ponce, N. y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva*, 29, 57-72
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Sánchez-Sánchez, G. (2016). Theory-Practice Relationship, Between the Initial Training Field and the Professional Practice Scenario. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Soler, S.F. (2008). Coeficientes de confiabilidad de instrumentos escritos en el marco de la teoría clásica de los tests. *Educ Med Super*, 22(2)
- Smit, T., y Du Toit, P. (2021). Exploring the pre-service teacher mentoring context: The construction of self-regulated professionalism short courses. *South African Journal of Education*, 41(2).
- Villar Ángulo, L.M. (2017). *Hojas digitadas de un árbol universitario. Como mejorar la profesión docente*. U. de Sevilla
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>