

# REVISTA PRISMA SOCIAL N° 28

## REDES SOCIALES Y FENÓMENOS COMUNICATIVOS: APLICACIÓN, ANÁLISIS Y METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

1<sup>ER</sup> TRIMESTRE, ENERO 2020 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 176-200

RECIBIDO: 8/11/2019 – ACEPTADO: 23/12/2019

### COMPETENCIAS TUTORIALES DE LOS/AS RESPONSABLES DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

TUTORIAL COMPETENCES OF THE AGENTS  
RESPONSIBLE FOR WORK INTERNSHIPS IN  
DISTANCE EDUCATION CONTEXTS

ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO / [AMARTIN@EDU.UNED.ES](mailto:AMARTIN@EDU.UNED.ES)

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED), ESPAÑA

RAÚL GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ / [RAULGONZALEZ@EDU.UNED.ES](mailto:RAULGONZALEZ@EDU.UNED.ES)

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED), ESPAÑA

LAURA MÉNDEZ-ZABALLOS / [LMENDEZ@PSI.UNED.ES](mailto:LMENDEZ@PSI.UNED.ES)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED), ESPAÑA

BEATRIZ MALIK-LIÉVANO / [BMALIK@EDU.UNED.ES](mailto:BMALIK@EDU.UNED.ES)

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED), ESPAÑA

ESTE ARTÍCULO FORMA PARTE DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA «ANÁLISIS CRÍTICO DEL PAPEL DE TUTOR DE PRÁCTICAS Y DISEÑO DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN LA ENTIDAD COLABORADORA», FINANCIADO POR EL VICERRECTORADO DE METODOLOGÍA E INNOVACIÓN Y EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (CONVOCATORIA 2017-2018).



prisma  
social  
revista  
de ciencias  
sociales

## RESUMEN

Aunque existe una amplia investigación centrada en el perfil competencial del/de la tutor/a de prácticas, hay pocos trabajos que contextualicen la tutoría en la educación a distancia. Este estudio aborda la perspectiva tutorial en entornos donde se combina la presencialidad con los contextos virtuales de enseñanza. Las prácticas en la UNED se definen por la multiplicidad de agentes, el/la tutor/a profesional, el equipo docente virtual, y el profesorado tutor/a que, respondiendo a la implantación territorial de esta universidad, se distribuye a través de la red de centros asociados. Esta realidad otorga unas características propias al proceso tutorial. El objetivo del estudio es analizar estos elementos diferenciales desde la óptica de los agentes implicados (tutor/a profesional, profesores/as tutores/as y estudiantes). Para ello, se adoptó una perspectiva cualitativa e interpretativa de los textos generados por los/as participantes a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidencian dimensiones estructurales, relacionales y competenciales que definen el papel de las figuras tutoriales en la formación del aprendiz. Partiendo de estas dimensiones, se constata que en la enseñanza a distancia se revelan necesidades tutoriales específicas que demandan un perfil competencial propio y diferencial en ambas figuras (profesor/a tutor/a y tutor/a profesional), siendo por ello necesario realizar una adecuada selección y capacitación previa de los mismos.

## PALABRAS CLAVE

*Formación inicial; formación práctica; acción tutorial; comunicación y colaboración; supervisión y seguimiento; competencias tutoriales; competencia digital.*

## ABSTRACT

Although there is extensive research focused on the competency profile of the internship supervisor (tutor), there are few studies that contextualize distance education tutoring. The study presented here addresses the tutorial perspective in environments where face-to-face is combined with virtual teaching contexts. Work experience or internships at UNED are defined by the multiplicity of agents: the supervisor (professional tutor) in the workplace, the teaching staff (professors / lecturers) in the virtual campus, and the academic tutors at the Associate Centres who, in response to the territorial implementation of this university, are distributed throughout the national network of centres, conferring specific characteristics to the tutorial process. The objective of this study is to examine these differential elements from the perspective of the agents involved (professional tutor, tutor teacher and students). The texts generated by the participants through semi-structured interviews have been analyzed adopting a qualitative and interpretive approach. The results show structural, relational and competence dimensions that define the role of the tutorial figures in the apprentice's training. We found that specific tutorial needs in distance education are revealed, which demand a proper and differential competence profile in both figures (tutor teacher and professional tutor), requiring an adequate selection and previous specialised training.

## KEYWORDS

*Initial training; practical training; tutorial action; communication and collaboration; supervision and follow-up; tutorial competences; digital competence.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las asignaturas de prácticas en las titulaciones universitarias se consideran como un espacio de co-formación entre el mundo académico y los centros de trabajo, cuya meta es el entrenamiento de las competencias definidas en los perfiles formativos a semejanza de los perfiles profesionales (González, Martín-Cuadrado y Bodas 2017; Medina *et al.*, 2005; Ramon, Ribot y Pinya, 2018; Zabalza, 2006, 2011). Dichas asignaturas se organizan, estructuran y denominan materia curricular (Prácticum), constituyendo el eje nuclear de los títulos académicos. Si bien, dependiendo del contexto universitario (presencial o a distancia), y aquí se sitúa el objeto de esta investigación, existen algunas diferencias en el desarrollo de las mismas que, a su vez, inciden directamente en la acción tutorial efectuada durante su desarrollo.

El prácticum es la materia clave para el conocimiento y desarrollo de la identidad profesional de los/as estudiantes (Beltrán, Iparraguirre, Castagno, Fornasari y Gutiérrez, 2012; Caballero y Bolívar, 2015; Devís, Martos i Garcia y Sparkes, 2010; García-Vargas, Martín-Cuadrado y González, 2018; Molina, 2013; Pontes, Ariza y Del Rey, 2010; Tejada-Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017), así como una de las variables más potentes para avanzar en el proceso de profesionalización de cualquier profesión (Pereira y Solé, 2013; Sáez, 2003; Vilar, 2018). Su finalidad formativa provoca el desarrollo personal del/de la estudiante, el desarrollo de aprendizajes teóricos y prácticos y mejora su conocimiento del mercado laboral, concretamente, de su futuro puesto de trabajo:

*Sus finalidades han de ser formativas, sus modos de concretarse y vivenciarse pedagógicos, sus experiencias claramente orientadas a un aprendizaje diversificado y complejo (saber, saber hacer, saber ser y saberse), «socializador» en la intervención teoría-praxis, texto y contexto para la formación integral (no solo académico y profesional de nuestros/as alumnos/as, «sus prácticas» significativas para la cualificación académica y los objetivos que se explicitan en el perfil de cada titulación (Caride, 1999, p. 246).*

Para que esta situación sea un hecho, es imprescindible partir de una relación amigable entre la universidad y la empresa (Hirmas y Cortés, 2015), que se inicia a través de la firma de convenios de colaboración en los que se integra la planificación y puesta en marcha de proyectos de investigación e innovación educativa, así como de variados programas de formación, facilitando, en este caso, el desarrollo de la estancia práctica de los/as estudiantes en los centros colaboradores. Posteriormente, se aborda la elaboración y diseño de planes de prácticas consensuados, con la definición y presencia de dos tipos de tutores/as: un/a tutor/a académico/a y un/a tutor/a profesional. Del mismo modo, es necesario crear un contexto o espacio colaborativo en el que la comunicación entre ambas figuras tutoriales fluya y se convierta en un escenario en el que se mezcle el aprendizaje teórico y práctico, de tal forma que el/la estudiante pueda construir un conocimiento basado en la reflexión y la valoración de su experiencia (Zabalza, 2016). Conocimiento que supone desaprendizaje, en algunas ocasiones, pero que en todos los casos asegura la integración de lo aprendido y la transformación en/de la práctica (Medina *et al.*, 2005).

Se entiende el conocimiento práctico como «el saber elaborado desde la reflexión generadora de aprendizaje creativo en y con la realidad educativa que sintetiza tanto los modos de conocer como las aportaciones teóricas que clarifican y reorganizan el estilo personal de comprender y

elaborar nuevas formas de pensamiento y comprensión en la acción» (Medina *et al.*, 2005, p. 22). Esta concepción del conocimiento práctico implica, además de la capacidad de actuar, la de reconocer situaciones y realizar acciones adecuadas para esa situación, que a su vez conllevan una valoración personal de la situación y la elaboración de una respuesta proporcionada a la misma, lo que dista mucho de ser una práctica ciega o automatizada. En efecto, se trata de una práctica reflexiva sobre la acción a realizar (Perrenoud, 2010). Desde esta perspectiva, se hace necesario definir el modelo de aprendizaje que sustenta el Prácticum, teniendo en cuenta algunos elementos de impacto en la formación del/de la estudiante, provocadores del cambio y de la construcción del nuevo conocimiento.

Existen, por tanto, diferentes modelos de aprendizaje. Cabe referirse en primer lugar al modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que implica multitud de posibilidades para construir conocimiento práctico desde la espiral acción-reflexión-acción típica de la corriente o pensamiento filosófico crítico que entiende la realidad como dinámica, evolutiva e interactiva, considerando a la teoría y a la práctica como un todo inseparable. En segundo lugar, procede mencionar el modelo de aprendizaje situado de Warner y McGill (1996), relacionado con el desarrollo de aprendizajes participativos y colaborativos entre los diferentes agentes y actores que interactúan en las prácticas formativas, así como de aprendizajes autónomos y autorregulados, producto de la personalización en las relaciones mantenidas y el impacto de las interacciones entre los sujetos y el contexto. Finalmente, desde el modelo de aprendizaje a través de incidentes críticos o resolución de problemas (Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006; Moneo, 2010), la formación basada en la resolución de incidentes críticos incorpora interesantes perspectivas para el desarrollo profesional y para el reconocimiento de la identidad profesional de los/as estudiantes en formación. Estos tres modelos se apoyan en el origen y desarrollo de las fases del pensamiento reflexivo vinculado al conocimiento práctico -reflexión desde la acción o desde la práctica- propuesto por Schön (1992), y en el acompañamiento supervisado de un/a tutor/a que facilite una retroalimentación inmediata sobre los avances realizados durante las prácticas (González *et al.*, 2017; Méndez, González y López, 2016; Pujalte, López, Biurrun, García-Salguero y García-Vargas, 2018; Zabalza, 2013).

Los/as protagonistas de este proceso formativo, en el que se entremezclan y cruzan la realidad de la práctica del profesional en el centro de prácticas y la de la teoría abstracta del académico universitario, son: el/la tutor/a académico/a y el/la tutor/a profesional. Ambas figuras, de forma complementaria y coordinada, funden sus esfuerzos para que el/la principal protagonista, el/la estudiante en formación, logre la capacitación necesaria para ajustar lo aprendido a la realidad. Sin duda, el concepto de *triada formativa*, un clásico en la formación de los/las docentes (Correa, 2010, 2011; Hass, 2017, 2019; Hernández y Quezada, 2015; Romero y Maturana, 2012), se puede extender a otros espacios de formación práctica, puesto que las tres figuras son muy concretas y específicas en cualquiera de los contextos en los que se realicen prácticas formativas. Se identifican, por tanto, tres actores claves en el proceso de las prácticas (Figura 1): aprendiz o estudiante en formación, tutor/a supervisor/a y tutor/a profesional.

**Figura 1. La triada formativa en las universidades presenciales**



Fuente: Elaboración propia

El/la estudiante en formación o aprendiz persigue aprender sobre la profesión y sobre sí mismo como profesional. El/la docente debe plantearse el siguiente supuesto: ¿Cuál es el objetivo de las prácticas: aprender técnicas de actuación o aprender a reflexionar sobre los procesos? Su respuesta marcará el modelo de aprendizaje para diseñar el plan formativo del Prácticum; y el/la practicante se convertirá, bien en un/a técnico (enfoque mecanicista), o bien en un/a profesional reflexivo (enfoque crítico-reflexivo).

Correa (2010) considera a los/las tutores/as, tanto académicos como profesionales, *personas recursos*, puesto que son los/as encargados/as de entrenar y movilizar las competencias de los/as estudiantes en formación. El resultado obtenido dependerá de las funciones y tareas asignadas, según su rol, estrechamente relacionado con el modelo de formación que sustente el Prácticum. No existe unanimidad en cuanto a la concreción de su denominación: en los ambientes educativos, al tutor/a se le relaciona con el coaching, la mentoría, la supervisión, el entrenamiento... Por el contrario, existe un mayor consenso en cuanto al contexto en el que ejerce sus funciones, la tutoría (tutoría en la academia; tutoría en el centro colaborador o empresa). En efecto, va a depender, precisamente, de las funciones y actividades que realicen ambas figuras tutoriales para definir y concretar el significado que se atribuye a la tutoría de prácticas (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011). En todo caso, la tutoría es un espacio de interrelación entre practicantes y tutores/as académicos y profesionales, que se debe definir y concretar para que sea un apoyo efectivo y cumpla su objetivo primordial: espacio de acompañamiento y descubrimiento del/de la estudiante, de reflexión sobre la experiencia y de construcción de conocimiento (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2011). Especificar el perfil académico y profesional de los/as tutores/as, así como las funciones y competencias, se convierte en una

actividad primordial en el Prácticum, dado que va a facilitar la planificación y organización de los espacios tutoriales (académicos y profesionales).

Hirmas y Cortés (2015) recogen, en un estudio realizado sobre la formación práctica en Chile, las funciones de ambos tutores/as, de las cuales se ofrece una síntesis:

- Tutor/a académico/a supervisor/a: acompañante del/ de la estudiante, mediador/a entre actores e instituciones, co-formador/a, co-evaluador/a del desempeño del/de la estudiante en formación.
- Tutor/a profesional: acompañante del/de la estudiante, responsable y guía en su práctica, mediador/a entre situaciones y acciones, co-formador/a, facilitador/a de recursos, acciones..., co-evaluador/a.

Por su parte, Zabalza y Cid (1998), refiriéndose al Prácticum de los títulos de formación del profesorado, indican que:

*El tutor/a en el contexto de los centros docentes es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados (p. 17).*

Se puede extender esta definición, en esencia, a tutores/as en otros contextos profesionales. Los/las tutores/as académicos/as suelen ser docentes dependientes de los centros universitarios, y su actividad principal se centra en el acompañamiento y evaluación del desempeño del aprendiz (Hirmas y Cortés, 2015).

Sin embargo, existe otra figura en este proceso que no aparece, o quizá, queda desdibujada. Es la referida al docente/equipo docente. Y, precisamente, existe una escasa literatura que aporte datos sobre cuál es la función y competencias de los/as docentes implicados/as (Zabalza y Cid, 1998). Es un hecho que el/la tutor/a académico/a forma parte de los miembros del equipo docente. Sin embargo, al considerarse la tutoría como el contexto representativo de las prácticas y habiendo figuras específicas en ambos espacios (académico y empresa), se ha investigado ampliamente sobre la función tutorial de dichos tutores/as (Cid *et al.*, 2011), pasando por alto otros aspectos relacionados con la función meramente docente. Con ello, entre las funciones del docente/equipo docente cabe señalar diseñar programas, planes de prácticas, establecer coordinaciones profesionales entre tutores/as y supervisores/as de Prácticum, así como con otros/as profesionales del sector, con el fin de consensuar opiniones y criterios para llevar a cabo de forma óptima la acción tutorial (Zabalza y Cid, 1998).

## 1.1. LAS PRÁCTICAS EN UNIVERSIDADES A DISTANCIA

En el caso de las universidades a distancia, por su casuística en cuanto a la conceptualización de enseñanza y aprendizaje no presencial, se diseñan ambientes educativos diversos y variados que influyen en la planificación y organización del currículo en las materias y asignaturas. La educación a distancia posee aquellos rasgos diferenciadores en los que vienen a coincidir la mayor parte de los/as investigadores/as (García Aretio, 2006): separación espacial de docentes y alumnos/as, utilización sistemática de medios y recursos técnicos, aprendizaje individual

y autónomo del estudiantado, apoyo de una red tutora y una comunicación bidireccional. Así, se ha definido la modalidad de enseñanza a distancia como un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que propician el aprendizaje autónomo de los/as estudiantes.

En cuanto al Prácticum, en las próximas líneas se pretende exponer aquellas diferencias percibidas entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia.

En las universidades a distancia, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la figura del docente/equipo docente está visible y sus funciones quedan reflejadas en documentos institucionales y formativos<sup>1</sup>. El/La tutor/a académico/a no es miembro del equipo docente, es un/a profesor/a tutor/a ubicado en alguno de los Centros Asociados que se encuentran repartidos por la geografía española<sup>2</sup>. La función tutorial y la función docente están implícitas en el perfil del docente universitario. La función tutorial se realiza más allá del espacio aula: es una singular docencia que se relaciona con la dirección y gestión del aprendizaje de los/as estudiantes. Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) quedó patente que al estudiante se le contabilizarían, con ECTS, actividades de tutoría, de aprendizaje autónomo y de enseñanza en el aula. La coordinación entre docente/equipo docente y profesor/a tutor/ es imprescindible, puesto que comparten algunas de las funciones, como las de gestión (Méndez, 2016), implícita en la organización de la asignatura, y la evaluación. La triada clásica anteriormente indicada, en contextos de enseñanza a distancia se convierte en un cuarteto (Figura 2), hecho que ofrece un matiz de diferencia con las universidades presenciales.

---

<sup>1</sup> Directrices para la organización de las prácticas profesionales en los títulos de grado y máster (Aprobadas en Consejo de Gobierno de 26 de junio de 2012) (actualizado el 13/03/15). Recuperado de [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/NORMATIVA/01-DIRECTRICES%20ORGANIZACION%20PRACTICAS%20PROFESIONALES%20GRADO\\_M%20MA%20MASTER\\_16.03.2015.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/ESPACIOEURO/NORMATIVA/01-DIRECTRICES%20ORGANIZACION%20PRACTICAS%20PROFESIONALES%20GRADO_M%20MA%20MASTER_16.03.2015.PDF)

<sup>2</sup> Mapa de los centros asociados-UNED. Recuperado de <https://app.uned.es/CentrosAsociados/Presentacion/Public/modGestion/seleccionarCursoProvincia.aspx>

**Figura 2. El cuarteto formativo en las universidades a distancia**



Fuente: Elaboración propia

En este contexto, cada una de las figuras que acompañan al aprendiz en su proceso de formación durante las prácticas tiene unas funciones claramente definidas (Tabla 1). Dichas funciones están mediadas, en multitud de ocasiones, por los recursos tecnológicos.

**Tabla 1. Funciones de los/as acompañantes del/de la estudiante de prácticas (UNED)**

DOCENTE/EQUIPO DOCENTE	PROFESOR/A TUTOR/A EN CENTROS ASOCIADOS-UNED	TUTOR/A PROFESIONAL EN EL CENTRO COLABORADOR
Planificar el plan formativo de la asignatura.	Proporcionar al/a la estudiante la información y ayuda necesarias para el adecuado aprovechamiento de las prácticas profesionales, mediante la realización de tutorías periódicas, siguiendo las orientaciones planteadas por el equipo docente.	Promover y supervisar las actividades que lleve a cabo el/la estudiante en el centro colaborador donde está realizando las prácticas.



Establecer el Plan de Evaluación a seguir para todos los agentes evaluadores.	Realizar el proceso de oferta y adjudicación de plazas a los/as estudiantes en las entidades colaboradoras.	Valorar mediante un informe las actividades desarrolladas por el/la estudiante en el centro de prácticas, el grado de aprovechamiento y su nivel de participación.
Elaborar guías de estudio (estudiantes y tutores) y materiales didácticos.	Realizar el seguimiento de las prácticas de los/as alumnos en las entidades colaboradoras.	
Diseñar el espacio virtual de aprendizaje.	Realizar un informe valorativo individualizado de los/as alumnos/as de prácticas y remitirlo al equipo docente junto con los informes aportados por los/as tutores/as profesionales.	
Coordinar a los/as profesores/as tutores/as de centro asociado.	Mantener contactos periódicos con el/la tutor/a profesional de las prácticas de la entidad para facilitar el buen funcionamiento de las prácticas.	
Supervisar los convenios de prácticas firmados y otros temas relacionados.		
Supervisar el desarrollo del plan formativo en el espacio virtual.		
Emitir la calificación final, como un agente evaluador más.		
Informar a la Comisión de Prácticas sobre posibles incidencias y proponer mejoras.		

**Fuente: Elaboración propia**

De acuerdo con las funciones y competencias de los/as tutores/as implicados/as, se pueden apreciar tanto aspectos comunes como diferenciadores, que conllevan su necesaria colaboración en cuanto a la formación integral del/de la estudiante. Cabe referirse a las funciones de acompañamiento, mediación, formación y evaluación que, sin duda, requieren del dominio de

una serie de competencias específicas por parte de los/as tutores/as. A tal efecto, las universidades y las empresas deben asegurarse que estas figuras tutoriales se encuentran capacitadas para efectuar la labor requerida, como una tarea conjunta a realizar (Cid *et al.*, 2011; Correa, 2010; Hirmas y Cortés, 2015; Martín-Cuadrado *et al.*, 2019; Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2011; Zabalza, 2016).

La UNED, por otro lado, es una organización particular. No solo por su ingente estructura y tamaño de su comunidad universitaria que revela su carácter masivo, también lo es por las características de sus estudiantes, especialmente referidas a su diversidad en cuanto a edad, género, profesión, condición social, estado civil, etc.:

*Ser estudiante en una universidad a distancia es bien distinto a serlo en la presencial. La UNED, como Universidad abierta a muy diversos colectivos y objetivos de estudio, cuenta con una gran heterogeneidad entre su alumnado, que va desde aquellos para los que la trayectoria académica supone una primera acreditación profesional superior, hasta los que, ya insertos en el mercado laboral, buscan mejorar su posición y actividad en el mismo; pasando por los que no esperan consecuencias profesionales directas de su estudio, sino una visión más reflexiva e informada del mundo en que viven (Luque, De Santiago y García, 2013, p. 211).*

Otra de las diferencias de la UNED como universidad a distancia, respecto a las universidades presenciales, viene marcada por el ya comentado uso de los recursos tecnológicos en el desarrollo de las funciones propias de cada una de las figuras del proceso:

- El/la docente/equipo docente utiliza la tecnología como recurso didáctico para el diseño y gestión del espacio virtual, la elaboración de recursos y/o materiales y la evaluación. Al mismo tiempo, es el medio de comunicación y de colaboración con los/as estudiantes y los/as profesores/as tutores/as, además de un instrumento esencial para investigar e innovar.
- El/la profesor/a tutor/a utiliza la tecnología como recurso comunicativo, orientador y de evaluación, respecto a los/as estudiantes. En cuanto al equipo docente, es un recurso de comunicación y colaboración, así como el medio de comunicación prioritario con los/as tutores/as profesionales.
- El/La tutor/a profesional emplea la tecnología como recurso comunicativo y colaborativo con el/la profesor/a tutor/a del Centro Asociado.
- Finalmente, el/la estudiante hace uso de la tecnología como recurso comunicativo y como medio de aprendizaje autónomo y colaborativo.

En el caso de la UNED, el/la profesor/a tutor/ debe realizar actividades en dos contextos -tutoría presencial en el Centro Asociado y tutoría virtual- que le exigen, de acuerdo con el modelo de Pozos y Tejada (2018), alternar el uso de competencias digitales en los niveles básicos, intermedio y superior. Este hecho implica no solo conocerlas e integrarlas, sino también aplicarlas en su rutina diaria. Por su parte, el/la tutor/a profesional, colaborador de la UNED, dependiendo del uso que el/la profesor/a tutor/a realice de los recursos tecnológicos, le exigirá que el desarrollo de las experiencias colaborativas y comunicativas sean presenciales y/o en red.

A tal efecto, y dado que las nuevas tecnologías han provocado cambios en los diferentes sectores de la sociedad que, a su vez inciden de manera indirecta en el contexto educativo (Marín-Gutiérrez, Rivera-Rogel, Velásquez y García, 2019), Pérez-Sánchez, Jordano de la Torre y Martín-Cuadrado (2018) señalan la necesidad de formar en competencias digitales a los/as docentes y colaboradores universitarios, subrayando que la adquisición y entrenamiento de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, que se incluyen en la competencia digital, deberían facilitar la funcionalidad y operatividad de las actuaciones de los mismos. De este modo, no solo se desarrollaría la capacidad de manejar herramientas tecnológicas y dispositivos que van cambiando cada cierto tiempo, sino que las adaptaría de acuerdo con las necesidades de su campo de conocimiento específico.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO

En base a esta situación, cabe cuestionarse por las principales diferencias existentes entre las prácticas profesionales de universidades presenciales y no presenciales, y cómo incide este hecho en la acción tutorial ejercida durante la realización de las mismas. Así, el estudio efectuado se ha llevado a cabo en un contexto propio de enseñanza a distancia, como es el de la UNED. Concretamente, dicha investigación se ha efectuado dentro de la asignatura de Prácticas Profesionales III del Grado de Educación Social y Prácticum del Máster de Formación del Profesorado.

En este contexto y ante los antecedentes señalados, los objetivos de esta investigación son: (I) determinar la perspectiva que los principales agentes implicados en el desarrollo de las prácticas profesionales en una universidad a distancia (profesores/as tutores/as, tutores/as profesionales y estudiantes), tienen sobre la relevancia de las competencias tutoriales para que los/as estudiantes alcancen los objetivos establecidos en las mismas; y (II) conocer las necesidades percibidas por dichos agentes sobre las competencias tutoriales del profesor/a tutor/a y tutor/a profesional de las instituciones de prácticas.

Para alcanzar estos objetivos se ha efectuado una investigación de naturaleza descriptiva-interpretativa, que permite profundizar en el contenido objeto de estudio desde la mirada de las personas implicadas (Gibbs, 2012). Si bien, dicha investigación puede considerarse también como exploratoria, dado que pretende aportar nuevas perspectivas sobre la temática abordada (Arthur, Waring, Coe y Hedges, 2012).

El diseño de la buena investigación ha de partir de lo que realmente se conoce (Richards, 2015). Además, dado su alto grado de idoneidad a tenor de los objetivos planteados y fuentes testimoniales utilizadas (Verd y Loares, 2016), para su desarrollo se ha utilizado una metodología cualitativa, mediante la técnica de entrevista semiestructurada, dirigida a profesores/as tutores/as de los Centros Asociados de la UNED, tutores/as profesionales de las instituciones de prácticas y estudiantes. El guion de la entrevista en profundidad, orientada hacia un relato matizado de diferentes posturas (Kvale, 2011), fue elaborado por cinco expertos/as universitarios/as en materia de prácticas formativas, tomando como referencia las diversas fuentes bibliográficas consultadas y el contexto propio de actuación de una universidad a distancia, estableciendo adaptaciones para cada uno de los sectores participantes en el estudio (Tabla 2).

**Tabla 2. Preguntas de la entrevista semiestructurada**

SECTOR	PEGUNTAS
<b>Profesor/a tutor/a del Centro Asociado</b>	<p>¿Existen diferencias entre la tutoría de asignaturas teóricas y asignaturas de tutorías de prácticas profesionales?</p> <p>Sobre las funciones y competencias, ¿cuáles serían las más necesarias?</p> <p>¿Cómo es esta relación entre el profesor/a tutor/a y el tutor/a profesional de prácticas?</p>
<b>Tutor/a profesional de la institución de prácticas</b>	<p>¿Hay diferencias entre un/a estudiante de la UNED y un/a presencial a la hora de realizar las prácticas?</p> <p>Sobre la relación entre universidad-empresa en materia de prácticas profesionales, ¿qué le parece esta línea de acción-colaboración?</p> <p>¿Cómo es el vínculo entre el profesor/a tutor/a y el tutor/a profesional?</p> <p>¿Qué aporta el/la tutor/a profesional a los/as estudiantes de prácticas?</p> <p>¿Qué le aportan los/as estudiantes de prácticas a un/a tutor/a profesional?</p> <p>¿Qué le aportan los/as estudiantes de prácticas a la empresa/entidad?</p>
<b>Estudiantes de prácticas</b>	<p>Sobre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. En tus prácticas, ¿has podido diferenciar y llegar a unir los dos tipos de conocimiento?</p> <p>¿Has podido construir su propio conocimiento sobre la práctica realizada?</p> <p>¿Qué es lo que más valoras de la experiencia práctica?</p> <p>¿Qué suprimirías/cambiarías de la experiencia práctica?</p> <p>¿Cómo ha sido su relación en el centro de prácticas con el/la tutor/a profesional?</p>

**Fuente: Elaboración propia**

Se han efectuado un total de 18 entrevistas en profundidad, en las que han participado de manera voluntaria, por disponibilidad y con actitud colaborativa los principales agentes implicados en el desarrollo de las prácticas formativas en contextos de educación a distancia (Tabla 3): 7 profesores/as tutores/as de Centros Asociados de la UNED, 4 tutores/as profesionales de instituciones de prácticas y 7 estudiantes de prácticas.

**Tabla 3. Participantes en las entrevistas**

Nº	INFORMANTE	LOCALIZACIÓN	CÓDIGO
1	Profesor tutor	Centro Asociado UNED de Elche	PT1
2	Profesora tutora	Centro Asociado UNED de Sevilla	PT2
3	Profesora tutora	Centro Asociado UNED de Sevilla	PT3
4	Profesora tutora	Centro Asociado UNED de Huelva	PT4
5	Profesora tutora	Centro Asociado UNED de Madrid	PT5
6	Profesora tutora	Centro Asociado UNED de Baleares	PT6
7	Profesora tutora	Centro Asociado UNED de Pamplona	PT7
8	Tutora profesional	Centro Colaborador de Prácticas de Alicante	TP1
9	Tutor profesional	Centro Colaborador de Prácticas de Sevilla	TP2
10	Tutora profesional	Centro Colaborador de Prácticas de Sevilla	TP3
11	Tutor profesional	Centro Colaborador de Prácticas de Sevilla	TP4
12	Estudiante	Centro Asociado UNED de Madrid	ES1
13	Estudiante	Centro Asociado UNED de Madrid	ES2
14	Estudiante	Centro Asociado UNED de Sevilla	ES3
15	Estudiante	Centro Asociado UNED de Sevilla	ES4
16	Estudiante	Centro Asociado UNED de Sevilla	ES5
17	Estudiante	Centro Asociado UNED de Pamplona	ES6
18	Estudiante	Centro Asociado UNED de Huelva	ES7

**Fuente: Elaboración propia**

### 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de junio de 2018, con una duración comprendida entre 10 y 15 minutos. Se efectuaron presencialmente y fueron grabadas, siguiendo los criterios éticos establecidos a tal efecto sobre la grabación de información vivencial y su utilización con fines de investigación (Wood y Smith, 2017).

Este trabajo se organizó en cuatro fases:

- En la primera fase se llevó a cabo el trabajo de campo, seleccionando a los/as informantes y realizando las entrevistas.
- En un segundo momento se procedió a su transcripción, respetando el contenido aportado por los/as diferentes informantes (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011).

- En la tercera fase, a partir de una primera aproximación al contenido de las entrevistas, se estableció de forma deductiva las dimensiones de análisis y las categorías que las definen.
- En una última fase, y a partir de estas dimensiones, se analizaron y discutieron los contenidos e información ofrecida por los/as informantes.

### 3.1. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A partir del análisis del contenido de las entrevistas se establecieron tres dimensiones de análisis:

- Estructural, referida a los elementos que definen en el plan de estudios las asignaturas consideradas en la investigación, a los aspectos metodológicos y de diseño formativo adaptados a la enseñanza a distancia.
- Relacional. Esta dimensión alude a los elementos vinculados con las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes y escenarios donde se desarrollan las prácticas.
- Competencial, referida a elementos relacionados con las competencias que desarrollan los/as estudiantes en las prácticas y en el perfil competencial de los/as tutores/as de prácticas.

En la tabla cuatro, se especifican las categorías que definen cada una de las citadas dimensiones.

**Tabla 4. Dimensiones y categorías**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
<b>Estructural</b>	Funciones de los/as tutores/as; vinculación de las prácticas con el plan de estudios (teoría/práctica); organización y gestión de la función tutorial; instrumentos y herramientas utilizadas en la función tutorial.
<b>Relacional</b>	Relación entre los diferentes agentes; vinculación entre la universidad y las entidades profesionales; diferenciación de las prácticas con otras asignaturas; interacción entre los/as estudiantes y tutores/as.
<b>Competencial</b>	Competencias de los/as estudiantes; rasgos competenciales de los/as tutores/as; puntos débiles y fuertes en la formación en competencias; exposición/aportación de competencias.

**Fuente: Elaboración propia**

## 4. RESULTADOS

A continuación, se expone el análisis de las aportaciones de cada uno de los agentes participantes de acuerdo con las dimensiones de análisis.

### 4.1. LAS VOCES Y PERSPECTIVAS DEL PROFESOR/A TUTOR/A

Dentro de la **dimensión estructural**, en relación a las diferencias existentes entre la tutoría de asignaturas teóricas y asignaturas de prácticas profesionales, los/as profesores/as tutores/as de los Centros Asociados consideran que son dos tipos de tutoría distintas que comparten algunas similitudes. En ambos casos, la tutoría es una parte fundamental para el correcto proceso de aprendizaje de los/as estudiantes, en el cual el/la profesor/a tutor/a debe orientar, resolver dudas y estar disponible a lo largo de todo el curso: *En ambas, el profesor tutor tiene que facilitar orientaciones y aclarar dudas. Tiene que participar en el seguimiento del curso virtual y en todas, su criterio tiene un peso en la evaluación.* (PT1)

Si bien, aunque dichas tutorías comparten algunas competencias, los roles del/de la tutor/a, la metodología y la forma de trabajar son diferentes. En la tutorización de las asignaturas teóricas el núcleo central de las mismas es la resolución de dudas y el apoyo para la preparación de las pruebas de evaluación, donde su planificación y desarrollo se basa en los contenidos y temarios de las asignaturas: *Cuando un alumno acude a nuestro centro asociado en una asignatura normal, tú lo que haces es orientarle y guiarle en la parte teórica. Y, si acaso si tiene alguna prueba de evaluación continua, le ayudas a gestionar esa actividad, que la realice correctamente de cara a una evaluación positiva.* (PT4)

Por su parte, en las asignaturas prácticas, el grado de dedicación, así como la preparación y el tiempo invertido en la tutorización es mayor (más funciones a realizar, mayor necesidad de formación y organización más compleja dado el número de agentes que intervienen). Este hecho implica que la gestión de las tutorías por parte de los/as tutores/as sea más intensa y tenga mayor amplitud que la tutorización de las asignaturas teóricas (requieren un mayor control del alumnado, con una atención más individual y personal).

Desde la **dimensión relacional**, se destaca la vinculación que es necesario mantener con los centros de prácticas. Dicha vinculación requiere un conocimiento óptimo de los mismos y buen manejo de la colaboración existente entre las dos instituciones: *El profesor tutor tiene que conocer la realidad laboral y establecer contactos con profesionales colaboradores que sean capaces de aportar conocimiento práctico a los alumnos.* (PT1)

A juicio de los/as profesores/as tutores/as participantes en el estudio, entre sus funciones figura la de establecer relaciones con las instituciones de prácticas y con los/las correspondientes tutores/as profesionales de las mismas. Dicha relación, mediada por las directrices de la propia universidad, suele ser cordial y centrada en el objetivo común de contribuir a que los/as estudiantes adquieran las competencias profesionales necesarias para su posterior incorporación al mundo laboral: *Hay una relación cordial, intensa en cierta manera porque hay comunicaciones a lo largo de todo el proceso: al principio, durante y al finalizar.* (PT3)

Como bien se indica en el apunte anterior efectuado por una participante en la investigación, el proceso de relación entre ambos agentes educativos (profesor/a tutor/a y tutor/a profesio-

nal) tiene diferentes momentos clave. El primero de ellos es la inicial toma de contacto con la institución de prácticas, donde el/la tutor/a debe realizar el correspondiente convenio de colaboración y asignar a los/as estudiantes las plazas correspondientes más acordes a su perfil, estableciendo el posterior contacto con dichas instituciones y tutores/as profesionales implicados/as en las mismas. Después de la asignación de la plaza de prácticas, el/la estudiante debe elaborar un plan de prácticas antes de la realización de las mismas. En todo este proceso, así como en el desarrollo de las prácticas propiamente dichas, el/la profesor/a tutor/a debe potenciar la comunicación constante y bidireccional con el tutor/a profesional, para solventar cualquier tipo de dudas y hacer efectivo el adecuado seguimiento de los aprendizajes de los/as estudiantes. Finalmente, el profesor/a tutor/a debe poner a disposición del tutor/a profesional los instrumentos e información necesaria para la correcta valoración del periodo de prácticas desarrollado por los/as estudiantes.

Dentro de la **dimensión competencial**, en relación a las funciones y competencias necesarias para el ejercicio de la función tutorial en asignaturas de prácticas, los/as tutores/as entrevistados/as destacan la importancia de su actuación como responsables de los/as estudiantes a su cargo, su papel de guía y orientación y la necesaria preparación que estos hechos requieren para el ejercicio de una tutoría altamente eficaz. Así, en primer lugar el/la profesor/a tutor/a de asignaturas prácticas debe representar a la universidad y mediar entre esta y la institución formativa, además de realizar una correcta asignación del alumnado a sus prácticas, de acuerdo a sus competencias, habilidades e intereses. En síntesis, combinar capacidad de liderazgo con la debida protección al alumnado durante su estancia en la institución de prácticas: *Frente a las solicitudes de resolución de dudas muy concretas propias de las tutorías teóricas, estos estudiantes en prácticas nos demandan un apoyo encaminado a los procesos tanto de diseño como de reflexión.* (PT5)

Por otro lado, según lo ya indicado, dichos/as profesores/as tutores/as deben contar con la capacidad suficiente para comprender y conocer las necesidades y competencias del estudiante para una correcta asignación de las prácticas, resolver sus dudas a lo largo de todo el periodo formativo y contribuir al desarrollo de sus competencias; en síntesis, estar disponible constantemente a lo largo de todo el proceso y motivar y orientar a los/as estudiantes en momentos de alta presión. En efecto, para que los/as tutores/as sean capaces de desarrollar con éxito esta amplia tarea encomendada, deben contar con una trayectoria profesional que les dé tablas, recursos y contactos, además de haber realizado el trabajo de preparación previo al inicio del curso lectivo (planificación del listado de entidades y tutores/as profesionales, gestión de la información que necesitan los/as alumnos/as antes de hacer sus prácticas, etc.). Y, al mismo tiempo, deben ser capaces de adaptarse y gestionar los distintos ritmos de trabajo del alumnado, tutores/as profesionales y equipo docente de la sede central: *Una trayectoria profesional larga ayuda a conocer muchos recursos, muchos centros, saber cómo se trabaja en cada centro y el tener una red de contactos que te permite siempre facilitar al alumno el tipo de centro que es más acorde a sus características.* (PT1)

Los/as estudiantes han de ser capaces de adquirir y consolidar las competencias establecidas a tal fin en el transcurso de las prácticas formativas. En este contexto, las competencias del profesor/a tutor/a para la enseñanza de las capacidades y habilidades que el/la estudiante debe desarrollar, pasan necesariamente por su capacidad para transmitirles su experiencia



profesional, académica y emocional. Al mismo tiempo, tienen ante sí el reto de enseñarles a unir el conocimiento teórico con la práctica y de fomentar en los mismos/as el desarrollo de la capacidad crítica fundamentada. En síntesis, los/as profesores/as tutores/as deben tener la capacidad suficiente para contribuir a desarrollar en el alumnado a su cargo las competencias socioeducativas presentes en el grado que están realizando: Que los estudiantes transformen sus experiencias en aprendizaje. De ahí la importancia de ayudar a vincular esos conocimientos teóricos con las prácticas. (PT5)

#### 4.2. LAS VOCES Y PERSPECTIVAS DE LOS/AS TUTORES/AS PROFESIONALES

Dentro de la dimensión estructural, los/as tutores/as profesionales de las instituciones de prácticas que reciben alumnado de la UNED son profesionales educativos con una alta experiencia en el acompañamiento de estudiantes en prácticas. Así, señalan en primer lugar, basada en su experiencia, las diferencias entre los/as estudiantes de la UNED –como universidad a distancia- y los/as estudiantes de universidades presenciales a la hora de realizar las prácticas. El análisis de las entrevistas efectuadas evidencia que, según los/as tutores/as profesionales, a diferencia con el alumnado presencial, los/as estudiantes en prácticas de la UNED muestran una serie de características similares entre ellos respecto a la forma de trabajar. Destacan su carácter proactivo y gran iniciativa individual, muestran un grado de implicación mayor con un alto nivel de constancia, además de un más elevado grado de madurez y constancia: *Los estudiantes de prácticas de la UNED siempre tienen un perfil más maduro, más responsable. Te encuentras con una mayoría de casos de personas que compatibilizan sus estudios incluso con sus vidas familiares, con una profesión.* (TP1)

Desde la **dimensión relacional**, y por lo que se refiere a sus consideraciones relativas a la relación entre universidad-empresa en materia de prácticas profesionales, los datos obtenidos evidencian que dichos/as tutores/as profesionales consideran que el periodo de prácticas, fortalecido en los últimos años, es fundamental para la formación de los/as estudiantes. Desde su perspectiva, esta línea de colaboración en materia de prácticas profesionales tiene efectos positivos, tanto para el crecimiento profesional de los/as estudiantes como para ambas instituciones. En el primer caso, las prácticas profesionales permiten al alumnado encontrar su futura profesión y conocer su realidad laboral, contribuyen a su desarrollo integral (no solo a nivel profesional, sino también humano y emocional) y, finalmente, les brindan la oportunidad de adquirir las competencias y habilidades para la vida profesional. En relación a los beneficios para ambas instituciones, los/as tutores/as profesionales participantes en la investigación perciben que las prácticas de los/as estudiantes posibilitan que la universidad se acerque a la realidad laboral, y a las instituciones de prácticas conocer las últimas tendencias teóricas sobre la actividad que en ellas se desarrolla: *Las prácticas son espacio de interconexión entre la universidad y la empresa laboral.* (TP4)

En cuanto al vínculo que se establece entre el/la profesor/a tutor/a y el tutor/a profesional, consideran que debe estar fundamentado en una colaboración firme entre ambos agentes durante todo el periodo formativo, especialmente a través de la efectividad de la coordinación de prácticas, que debe ser ejercida por el/la profesor/a tutor/a, y la comunicación constante entre ambas figuras, así como compartir información relevante: *Si cuentas con una retroalimentación*

*de los profesionales académicos sobre aquellos aspectos y objetivos más deseables a fortalecer en el estudiante, el grado de aprovechamiento (...) siempre será infinitamente mayor.* (PT1)

Destacan igualmente la necesidad de realizar una evaluación conjunta de las prácticas realizadas por el alumnado, así como tener la posibilidad de participar y/o colaborar en otras actividades organizadas y promovidas desde el contexto universitario.

Atendiendo a la **dimensión competencial**, en relación a sus aportaciones a los/as estudiantes en prácticas, los/as tutores/as profesionales entrevistados/as coinciden en señalar que acompañan al alumnado en todo el proceso de prácticas, guiándoles en un contexto de trabajo real y en sus primeras experiencias en la vida laboral. Por otro lado, son un referente y un ejemplo a seguir que contribuye al desarrollo profesional del/ de la estudiante en prácticas y, por último, les enseñan una profesión desde cero y todo lo necesario para desempeñar su labor: *Les damos a conocer toda nuestra metodología de trabajo, cómo nosotros elaboramos unos planes de intervención familiar, también cómo son las fases.* (TP3)

También el alumnado, durante su periodo de formación práctica en la institución, realizan aportaciones a los/as tutores/as profesionales. Así, los datos obtenidos destacan que los/as estudiantes les ayudan en su trabajo diario, a reafirmarse como profesionales y les ofrece una retroalimentación continua de la situación: *Siempre traen recursos nuevos, información nueva, temas nuevos, materiales nuevos que desde aquí desarrollamos y evidentemente nos sirve muchísimo.* (TP4)

Dentro de las aportaciones que los/as estudiantes hacen a la institución de prácticas en su conjunto, los/as tutores/as profesionales participantes en el estudio destacan que proporcionan diferentes formas de trabajar y de pensar, ofrecen opiniones e iniciativas nuevas a los centros, permiten un acercamiento entre la entidad de prácticas y la universidad, además de ser un apoyo en las tareas y actividades a desarrollar en toda la entidad.

### 4.3. LAS VOCES Y PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO EN PRÁCTICAS

Cabe referirse en primer lugar, dentro de la **dimensión estructural**, a las consideraciones que los/as estudiantes hacen del periodo de prácticas y de la actuación de ambos agentes tutoriales. Así, en relación a la unión entre los conocimientos teóricos y prácticos abordados durante las prácticas formativas, en general, los/as estudiantes consideran que existe la unión de ambos conocimientos, tanto a través de la puesta en práctica como la influencia de estas en la realización de asignaturas teóricas posteriores: *Conforme he ido avanzando en el temario de otras asignaturas en el segundo cuatrimestre, también he ido enlazando situaciones concretas que he podido vivir durante mis prácticas a los conocimientos teóricos.* (ES2)

Con todo ello, el alumnado percibe que gracias a las prácticas han podido construir su propio conocimiento sobre la práctica realizada. En primer lugar, durante su desarrollo han podido articular un conocimiento propio basado en la teoría y contrastado a través de la práctica, además de un autoconocimiento de uno/a mismo/a como profesional en cuanto a limitaciones, competencias y conocimientos: *Las prácticas permiten reflexionar sobre lo que hemos hecho y al mismo tiempo conocernos a nosotros mismos como profesionales, conocer nuestras limitaciones, poder reflexionar sobre ello y poder... pues eso, marcarnos una estrategia futura como trabajadores sociales.* (ES1)

Desde el punto de vista de la **dimensión competencial**, como aspectos más destacados de su experiencia práctica, los/as estudiantes entrevistados/as señalan que las prácticas les han servido como motor motivacional, al saber a qué se quieren dedicar, así como tomar conciencia de su futura profesión en un contexto laboral. Al mismo tiempo, la experiencia desarrollada les ha permitido llevar a cabo actividades y/o proyectos de interés personal, tanto para ellos/as mismos/as como para la institución de prácticas en cuestión. Finalmente, y como más valorada, los/as estudiantes destacan la oportunidad que han tenido de socializar con los distintos actores de la experiencia práctica: *Y también he podido rodearme de diferentes profesionales dedicados al ámbito social y eso me ha favorecido mucho a nivel personal y a nivel profesional.* (ES2)

Dentro de los aspectos a reconsiderar de su periodo formativo práctico, el alumnado participante en la investigación menciona la necesidad de revisar el conjunto de asignaturas de prácticas establecidas a lo largo de todo el grado, de manera que exista continuidad y relación entre las mismas y similitud en la carga académica y de trabajo. Por otro lado, consideran necesario reexaminar y/o clarificar de manera precisa cuál debe ser su cometido durante este periodo formativo: *Siempre cuando tú entras en prácticas, eres el que hace tareas que otros profesionales no quieren, a lo mejor te delegan cosas que ni siquiera te pertenecen.* (ES4)

Finalmente, desde la **dimensión relacional**, en lo referido a la relación establecida entre estudiantes y agentes tutoriales, a lo largo del discurso se puede observar un alto grado de satisfacción del alumnado con respecto a los/as tutores/as, valorando su labor y reconociendo el papel desempeñado, como elementos destacados para un óptimo desarrollo del proceso formativo: *Con la profesora tutora, genial. He recibido una ayuda tremenda. Es una persona que te resuelve las dudas, que te ayuda si te atascas. Muy bien. Es fundamental su labor en esta asignatura.* (ES5)

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La investigación efectuada ha dado voz y ha explorado, en primer lugar, la perspectiva que los diferentes agentes implicados en el desarrollo de las prácticas profesionales en una universidad a distancia tienen sobre la relevancia de las competencias tutoriales. Por un lado, los datos obtenidos confirman que las prácticas profesionales permiten al alumnado tomar conciencia de su futura profesión (García-Vargas *et al.*, 2018), unir el conocimiento teórico y práctico y construir sus propios conocimientos como futuros profesionales (Vilar, 2018). Por otro lado, los hallazgos efectuados reafirman la importancia que las figuras tutoriales propias de un modelo de educación a distancia como el de la UNED, profesor/a tutor/a del Centro Asociado y tutor/a profesional de la institución de prácticas, tienen durante el periodo de prácticas de los/as estudiantes (Méndez, 2016). Su actuación incide directamente en el desarrollo y consolidación, por parte del alumnado, de las competencias profesionales requeridas para su posterior incorporación al mundo laboral.

El estudio realizado constata la diferencia existente entre el alumnado de la UNED y el propio de universidades presenciales, según lo ya indicado por Luque *et al.* (2013). Estas diferencias atañen fundamentalmente a la alta proactividad de los/as estudiantes de la UNED, constancia y mayor grado de responsabilidad e implicación en los procesos formativos. Estos hechos son

debidos a que, al mismo tiempo, en la mayoría de los casos, el alumnado de la UNED tiene otro tipo de responsabilidades familiares y/o laborales, compaginando los estudios con el propio trabajo y/o tareas y actividades diversas. Ante esta situación, las competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia deben tener, también, un cierto grado de especificidad para adaptarse con éxito a las características peculiares del alumnado.

Es más, los resultados obtenidos confirman que la tutorización de asignaturas de marcado carácter práctico por parte de los/as profesores/as tutores/as de la red de Centros Asociados de la UNED debe ser distinta a la ejercida en materias teóricas. Las materias prácticas requieren, por parte de dichos profesionales, el desarrollo de una metodología y rol de actuación específicos, así como más tiempo de preparación de su intervención y un mayor grado de dedicación. Su actuación debe ser más individual, adaptada a los intereses, circunstancias y necesidades de cada uno/a de sus estudiantes. Por otro lado, dicho/a profesor/a tutor/a tienen un mayor número de funciones, entre las que sobresale el contactar y mantener a disposición del alumnado un alto número de instituciones de prácticas, por lo que su capacidad de liderazgo en este campo y conocimiento del entorno, en su sentido más amplio, en el que se asienta el Centro Asociado, es fundamental.

En esta situación, y respondiendo al segundo objetivo planteado en la investigación, las competencias tutoriales del/de la profesor/a tutor/a del Centro Asociado deben permitirle ejercer un alto nivel de responsabilidad con los/as estudiantes a su cargo (Martín-Cuadrado *et al.*, 2019). En este contexto, su acción tutorial demanda una amplia experiencia previa y conocimiento efectivo del contexto de actuación, así como una minuciosa preparación de la asignatura en cuestión, transmitiéndoles su experiencia profesional, académica y emocional. Al mismo tiempo, deben ser capaces de orientar al/a la alumno/a en la unión entre teoría y práctica, fomentando el desarrollo de su capacidad crítica fundamentada, con la finalidad de contribuir en los/as mismos/as al desarrollo de las competencias socioeducativas propias de la titulación. Los/as profesores/as tutores/as tienen que orientar, motivar y guiar a los/as estudiantes a lo largo de todo el proceso de formación práctica, así como conocer con detalle su historia de vida, necesidades e intereses, para asignarles la institución de prácticas más acorde a sus características. Por otro lado, deben actuar también como mediadores entre la propia universidad y las diversas instituciones de prácticas. Ante esta situación, su capacidad de trabajo y coordinación constante con los/as tutores/as profesionales de las diferentes instituciones es otro aspecto destacado dentro de su función tutorial.

En lo referido al /a la tutor/a profesional de la institución de prácticas, debe poseer capacidad suficiente para establecer una firme y próspera colaboración y cooperación con los/as profesores/as tutores/as de los Centros Asociados y la universidad en su conjunto (Hirmas y Cortés, 2015), como punto de partida esencial para obtener un beneficio mutuo y avance conjunto de ambas instituciones. Con ello, deben tener ampliamente desarrolladas las diferentes competencias que la profesión que desempeñan requiere, además de la correspondiente responsabilidad ética y moral, dado que, en efecto, son una guía, un modelo y un referente para el/la estudiante en formación.

En síntesis, los resultados obtenidos evidencian la relevancia que los/as profesores/as tutores/as de los Centros Asociados y los/as tutores/as profesionales de las instituciones de prácticas, como agentes destacados del cuarteto formativo propio de contextos educativos a distancia, tienen para la formación práctica de los/las estudiantes, como momento vital para el avance y consolidación de las correspondientes competencias profesionales. Se constata la peculiaridad del alumnado de la UNED en relación con el de universidades presenciales. Todos estos hechos demandan un perfil competencial específico en ambas figuras tutoriales, siendo por ello necesario realizar una adecuada selección y formación previa de los mismos, de manera que tengan un amplio dominio en la acción tutorial práctica y óptimas habilidades competenciales para el conocimiento y seguimiento continuo de los/as estudiantes en formación, así como las competencias digitales necesarias para el adecuado desempeño docente en situaciones formativas no presenciales (Pérez-Sánchez *et al.*, 2018). Si bien, dada la fase inicial en la que se encuentra el proyecto de investigación que respalda el presente estudio, se hace necesario aumentar la duración de las entrevistas para profundizar en las experiencias de los diversos agentes implicados, ampliar la muestra y extenderla a un mayor número de Centros Asociados y entornos de prácticas profesionales, con la pretensión última de establecer un modelo competencial básico de los/as profesores/as tutores/as y tutores/as profesionales, para que ambas figuras puedan responder con máxima precisión y elevados niveles de calidad a los desafíos presentes y futuros que afectan a las prácticas profesionales en contextos universitarios a distancia.

## 6. REFERENCIAS

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., y Hedges, L.V. (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. London, UK: SAGE.
- Beltrán, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., Fornasari, M., y Gutiérrez, V. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 424-434.
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Caride, J. A. (1999). El Prácticum en la formación de los educadores sociales. En R. Calvo de León y F.T. Esteban Ruiz (Coords.), *XIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 223-250). Burgos, España: Universidad de Burgos.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Correa, E. (2010). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, 44(45), 237-254.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Devís, J., Martos i Garcia, D., y Sparkes, A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- García Aretio, L. (2006). La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 9(1 y 2), 17-52.
- García-Vargas, D., Martín-Cuadrado, A. M., y González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos desde la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- González, R., Martín-Cuadrado, A M., y Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174.
- Haas, V. (2017). *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente: partícipes, roles, énfasis y proyecciones*. Alemania: Editorial Académica Española.

Haas, V. (2019, noviembre 1). Triada formativa, un ensamblaje perfecto de perspectivas y saberes que significan aprendizajes dentro del Prácticum. *Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog]. Recuperado de <https://gidpip.hypotheses.org/3395>

Hernández, M., y Quezada, A. (2015). El tutor de práctica en la formación de profesores de religión y filosofía. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 5(1), 1-21. Recuperado de <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/41>

Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. New Jersey, USA: Prentice-Hall.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Luque, E., De Santiago, C., y García, F. (2013, mayo). Investigación institucional sobre la UNED: ¿por qué abandonan sus estudiantes? ¿Cómo consiguen llegar a titularse? ¿Cómo mejorar la calidad de nuestra docencia para potenciar el éxito de los estudiantes? Principales resultados de las investigaciones realizadas por la Dirección de Investigación del IUED en esta temática. Comunicación presentada en las *VI Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente* organizadas por la UNED y el CSEV, Madrid. Recuperado de <http://www.canaluned.com/carreras/informativos-y-culturales/monografico-sobreinvestigacion-y-prevencion-del-abandono-i-12301.html>

Marín-Gutiérrez, I., Rivera-Rogel, D., Velásquez, A. V, y García, R. (2019). Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de Iberoamérica. *Revista Prisma Social*, 26, 73-93.

Martín-Cuadrado, A. M., Méndez, L., González, R., Malik, B., García-Vargas, S. M., Corral-Carrillo, M. J., ... Arjona, M. B. (2019). Los tutores profesionales y los contextos de intervención en las prácticas externas de la UNED. En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M.D. Cebrián, M.A. Barberá, A. Pérez y M.A. Zabalza (Coords.), *Actas XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas «Presente y retos de futuro»* (pp. 814-834). Pontevedra: REPPE. Recuperado de <https://repper.org/poio/wp-content/uploads/2016/07/Actas-XV-Symposium-Poio-2019.pdf>

Martínez-Figueira, E., y Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Prácticum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97-118.

Medina, A., Pérez, R., Sevillano, M. L., Cuevas, J., Feliz, T., y Domínguez, D. (2005). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. Madrid, España: UNED.

Méndez, L. (2016). ¿Gestores o docentes? El papel de la universidad y la empresa en la formación prácticas de los graduados. En J. L. Bernal Agudo (Coord.), *Globalización y organizaciones educativas* (pp. 408-411). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.

Méndez, L., González, M., y López, A. (2016). Prácticas profesionales: el seguimiento tutorial académico apoyado en TIC. En M. Cebrián, J. Serrano-Angulo y F. J. Ruiz-Rey (Eds.), *Tecnolo-*

*gías para la evaluación del Prácticum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares* (pp. 86-87). Málaga, España: Universidad de Málaga.

Molina, E. (2013). Incidencia del Prácticum en la clarificación de la identidad profesional: Una acción desde la supervisión. En P.C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza y A. Pérez, *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 1243-1260). Santiago de Compostela, España: Andavira.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52, 149-178.

Pereira, C., y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.

Pérez-Sánchez, L., Jordano de la Torre, M., y Martín-Cuadrado, A. M. (2017). Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-35. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/315281>

Perrenoud, Ph. (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Dir.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 265-308). México: Fondo de Cultura Económica.

Pontes, A., Ariza, L., y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 131-142.

Pozos, K. V., y Tejada, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87.

Pujalte, L. V., López, E., Biurrún, A. C., García-Salguero, E., y García-Vargas, S. M. (2018). La evaluación de las prácticas profesionales: las voces de los profesores tutores, estudiantes y tutores de prácticas. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 32-42). España: Wolters Kluwer.

Ramon, M. R., Ribot, M. F., y Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284.

Richards, L. (2015). *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. California, USA: SAGE.

Romero, M., y Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 4(9), 653-667.

Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid, España: Dykinson.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.



- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid, España: Síntesis.
- Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Warner, S., y McGill, I. (Eds.) (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham, England: Open University Press.
- Wertz, F.J., Charmaz, K., y McMullen, L.M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research and intuitive inquiry*. New York, USA: The Guilford Press.
- Wood, P., y Smith, P. (2017). *Investigar en Educación*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A, y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.), *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra, España: Excma. Diputación de Pontevedra.
- Zabalza, M. A (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1, 1-23.
- Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.), *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas* (pp. 309-330). Barcelona, España: Octaedro
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M. A. (2013). *El Prácticum y las Prácticas en empresas. En la formación universitaria*. Madrid, España: Narcea.