

Prácticas profesionales en post-confinamiento: experiencias subjetivas de estudiantes de Psicología

Post-confinement professional practices: subjective experiences of psychology students

Claudia Carrasco Aguilar¹

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile – Universidad de Málaga, España

claudia.carrasco@upla.cl; claudia.carrasco@uma.es

Francisco Palacios Otelo²

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

franciscopalaciosrm@gmail.com

Joaquín Pino Olivares³

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

joaquin.pino.ao@gmail.com

Joaquín Zamorano Muñoz⁴

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

joaquin.zamorano.00@gmail.com

¹ Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de la Playa Ancha, Chile – Universidad de Málaga, España).

<https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

² Psicólogo (Universidad de Playa Ancha, Chile).

<https://orcid.org/0009-0002-1363-278X>

³ Psicólogo (Universidad de Playa Ancha, Chile).

<https://orcid.org/0009-0003-6499-6089>

⁴ Psicólogo (Universidad de Playa Ancha, Chile)

<https://orcid.org/0009-0008-3409-3563>

El presente estudio fue realizado con aportes de los siguientes proyectos y organismos: ANID/Fondecyt/Iniciación N°11190339; Proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041; Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia (OPSE-UPLA) (D.E. 0415/2021).

Resumen

Con el objetivo de analizar la experiencia subjetiva de práctica profesional de estudiantes de psicología en una universidad pública chilena, luego del confinamiento por la crisis socio sanitaria de COVID-19, se realizó un estudio bajo la perspectiva narrativa-biográfica con tres estudiantes de último año de Psicología en Chile. Los resultados dan cuenta del efecto socioemocional ocasionado por el confinamiento y su progresivo decrecimiento al transcurso de la práctica profesional, lo que ofrece nuevas reinterpretaciones subjetivas de tensiones, como la relación con la supervisión, las expectativas de inserción laboral y la relación con el centro de práctica. Las conclusiones del estudio discuten la relevancia de la práctica profesional, requiriendo mayor articulación teoría-práctica y apoyo socioemocional al estudiantado. Se sugiere expandir este campo de investigación hacia quienes se están formando en la universidad, ya que se trata de un contexto de profesionalización escasamente abordado.

Palabras clave: experiencia subjetiva, práctica profesional, COVID-19, psicología, formación universitaria.

Abstract

With the aim of examining the subjective experience of psychology students completing their professional practicum at a Chilean public university after the COVID-19 social and health crisis, a study was conducted using a narrative-biographical approach with three final-year psychology students in Chile. The findings reveal the socioemotional impact produced by the period of confinement and its gradual decline over the course of the practicum, which enabled new subjective reinterpretations of key tensions, including the relationship with supervision, expectations regarding future employment, and interactions with the practicum site. The study's conclusions underscore the importance of the professional practicum, highlighting the need for stronger theory–practice integration and

greater socioemotional support for students. The study also suggests expanding this line of research to include those currently in university training, given that this professionalization context has been insufficiently explored.

Keywords: subjective experience, professional practice, COVID-19, psychology, university training.

Fecha de Recepción: 03/07/2025 — *Fecha de Aceptación:* 08/09/2025

Introducción

A finales del año 2019 surge la pandemia por el virus Covid-19, el cual llegó a Chile a principios del año 2020. La rápida expansión de este virus llevó al Gobierno de Chile a tomar la decisión de suspender las clases presenciales en los establecimientos educativos. Esto ocurrió tanto en establecimientos escolares como en Instituciones de Educación Superior (IES). Frente a esta situación, el Gobierno proclamó Estado de Catástrofe a nivel nacional, declarando un confinamiento absoluto en la mayoría de las regiones del país. Respecto a las IES, se creó un Comité para la Coordinación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) en el contexto de emergencia (Ministerio de Educación, 2020). Además de ello, los establecimientos educacionales tuvieron que crear rápidamente alternativas para la planificación e implementación de clases de manera virtual.

Pese a ser una alternativa capaz de adaptarse a la necesidad de distanciamiento social, el inicio de clases en modalidad virtual se vio acompañado de un elevado impacto socioemocional y académico en el estudiantado debido a las limitaciones sociales y espaciales de la interacción pedagógica, así como a la percepción de que las universidades exigían mayor preparación de las clases a sus estudiantes que en tiempos de presencialidad (Carvacho et al., 2021; Pérez-López et al., 2021). Estos cambios afectaron todas las actividades académicas, incluidas las prácticas profesionales.

La literatura internacional sobre el tema denomina como “prácticas profesionales”, “prácticas” o “prácticum” al periodo de aprendizaje práctico que se desarrolla hacia el final de la formación universitaria (Cortés et al., 2022; Moral-Santaella et al., 2021; Núñez et al., 2023). En este periodo, se dan diferentes tensiones que preparan al estudiantado hacia el mundo profesional, destacando el vínculo entre teoría y práctica, las relaciones entre compañeros y compañeras de estudio, la interacción entre el estudiantado en práctica y sus supervisoras y supervisores académicos y en terreno, entre otras (Rodríguez, 2020). En este contexto, una de las experiencias que más incertidumbre genera es la anticipación respecto de la inserción laboral futura (Vergara & Gallardo, 2019), afectando la percepción y peso emocional del desarrollo académico en esta etapa. Para estas proyecciones, se ven conjugados tanto los elementos de ámbito personal, como elementos de la carrera profesional elegida.

Los estudios internacionales sobre la experiencia académica del proceso de práctica profesional se han focalizado mayoritariamente en la formación inicial docente, y concluyen que la relación entre estudiante en práctica y supervisores tiene un gran impacto en el desarrollo de la identidad profesional (Almonacid et al., 2021; Poveda et al., 2021; Rodríguez, 2020). Cuando se ha investigado la identidad profesional en psicología, esta se ha entendido como la manera en que las y los profesionales se conciben y son reconocidos en su rol, a partir de un proceso de negociación entre significados personales y expectativas sociales, influido por interacciones escolares, políticas públicas y condiciones laborales (Carrasco-Aguilar et al., 2019). En el contexto de una identidad generada en las prácticas profesionales, el nudo crítico persistente suele ser la brecha entre el espacio del aula universitaria y la experiencia práctica, es decir, el mundo profesional, así como una escasa conexión entre los agentes implicados (Cortés et al., 2022).

La etapa formativa de la práctica profesional se muestra en los estudios como un momento clave para comprender los procesos de formación en las universidades, ya que la evidencia ha ido mostrando que en esta etapa se aprecian las dificultades derivadas de un sistema de formación tradicional que ha ofrecido escasas oportunidades de contacto a sus estudiantes con situaciones profesionales que sean reflexionadas y analizadas tanto

crítica como teóricamente. De este modo, esta etapa se convierte en un espacio de articulación crítica entre conocimiento y acción profesional en línea con los desarrollos conceptuales sobre la praxis educativa (Freire, 2015; Schön, 1998; Stenhouse, 2021). Asimismo, pareciera ser que, en los modelos tradicionales de universidades occidentales, la composición y formación del profesorado universitario dificultaría este objetivo, ya que, si bien suelen tener bastante experiencia en investigación, poseen escasa experiencia profesional y débil formación académica en educación. Asimismo, pocas veces la experiencia de investigación de este colectivo se relaciona con las materias que imparten, lo que termina por dificultar que la formación universitaria consiga que las reflexiones teóricas sean contrastadas y retroalimentadas desde la práctica (Leite & Souza-Pereira, 2022).

A partir de lo anterior, y ubicándose en un extremo de la discusión, existen quienes sostienen que la formación universitaria debiese estar centrada casi exclusivamente en la adquisición de herramientas prácticas para el ejercicio de la profesión. En este sentido, paulatinamente se ha ido avanzando hacia un consenso que muestra que es necesario articular la investigación y docencia, en un proceso continuo de formación que también articule la teoría con la práctica (Blanco-Figueredo & Arias-Ortega, 2023; Ceylan & Çomoğlu, 2023; Flores, 2020; Soto-Gómez, 2022).

En este escenario, la disciplina de origen resulta relevante: en ingeniería, las prácticas profesionales son valoradas por las relaciones interpersonales, las competencias adquiridas y la posibilidad de aplicar lo aprendido en contextos reales junto a ingenieras e ingenieros externos a la universidad (Lyons & Abate, 2022; Sánchez et al., 2015). En el caso de psicología, si bien no abunda la literatura respecto de las prácticas profesionales, existe evidencia que muestra que en esta profesión también existen nudos críticos respecto de las relaciones teoría-práctica (Pieniak et al., 2021), así como en las relaciones entre estudiantes en práctica y supervisores (Vélez, 2015; Selva et. al., 2022).

En la formación de psicólogos y psicólogas, la práctica permanente aparece como una necesidad para adquirir las habilidades necesarias del ejercicio profesional (Alipanga & Kohrt, 2022). En este sentido, las recomendaciones internacionales muestran que es

necesario que el estudiantado tenga crecientes aproximaciones con personas que se encuentren en contextos de alto riesgo social y escenarios complejos, protagonizando experiencias de aprendizaje supervisadas para ello. De este modo, este estudiantado podrá desarrollar las habilidades y la confianza para trabajar con estos colectivos en el futuro próximo (Naylor et al., 2023). Respecto de estas formas de supervisión, un reciente estudio con estudiantes de un Doctorado en Psicología en Estados Unidos que se encontraban realizando prácticas cuando comenzó la pandemia mostró que la mayoría prefería la supervisión en persona, describiéndola como “más eficaz”, a la vez que mostraron especial preocupación por la disminución en las horas de práctica, la acumulación de horas de trabajo en terreno y el cambio en la naturaleza de las actividades de práctica (Moretti & Simmons, 2023).

Luego de dos años de confinamiento en Chile con una educación superior en formato virtual, el retorno a la presencialidad sigue marcado por tensiones, desafíos y nuevos procesos, que no necesariamente han sido negativos, pero sí han sido complejos (Castillo-Retamal et al., 2022). Las universidades no estaban preparadas para gestionar eficazmente una crisis de esta naturaleza, aunque la adaptabilidad y la práctica reflexiva han demostrado ser características estratégicas clave de la competencia profesional en un mundo tan cambiante (Martínez-Agudo, 2023; Rosa-Senefonte, 2023). Por ello, la complejidad contextual de la pandemia puso a prueba la capacidad del estudiantado universitario de responder satisfactoriamente a sus espacios de práctica profesional (Canet-Vélez et al., 2021), y esta experiencia impactó en los imaginarios y expectativas de quienes tuvieron que realizar prácticas profesionales presenciales por primera vez luego de dos años de enseñanza remota de emergencia (Vásquez et al., 2022; Umaña-Mata, 2020).

A partir de lo anterior, este estudio buscó comprender la experiencia subjetiva de práctica profesional en modalidad presencial de estudiantes de psicología, luego del confinamiento por la crisis socio sanitaria de Covid-19. La experiencia subjetiva es un constructo fenomenológico que se basa en los significados individuales sobre la propia

experiencia, la que, si bien pertenece al mundo subjetivo, tiene un fuerte componente cultural (Pacheco & Fossa, 2022).

Método

Se realizó un estudio biográfico narrativo con un diseño de estudio de casos, ya que se consideró que éste era capaz de retratar la realidad interna de las personas, inscritas en un contexto externo (Bolívar, 2002). Para elegir a las personas participantes se buscó una universidad de la zona centro del país y se invitó a participar a quienes estuvieran realizando su práctica profesional final en la carrera de Psicología. En la universidad seleccionada, la práctica profesional de esta carrera se divide en dos semestres. En el primero, se debe realizar un acercamiento al centro de prácticas—llamado “proceso de familiarización”—de alrededor de ocho horas semanales, el que concluye con un diagnóstico y diseño de un plan de acción a implementar durante el segundo semestre, ya con 20 horas a la semana. Asimismo, la práctica profesional cuenta con un supervisor académico, profesor de la carrera, y un supervisor práctico, profesional del centro de prácticas. El estudiantado no puede elegir a su supervisor académico, sino que es asignado por el Coordinador de Prácticas de la carrera. En algunos casos, el supervisor en terreno no es psicólogo o psicóloga, pudiendo ser un profesional de otras áreas de las ciencias sociales. Además, la universidad cuenta con convenios de práctica profesional con diferentes centros, y el estudiantado se acoge a ellos, aunque se puede proponer otro.

En la elección de las personas participantes se buscó diversidad de género, edad y áreas de desarrollo profesional. En el caso de la universidad seleccionada, las áreas fueron: psicología clínica, psicología comunitaria y psicología educacional. De este modo, se seleccionó una persona para cada uno de los casos. La Tabla 1 describe las características de quienes participaron de este estudio. Los nombres se encuentran modificados para resguardar sus identidades.

Tabla 1

Descripción de participantes del estudio

Participantes	Rango Etario	Sexo / Género	Áreas de práctica profesional	Año de ingreso
Matías	20-25 años	Masculino	Clínica	2018
Alexis	20-25 años	No binario	Educacional	2018
Sofía	20-25 años	Femenino	Comunitaria	2018

Para la producción de información, se realizaron entrevistas narrativas desde tres hitos: periodo previo al confinamiento, periodo en confinamiento y clases *online*, y periodo post confinamiento. Además, se agregó una lista de temas transversales a los hitos: motivación académica, expectativa profesional, respuestas afectivas a lo largo de lo vivido en la carrera, aprendizaje teórico y práctico o contenido académico, y relación estudiante con supervisores y centro de práctica. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Los temas fueron abordados en mayor o menor medida dependiendo de cómo transcurrió la entrevista en cada caso, ya que cada participante iba decidiendo qué aspectos focalizar, a partir de los elementos personales y emocionales recogidos (Bien & Selland, 2018).

En concordancia con los hitos identificados, se realizó un análisis narrativo tópico (Catalán, 2021), a través de la interpretación de los significados construidos por las personas participantes por medio de la relación de eventos y acciones conectados cronológicamente sobre una temática. Para ello, se citan varios fragmentos de las respuestas de forma cronológica, con el fin de completar un resumen narrado de cada experiencia subjetiva. Siguiendo la estructura de estudio de caso, los resultados se presentan en primer lugar, en narraciones individuales intracaso y, luego, en un análisis intercaso.

Para resguardar los aspectos éticos de la investigación, se le dio a conocer al estudiantado un consentimiento informado presentado por escrito, entregado de forma previa a la actividad. Dentro de lo estipulado en el consentimiento informado se encuentra

el resguardo de la identidad del grupo participante al momento de la presentación de resultados, la voluntariedad, la posibilidad de retirarse en cualquier momento del estudio, entre otros. Para ello, fueron cambiados sus nombres por unos ficticios, además de contemplar la autorización para grabar la entrevista y su posterior transcripción. Como este estudio se enmarca en uno superior, adhiere a lo indicado en las Actas del Comité Ético-Científico CEC-UPLA (N°001/2019; N°003/2021; N°001-2022).

Resultados intracaso

Matías. Una práctica en el área de psicología clínica

Durante los años 2020 y 2021 Matías cursó su tercer y cuarto año de carrera en modalidad virtual. Sus primeras aprehensiones estuvieron relacionadas con la pérdida de oportunidades para desarrollar trabajos prácticos, y con una sensación de aislamiento que se producía por el confinamiento y la distancia tanto social como física con sus compañeros y compañeras. En sus palabras, esto impactó de manera significativa en su ánimo, por lo que hizo esfuerzos para reunirse presencialmente con su grupo de pares cada vez que le era posible:

Comenzó a llegar mitad de año y me daba cuenta de que esta pandemia no iba a terminar pronto, que seguíamos en modalidad virtual, que esto se iba a extender por todo el año, y tal vez para el próximo año. Ese momento me empecé a asustar un poco porque sabía que eso iba a entorpecer mis prácticas o mis salidas de campo, ahí nació como una preocupación, un poco de miedo [...] Emocionalmente yo trataba de tranquilizarme lo más que podía, obviamente la pandemia y la virtualidad, el estar en casa era de por sí algo que estresaba mucho, y también hacía que los ánimos bajaran mucho [...]. A veces, cuando la pandemia lo permitía, cuando estábamos en una fase más permisiva, nos juntábamos presencialmente [...]. En la virtualidad, si bien estaba aislado y estaba lejos, por lo menos no me sentía tan solo.

Durante el segundo año de confinamiento, Matías fue adaptándose a la modalidad de aprendizaje virtual y, pese a su desmotivación inicial, consiguió recuperar el interés en la carrera, especialmente, en el área clínica. Un factor clave para ello fue evidenciar que la modalidad de enseñanza remota no era impedimento para ofrecer oportunidades de desarrollo de habilidades de intervención psicoterapéuticas, lo que fue reforzado con una sensación de apoyo permanente del profesorado del área:

La psicología clínica fue algo de lo cual me volví a enamorar, sobre todo, en el último año. Y la verdad, al tener eso, el que podía aprender súper bien porque me gustaba mucho, pese a que estuviéramos de manera virtual, subió un poco mis expectativas [...] El hecho de que estos profes estuvieran tanto apañando así, más las cosas que nos decían, fue cuando ya me tranquilicé y dije: “¡Esto va a salir bien! y el próximo año lo más probable es que tengamos una modalidad totalmente presencial”.

Al inicio de Quinto año de Psicología, Matías volvió a su formación presencial. Este es el año en que se realiza la Práctica Profesional, y él se sentía emocionado porque había conseguido un cupo en un centro de prácticas del área clínica. Al iniciar, no fue fácil el vínculo con el supervisor académico, ya que, hasta ese momento, no había tenido clases con él. Sin embargo, las altas expectativas que le transmitió su supervisora en terreno impactaron en la generación de una alta motivación inicial hacia su periodo de prácticas, orientada, sobre todo, por la posibilidad de que efectivamente atendiera pacientes:

Durante la primera reunión de mi práctica ¡Se me subieron las expectativas! Porque me dieron mucha disponibilidad para hacer cosas que yo quisiera [...] me dijeron que iba a poder atender, ¡Que era lo que yo quería! ¡Atender, clínicamente hablando!

Ya iniciado el primer periodo de prácticas, Matías encontró en su supervisor académico una fuente de contención afectiva y fortalecimiento de su autoestima académica, ya que éste reforzaba la idea de que contaba con las habilidades terapéuticas necesarias para atender pacientes, a la vez que le prestaba apoyo emocional:

[...] el profesor supervisor estaba muy a favor de que yo ya tuviese intervenciones, que ya yo estuviese participando en sesiones de psicoterapia junto a mi supervisora [...] Con el supervisor académico siempre me desahogo, él me ha apoyado no solo académicamente, no solamente con conocimiento, sino también, emocionalmente.

Una vez inserto en el centro de práctica, Matías inició su proceso de familiarización junto a profesionales de la salud y ciencias sociales. En el transcurso del semestre, Matías cometió un error que, si bien no trajo consecuencias relevantes, le significó ver fragilizada su seguridad y la relación con sus compañeros y compañeras de trabajo:

A veces me sentía un poco inseguro y minimizado por algunos comentarios, no tanto por lo que dicen, sino por la manera en que lo dicen [...]. Me lo repiten en forma de burla, por la mala manera en la que yo organicé las cosas, y porque estaban obligados a hacer esa actividad.

Pese a ello, en el transcurso de su práctica, Matías fue adquiriendo cada vez más competencias de intervención. De este modo, la experiencia de práctica profesional parece haber actuado como un espacio de construcción de identidad profesional, al mismo tiempo que operó como un proceso formativo que es reconocido como una situación de aprendizaje permanente, ya que evidencia un espacio de negociación y reconocimiento del rol, en línea con la concepción de la identidad profesional como construcción situada entre significados personales y expectativas sociales:

[...] fui formando mi valor y también mi personalidad como psicólogo, y también mi método de llevar a cabo una terapia. De a poco lo fui forjando y ahora en el segundo semestre ya la tengo más o menos definido. A veces los progresos son muy lentos. Hay que ser comprensivo con uno mismo porque no hay que sobre exigirse tanto. Uno está en un proceso de aprendizaje y a veces uno espera lograr muchos cambios.

Alexis. Una práctica en el área de psicología educativa

Al igual que sus compañeros y compañeras de generación, Alexis cursó tercer y cuarto año de manera virtual. Durante el confinamiento, sus aprehensiones se vincularon con las implicancias formativas que podría tener el distanciamiento social y físico. Para Alexis, más allá del área de desempeño profesional, la Psicología como disciplina requiere del establecimiento de un vínculo personal y presencial, por lo que temía no desarrollar esta habilidad, ya que tenía escasas oportunidades de interacción social. De todos modos, cuando se fueron levantando las restricciones de distanciamiento, a Alexis se le hizo difícil recuperar parte de la interacción previa al confinamiento:

Tú trabajas conversando con gente. Y en pandemia, yo no hablaba con nadie. Entonces era como “¿qué va a pasar cuando yo tenga que ir a práctica y establecer un vínculo? ¿Cuándo tenga que ir a la clínica y trabajar el rapport? ¡Si no hablo con nadie!” Entonces era como “¡No, no voy a poder!” [...] A finales de 2021 empezó a pasar la pandemia, y empezaron a levantar hartas de las restricciones [...]. Demoré hartito en salir. Yo diría que salí como un ratoncito, como de a poco.

Durante los dos años de confinamiento, Alexis atravesó muchos momentos de inseguridad y temor, ya que su elección por esta universidad se había basado en la configuración de un plan de estudios centrado en la práctica; y en este escenario, las experiencias prácticas de habían visto interrumpidas. Asimismo, relata haber tenido una fuerte formación en habilidades de intervención virtuales, las que pueden ser pertinentes en determinados contextos, pero que, a la vez, la habrían dejado en desmedro de competencias de intervención en contextos presenciales. A partir de estas experiencias, Alexis construyó sus expectativas sobre su práctica profesional con mucho nerviosismo:

Esta malla es muy buena, porque tiene muchas prácticas. Si no hubiese sido por eso [confinamiento], yo habría tenido otras prácticas ¡Este proceso yo lo habría tenido dos o tres años antes y habría sido más normal que estuviese así de nerviosa! [...] La pandemia va a pasar, y yo voy a quedar con todas estas habilidades de online, pero ¿dónde van a estar las habilidades presenciales? Eso me angustiaba mucho.

Ya que para Alexis no fue fácil retomar la actividad social luego del confinamiento, ella misma gestionó un centro de práctica que estuviera cerca del domicilio familiar. Con ello, eligió un establecimiento educativo, quedando en el área de psicología educacional. El supervisor académico que le fue asignado había sido su profesor previamente. Al comienzo, Alexis considera que la relación con el supervisor tuvo ciertas tensiones derivadas de lo que experimenta como una sobre exigencia. Sin embargo, a medida que avanza en el proceso, va sintiendo que su rol es reconocido y valorado dentro del colegio, lo que le permitió evaluar de forma positiva sus propias aptitudes profesionales y, de algún modo, esto influyó en que pudiera comenzar a construir un vínculo de apoyo con su supervisor académico:

Sentía que estaba caminando sobre huevos, porque en cualquier momento me iba a decir “no, eso está mal” [...] A mí me respetaban como la psicóloga del colegio. Me di cuenta de que yo era muy buena observadora, entonces creo que la primera semana al menos, los primeros meses fueron muy de observar [...]. Creo que de ahí para adelante como que fue todo un proceso de irnos encontrando el uno al otro, como en este proceso de práctica. Entonces, de ahí de a poco como que él me iba orientando y siento que la guía que él me dio, que fue muy acertada.

En su relato, el miedo a equivocarse aparece con fuerza, ya que sentía que había generado altas expectativas en sus compañeros y compañeras de trabajo. En este escenario, el apoyo del supervisor académico fue crucial, sobre todo, cuando descubrió que muchas de las orientaciones que éste le entregaba, ella ya las había puesto en práctica:

Yo quería que me revisara todo porque mi mayor miedo era cometer un error en práctica. Fue como que yo sentía que había prometido mucho y que yo no iba a cumplir todas esas expectativas [...] [En una reunión de supervisión] todo lo que él me mencionó yo ya lo había pensado, y fue como el ejemplo más concreto que tuve de que yo sí estaba capacitada para hacer todo lo que tenía que hacer.

Pese a lo anterior, Alexis vivió un momento crítico cuando su supervisor académico debió ausentarse por varios meses de la universidad, y comenzó a vivir tensiones propias del ejercicio profesional. En el colegio no contaba con un conjunto de actividades

prescriptivas claramente delimitadas, por lo que tuvo que ir definiendo su rol de forma proactiva. Sumado a la falta de supervisor académico, comenzó a sentir que no estaba haciendo nada en su práctica. A esto, se debe agregar que carecía de un rol activo de su supervisora en terreno, lo que le dejaba sin referentes para poder aprender de la experiencia profesional. Sin embargo, paulatinamente fue generando actividades y materiales de apoyo que fueron valorados por el colegio:

Yo no tenía referente, y estaba sin profe, y no sabía qué hacer en la escuela [...]
Yo sentía que todo el mundo notaba que yo no estaba haciendo nada. Y no era como que yo no quisiera, sino que nadie me pedía nada. Y yo ofrecía y ofrecía ayuda, y nadie me pedía nada [...] Y de repente se me ocurrieron muchas cosas para hacer, porque tenía mucho material, y ahí se me ocurrió hacer un cuadernillo de estrategias socioemocionales. Después, se me ocurre hacer alguna que otra sesión de autocuidado docente.

Cuando el supervisor académico fue reemplazado, Alexis debió hacer esfuerzos personales para crear un vínculo con el nuevo supervisor, aunque lo más complejo lo vivió cuando éste se acercó al colegio para establecer contacto con la supervisora en terreno. Hasta este momento, este rol había sido más bien administrativo, sosteniendo pocos encuentros y un escaso monitoreo desde el centro de prácticas. En este contexto, algunas de las acciones diseñadas cambiaron, ya que apareció la solicitud de “*ayudar con la evaluación de PIE -Programa de Integración Escolar- que es en noviembre*”. Pese a que luego de eso la supervisora en terreno no volvió a comunicarse con Alexis, él debió capacitarse en un área específica en la que hasta ese momento no tenía formación, y hasta ahora sigue preguntándose: “*¿Qué espera de mí la psicóloga?*”.

Al evaluar la experiencia de práctica profesional, Alexis reconoce grandes diferencias entre las competencias adquiridas en ésta y aquellas adquiridas durante los años de formación virtual. La experiencia presencial es significada como una fuente de grandes oportunidades de aprendizaje profesional que permiten proyectar un futuro laboral en la psicología. Asimismo, la experiencia de práctica profesional ha permitido

que Alexis se cuestione la naturaleza profesional de la disciplina, más allá del área de desempeño profesional en la cual realizó su trabajo.

La ‘yo de ahora’ y la ‘yo online’ somos personas totalmente distintas. Siento como si no tuviéramos nada que ver la una con la otra [...] Quiero llegar a ese punto en que pase este periodo de formación, y poder llegar ya a: “¡ya, listo!”, cuando ya estoy asentada en una pega [trabajo]. Cómo veo la psicología ha cambiado harto. Creo que en este momento hay días en los que me decepciono de la psicología, y hay otros días en los que: “igual la psicología hace la diferencia y puede transformar vidas”.

Sofía. Una práctica en el área de psicología comunitaria

Durante los años 2020 y 2021, el confinamiento hizo que Sofía se sintiera aislada, sobre todo, de su grupo de pares, marcando una diferencia respecto de lo que habían sido los dos primeros años de carrera. Sofía es originaria de una ciudad bastante alejada de la universidad, por lo que en el periodo de clases vivía lejos de su familia. Una vez iniciado el confinamiento, se devolvió a vivir su ciudad natal:

En segundo [año de universidad], yo empecé a hablar con más gente, tenía una vida social más entretenida. En marzo cuando volví, al tiro hubo pandemia, y me tuve que devolver a mi ciudad. Fue horrible ese momento. Yo no vi a nadie en el primer año de pandemia, estuve full encerrada y nada más.

A medida que se fueron levantando las restricciones del confinamiento, Sofía comenzó a participar activamente en reuniones sociales buscando recuperar el tiempo, ya que, desde su perspectiva, los años de confinamiento estuvieron “perdidos”:

Quiero puro salir. Como que estuve esos dos años perdidos, que ahora vienen siendo puras necesidades de salir.

Un sentido similar le otorga a la experiencia académica en el confinamiento. Para Sofía, la formación virtual de Psicología estuvo carente de experiencias prácticas, lo que habría actuado en desmedro de la formación. Al respecto, Sofía comprende que el contexto del

confinamiento lo hacía imposible, sin embargo, señala que la experiencia práctica podría haberse adquirido a través de situaciones simuladas. Asimismo, había escuchado que sus compañeras y compañeros de último año debieron realizar su práctica profesional en contexto virtual, la que habría sido percibida como una experiencia confusa e incompleta, por lo que sus expectativas respecto de realizar una práctica profesional presencial eran elevadas:

Nos faltó más práctica. Está bien que hayan sido online, pero también existe el role-playing, que te manden más casos clínicos, o más casos educativos [...]. Trabajaban con tres lugares a la vez, porque como era online y era poquito el trabajo, los mandaron a tres lugares online. [La modalidad virtual de una práctica profesional] es ‘fome’ [aburrida], porque siento que era una pega como más confusa. ¡No te familiarizas completamente con el [Centro de práctica]! No sabes, quizás, qué abarcar bien. Entonces, yo creo que me quedo con lo presencial.

Cuando Sofía se incorporó al último año de la carrera, debió postular a un área de práctica profesional al igual que sus compañeras y compañeros, y con ello, a un centro de práctica. Durante el proceso de selección, se ofreció la posibilidad de realizar la práctica profesional de manera virtual, lo que la asustó y molestó:

Nosotros íbamos a sacarlo por sorteo, y yo en verdad, decía, “si salgo online, yo voy a pelear” ¡Me habían prometido que este año las prácticas iban a ser presenciales! ¡no quería hacerlo online!

Sin embargo, Sofía fue seleccionada en una de sus primeras opciones por lo que pudo comenzar su práctica en modalidad presencial. Ella había postulado al área de psicología comunitaria, bajo un enfoque de salud mental comunitaria, en un Centro de Salud Familiar (CESFAM). Quedó seleccionada en un programa de Atención Primaria de Salud (APS) que trabaja en red en la ciudad. El interés de Sofía radicó en el amplio campo laboral que le permitiría en el futuro esta experiencia:

Busqué esta práctica por estrategia, no más. Porque sabía que hay mucho CESFAM. Fui pensando dónde voy a caer cuando salga.

Los problemas de Sofía comenzaron cuando se le asignó el supervisor académico, quien es acusado por ella en su relato de ser un profesor con actitudes negligentes. Sofía lo describe como un profesor poco presente y con una relación intermitente con sus estudiantes en práctica. Asimismo, señala que un nudo crítico de la relación fue la ausencia de conexión entre el supervisor académico y la supervisora de terreno, pese a los esfuerzos de esta última por tratar de iniciar una relación:

Nuestro supervisor no aporta. De todo el año lo he visto 12 veces. Nos cancela, desaparece, se manda unos viajes de un mes. Después te dice “hay reunión hoy”, vas a la reunión y no aparece. Después te dice “Perdón, pasó x problema” [...] Mi supervisora no lo conoce, lo vio una vez. Siempre me pregunta quién es tu profesor supervisor.

Frente a las dificultades de trabajo con el supervisor académico, Sofía buscó apoyo en la supervisora en terreno. Esto fue especialmente necesario en su caso, porque la práctica profesional se enmarcaba en un programa específico de salud mental que contaba con una acotada planificación, lo que no le permitía cumplir con las 22 horas de trabajo semanal. Por ello, fue Sofía quien debió acordar con su supervisora en terreno posibles actividades o programas alternativos en los cuales apoyar, pese a que ella habría esperado que estas negociaciones las realizara el supervisor académico:

Mi supervisora es un siete. Ella al inicio no nos consideraba porque nosotros éramos del programa, y eso era solo invitarnos a esas reuniones. Entonces después yo le empecé a decir que nosotros tenemos hartas ganas de participar más, y necesitamos cumplir 22 horas. Entonces, era como “Chiquillos, todo lo que yo vea los voy a considerar”.

Debido a lo anterior, Sofía evalúa de forma positiva la figura de un profesor ayudante del supervisor académico, quien reforzó con el CESFAM la necesidad de que el grupo de practicantes, y no sólo Sofía, pudieran participar de más actividades que sólo el programa en cuestión. Asimismo, y frente a la falta de actividades prescritas y demandas recibidas por parte del centro de prácticas, Sofía fue buscando oportunidades de experiencias prácticas ofreciendo apoyo a diferentes profesionales del CESFAM en sus tareas

cotidianas. Destaca en su relato la experiencia de un médico, quien le habría ido mostrando diferentes formas de ejercer el trabajo en el área de la salud:

Este profesor supervisor tiene un ayudante [...] Y él es más aporte que nuestro profe, porque él fue el que le mando un correo a la supervisora diciendo que por favor nos consideraran en el CESFAM general y no solamente en el programa [...] He podido tener visitas domiciliarias, hacer la anamnesis, este primer acercamiento con las personas, al lado de un médico. Este médico, igual me ha ayudado harto en explicarme cómo funcionan las visitas domiciliarias, que es como una función de un psicólogo cuando trabaja. Así que me ha ayudado como a poder ver, quizás no en gran profundidad, pero sí como una mirada amplia de lo que se hace en un CESFAM.

De esta experiencia, Sofía destaca haber aprendido a ser proactiva; y pese a las dificultades que tuvo en la relación con su supervisor académico, reconoce en el área de psicología comunitaria la posibilidad de poner en práctica conocimientos de diferentes áreas de desempeño profesional de la psicología. En este sentido, Sofía se proyecta laboralmente en esta área y apuesta por desarrollar competencias de mayor profundización en programas de formación continua:

Soy proactiva, soy buena para buscar. Por eso le he dicho a toda mi familia que voy a tirar currículum de norte a sur, y que voy a seguir estudiando [...]. Tengo más o menos claro lo que quiero hacer. Ya he visto las cosas, entonces ya estoy motivada. Sé que la carrera en general, y no solo aquí, te enseñan muy de pinceladas, pero no vas a profundizar en nada. No soy experta en nada [...] Ahora estoy más en comunitaria, pero en comunitaria me mandan a colegios, me mandan a visitas domiciliarias, entonces como que tengo de todo. Yo creo que esa es la gracia de la práctica en la que estoy.

Resultados intercaso

Matías, Alexis y Sofía cursaron su tercer y cuarto año de carrera en modalidad virtual. En los tres casos señalan haber tenido pocas oportunidades de desarrollar competencias

prácticas en ese periodo, así como experiencias de aislamiento o soledad. Sin embargo, hacia el segundo año de confinamiento, sus experiencias de aprendizaje en la carrera difieren parcialmente, ya que Matías señala haber tenido varias oportunidades de aprendizaje simulado que permitieron un parcial desarrollo de habilidades de intervención en el área clínica. Asimismo, no para todos fue relevante el apoyo percibido por parte del profesorado en esos años, destacando especialmente para Matías.

Los tres estudiantes realizaron sus prácticas profesionales en el área y centros de práctica de su elección, y a los tres les fue designado un supervisor académico y un supervisor o supervisora en terreno. Sin embargo, en los tres casos la relación con ambas figuras fue diferente. En el caso de Matías y Alexis, su supervisor académico representó una fuente de apoyo emocional lo que reforzó su experiencia de prácticas, aunque luego Alexis debió construir una nueva relación con el supervisor que reemplazó al inicial, luego de que este debió ausentarse. Un caso opuesto representa la experiencia de Sofía, quien relata un vínculo de abandono por parte de su supervisor académico. Por su parte, la relación con los supervisores en terreno fue dispar. En el caso de Matías, las altas expectativas de su supervisora en terreno fueron determinantes en su motivación, aunque no llegó a tener el protagonismo que tuvo la supervisora en terreno de Sofía. En un sentido opuesto, Alexis tuvo escaso contacto con su supervisora en terreno, quien sólo apareció en una oportunidad para pedir un apoyo específico.

En las tres experiencias, las relaciones con otras y otros compañeros de trabajo fueron relevantes. En los tres casos hubo momentos críticos debido a inexperiencias, errores o a que las funciones se encontraban débilmente establecidas a priori. Sin embargo, finalmente, esto resultó en oportunidades para desarrollar tareas de forma autónoma y proactiva, aprendiendo de otros profesionales en terreno.

A partir de lo anterior, es posible establecer que en los tres casos existían aprehensiones relacionadas a la formación previa en confinamiento, dudando de la preparación práctica otorgada por la formación inicial. Estas aprehensiones incluyen momentos de angustia y ansiedad, los que son resueltos gracias a la mediación de figuras significativas como el supervisor académico en primer lugar, y el supervisor en terreno,

en segundo lugar. La autoconfianza y autovaloración profesional se va construyendo a medida que la práctica profesional avanza, con la mediación de pares avanzados y con la guía formativa, especialmente, del supervisor académico. De este modo, el rol del supervisor académico es el de mediar la identidad profesional como parte de un proceso formativo, en el cual el vínculo emocional se vuelve central. Por su parte, el rol del supervisor en terreno es más bien de referente, ya sea profesional o laboral, permitiendo que el futuro profesional de la psicología pueda diseñar una ruta de acción futura.

Discusiones

En las experiencias subjetivas presentadas en este estudio, el periodo de práctica profesional destaca por preparar al estudiantado hacia el mundo profesional, en el cual, la anticipación a la inserción laboral futura aparece como una oportunidad más que como un desafío que se teme enfrentar (Vergara & Gallardo, 2019). En las experiencias relatadas, se pone un especial valor en el rol de quienes supervisan este proceso (Rodríguez, 2020; Selva et. al., 2022; Vélez, 2015), mostrando el impacto que tienen sobre la identidad profesional (Almonacid et al., 2021; Poveda et al., 2021; Rodríguez, 2020). En este sentido, quienes supervisan académicamente el proceso continúan siendo formadores y, con ello, la práctica profesional queda instituida como un espacio de aprendizaje profesional más que un lugar en el cual demostrar la adquisición de competencias prácticas alcanzadas previamente. Esta forma de significar este rol puede estar relacionada con el hecho de que este grupo de estudiantes declara haber tenido escasas oportunidades de formación práctica previamente debido al confinamiento de dos años derivado de la pandemia por COVID-19, aunque también puede deberse a un hallazgo emergente o de tipo disciplinar (Alipanga & Kohrt, 2022).

En este sentido, la relación entre la supervisión académica y el estudiantado en práctica profesional es considerada como una relación de apoyo, en la medida en que permita el desarrollo de una conciencia reflexiva y, a la vez, se establezca como un soporte de tipo emocional, atravesando la experiencia subjetiva involucrada. Pareciera ser que mucho de la autoconfianza y seguridad del estudiantado en práctica se construye en

esta relación. Por ello, se espera que sea el supervisor académico quien lidere la necesaria conexión entre los agentes implicados, es decir, entre la universidad y el centro de prácticas (Cortés et al., 2022). Con ello, más que cuestionar la calidad o formación de los supervisores académicos para retroalimentar la experiencia práctica (Leite & Souza-Pereira, 2022), se espera de ellos que puedan ofrecer espacios de vínculo seguro, estable y contenedor con el estudiantado en prácticas.

Estos relatos no parecen presentar como nudo crítico la relación entre la teoría y la práctica (Blanco-Figueredo & Arias-Ortega, 2023; Pieniak et al., 2021). Esto puede deberse a los altos niveles de ansiedad y temor de este estudiantado frente al inicio de sus prácticas profesionales, debido a las altas expectativas que habían generado en torno a este espacio y experiencia luego de los dos años de confinamiento (Umaña-Mata, 2020; Vásquez et al., 2022). Sin embargo, también puede deberse a características disciplinares, por lo que valdría la pena preguntarse si las prácticas profesionales en psicología o, incluso, si el proceso formativo en psicología requiere del establecimiento de vínculos pedagógicos afectivos y seguros. Este se trata de un hallazgo emergente o disciplinar, que debiera ser profundizado en futuros estudios.

Pese a lo anterior, incluso si el vínculo con la supervisión académica no era del todo positivo, el estudiantado consiguió desarrollar competencias prácticas y avanzar en una discusión respecto de su rol e identidad profesional. Es posible que esto esté favorecido porque los centros de práctica en los cuales se encontraban insertos ofrecían oportunidades de interacción con grupos y colectivos en escenarios complejos (Naylor et al., 2023).

A partir del análisis de la experiencia subjetiva de este estudiantado y los hitos analizados, surge la pregunta por el rol de las supervisiones en estos procesos de aprendizaje profesional. Lo que muestran estos relatos es que una identidad profesional requiere de la mediación de supervisores académicos, dispuestos a construir un vínculo estable que facilite la reflexión sobre la acción. Por su lado, el tercer caso muestra que, en su ausencia, el rol de la supervisión en terreno, así como de otras personas relevantes, puede suplir parcialmente esta función, aunque no queda claro si esto permitirá

efectivamente avanzar hacia una identidad profesional, o más bien, hacia una identidad laboral. En este caso, la estudiante relata aprendizajes exclusivamente prácticos, y la reflexión sobre el sentido e implicancias de los mismos no queda del todo claro, quedando en deuda con el desarrollo de una verdadera praxis (Freire, 2015; Schön, 1998; Stenhouse, 2021).

Los hallazgos de este estudio apuntan a ajustar el diseño curricular mediante supervisiones que ofrezcan vínculos seguros, una mayor articulación teoría-práctica y espacios de apoyo socioemocional, reconociendo que la formación implica construir competencias y rol profesional en contextos reales. Una de las limitaciones de este estudio se relaciona con el escaso número de casos, lo que no permite establecer conclusiones. De todos modos, al tratarse de una investigación cualitativa, su aporte está dado por la profundidad en sus hallazgos, lo que busca iniciar una ruta de posibles preguntas para ser respondidas en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Alipanga, B., & Kohrt, B. A. (2022). Competency-based pre-service education for clinical psychology training in low- and middle-income countries: Case study of Makerere University in Uganda. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.924683>
- Almonacid, A., Vargas, R., Urrutia, J., & Sepúlveda, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos, 42*, 162–171.
<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Bien, A., & Selland, M. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories, *Teaching and Teacher Education, 69*, 85–94.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- Blanco-Figueredo, L., & Arias-Ortega, K. (2023). Competency-Based Training Versus Teacher Training in Professional Performance: A Debate in Educational Sciences Programs. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 10*(3), 190–212.
<https://doi.org/10.29333/ejecs/1406>
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor, 171*(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Canet-Vélez, O., Roca, J., & Sanromá, M. (2021). Practicum y práctica profesional en tiempos COVID, ¿qué hemos aprendido? *Revista Practicum, 6*(2), 7–15.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13951>
- Carrasco-Aguilar, C., Baltar, M. J., Bastidas, N., López de Aréchaga, J., Morales, M., & López, V. (2019). Identidad profesional de una psicóloga educacional: un estudio de caso en Chile. *Pensando Psicología, 15*(25), 1–27.
<https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.01>

- Carvacho, F., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., & Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista méd. Chile*, 149(3), 339–347. <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339>
- Castillo-Retamal, F., Bobadilla-Jara, F., Fuentes-Gatica, P., & Gutiérrez-Arriagada, O. (2022). Percepciones sobre el retorno presencial a clases en el marco del Prácticum Profesional en Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 23(2), 1–12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.23.2.12>
- Catalán, J. (2021). *Análisis de Investigación Educacional Cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena.
- Ceylan, E., & Çomoğlu, I. (2023). Action research in initial EFL teacher education: emerging insights from a CAR project. *Educational Action Research*, 32(3), 438–453. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2187854>
- Cortés, P., González, B., & Ruiz, D. (2022). El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(2), 167–178. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-342>
- Flores, M.A. (2020). Developing Knowledge, competences and a research stance in initial teacher education in the Post-Bologna context: Reflections on the Portuguese case. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(3-4), 90–104 <https://doi.org/10.7577/njcie.3777>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido* (4º ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Leite, C., & Sousa-Pereira, F. (2022). Conditions for Socialization with Teaching in Portugal: Analysis of the Training Model and Teacher Trainers. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.23>
- Lyons, S., & Abate, S. (2022). La práctica profesional en la experiencia de estudiantes de ingeniería. *InterCambios Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 78–87. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.10>

- Martínez-Agudo, J. (2023). Adaptation challenges in learning to teach EFL in a VUCA world: What have we learned from the COVID-19 experience? *Delta*, 39(4), 1–25. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339461489>
- Ministerio de Educación (2020). *Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. Gobierno de Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>
- Moral-Santaella, C., Ritacco-Real, M., & Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción. *Revista Practicum*, 6(1), 26–43. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>
- Moretti, A. E., & Simmons, C. A. (2023). Psychology doctoral students' satisfaction with virtual supervision during COVID-19. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(2), 176–184 <https://doi.org/10.1037/tep0000411>
- Naylor, A., Buckmaster, D., Watsford, C., McIntyre, E., & Rickwood, D. (2023). Preparing Master of Clinical Psychology students for the workforce: a qualitative investigation of the benefits of a youth dialectic behavioural therapy placement. *Clinical Psychologist*, 27(3), 352–362 <https://doi.org/10.1080/13284207.2023.2227768>
- Núñez, J., Núñez, C., Romero, J., & Maldonado, C. (2023). El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación 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>
- Pacheco, C., & Fossa, P. (2022). Cuatro aproximaciones a la experiencia subjetiva desde la metodología de investigación fenomenológica hermenéutica. *Revista de Investigación en Psicología*, 25(1), 135–158. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v25i1.21788>
- Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A., & Cambero-Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes

- universitarios. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331–350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Pieniak, J., Dias, M., & Barreto, M. (2021). Estágio em psicologia escolar e educacional: teoria e prática em um serviço-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1–12. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021228828>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I., & López, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41–53. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Rodríguez, R. (2020). *La relación teórica-práctica en las prácticas de formación de maestros: un análisis de las percepciones de estudiantes, maestros tutores y tutores de universidad en la BENMAC de Zacatecas, México*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/672652/RRL_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20F%C3%A1bio%20Henrique
- Rosa-Senefonte, F. (2023). Estágio supervisionado de língua inglesa em tempos de pandemia: percepções de alunos-professores de letras. *Trab. linguist. apl.*, 62(2), 322–336. <https://doi.org/10.1590/01031813v62220238668290>
- Sánchez, M., Vidal, O., & Reyes, B. (2015). Una experiencia práctica de los estudiantes de ingeniería a través de residencias profesionales. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(3), 471–479. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num3/10.pdf
- Selva, C., Bové, A., Vall, M., & Terrado, C. (2022). Satisfacción del estudiantado en la tutorización del Prácticum de Psicología en una Universidad online. *Revista Practicum*, 7(1), 88–105 <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13138>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.

- Soto-Gómez, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3(3), 164–180
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>
- Stenhouse, L. (2021). *Investigación como base de la enseñanza* (7º ed.). Morata.
- Umaña-Mata, A. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22, 36–49.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- Vásquez, M., Morales, E., Maciel, C., & Lima, M. (2022). Educación Remota Emergencial: satisfacción y competencias de los profesores. *Educação & Realidade*, 47, 1–24. <https://doi.org/10.1590/2175-6236110781vs01>
- Vélez, E. (2015). La supervisión grupal en la formación del psicólogo en las prácticas profesionales. *Panorama*, 12, 24–32.
<https://revia.areandina.edu.co/index.php/LI/article/view/448>
- Vergara, M., & Gallardo, G. (2019). ¿Cómo encontraré trabajo? Proyecciones imaginadas de transición al mundo del trabajo de estudiantes de pregrado. *Psicoperspectivas*, 18(3), 65–76. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1676>