

## PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: PERCEPCIÓN DE TUTORES EN ESCUELAS DE APLICACIÓN PARAGUAYAS

José María Castillo Vega<sup>1</sup>

Universidad Iberoamérica – Paraguay

**Recibido:** 20/04/2026

**Aprobado:** 29/06/2026

### RESUMEN

La Práctica Profesional docente constituye uno de los componentes con mayor impacto en la formación inicial del profesorado. En Paraguay, en el marco de la Nueva Formación Docente, el Ministerio de Educación y Ciencias aprobó un nuevo modelo que integra la Práctica desde el segundo semestre en cinco etapas progresivas, con 552 horas totales. En este contexto, los tutores de las escuelas de aplicación emergen como actores estratégicos cuya percepción ha sido escasamente estudiada en América Latina. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los tutores de las escuelas de aplicación del Paraguay respecto del componente de Práctica Profesional en la formación inicial docente. Para ello, se adoptó un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal. Participaron 197 tutores de escuelas de aplicación vinculadas a 22 instituciones de formación docente, seleccionadas mediante muestreo intencional para garantizar representación nivel nacional. Se aplicó un cuestionario validado mediante juicio de expertos ( $V$  de Aiken  $> .80$ ) y análisis factorial confirmatorio ( $CFI = .94$ ;  $RMSEA = .051$ ), con 17 ítems agrupados en tres dimensiones: impacto formativo, colaboración y condiciones del tutor, y recursos disponibles. La escala de respuesta fue tipo *Likert* de seis niveles (0–5). La fiabilidad del componente fue  $\alpha = .91$ . Los principales resultados señalan que, los tutores valoran positivamente el impacto formativo del *practicum* y exhiben una elevada autoeficacia en su rol. La colaboración con el tutor de la institución formadora y la comunicación entre actores también obtuvieron puntuaciones altas. Sin embargo, la satisfacción con los incentivos institucionales y la disponibilidad de los recursos materiales y tecnológicos presentaron las valoraciones más bajas y dispersas. Se concluye que, los tutores de las escuelas de aplicación perciben el componente de Práctica Profesional como una experiencia formativa relevante, fuertemente apoyada por su propio compromiso vocacional y por una colaboración positiva con el instituto, pero condicionada

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Universidad Iberoamericana. Correo: [jose.castillo@unibe.edu.py](mailto:jose.castillo@unibe.edu.py)

por limitaciones en los recursos materiales, tecnológicos e institucionales, así como por la necesidad de mayor formación específica para la tutoría y una mejor articulación entre teoría y práctica.

**Palabras claves:** Práctica Profesional - tutor de práctica - formación docente inicial - percepción docente - Paraguay.

## ABSTRACT

The professional teaching practicum is one of the most impactful components of initial teacher training. In Paraguay, within the framework of the New Teacher Training Program, the Ministry of Education and Sciences approved a new model that integrates the practicum from the second semester onward, in five progressive stages, totaling 552 hours. In this context, the tutors in the practice schools emerge as strategic actors whose perceptions have been scarcely studied in Latin America. The objective of this study was to analyze the perceptions of tutors in Paraguayan practice schools regarding the professional teaching practicum component of initial teacher training. A quantitative, descriptive, and cross-sectional design was adopted. Participants included 197 tutors from practice schools affiliated with 22 teacher training institutions, selected through purposive sampling to ensure national representation. A questionnaire validated through expert judgment (Aiken's  $V > .80$ ) and confirmatory factor analysis (CFI = .94; RMSEA = .051) was administered. It consisted of 17 items grouped into three dimensions: formative impact, collaboration and tutor conditions, and available resources. The response scale was a six-point Likert scale (0–5). The component reliability was  $\alpha = .91$ . The main results indicate that tutors positively value the formative impact of the practicum and exhibit high self-efficacy in their role. Collaboration with the tutor from the training institution and communication among stakeholders also received high scores. However, satisfaction with institutional incentives and the availability of material and technological resources showed the lowest and most dispersed ratings. It is concluded that the tutors of the application schools perceive the Professional Practice component as a relevant formative experience, strongly supported by their own vocational commitment and by a positive collaboration with the institute, but conditioned by limitations in material, technological and institutional resources, as well as by the need for more specific training for tutoring and a better articulation between theory and practice.

**Keywords:** Professional practice - practice tutor - initial teacher training - teacher perception - Paraguay.

## 1. Introducción

La Práctica Profesional docente ocupa un lugar central en los debates contemporáneos sobre la calidad de la formación inicial del profesorado (Donaire et al., 2022). Lejos de ser un complemento de la teoría, el *practicum* constituye un espacio de encuentro entre el conocimiento académico y la actuación profesional real y es reconocido en la literatura internacional como uno de los componentes con mayor impacto en el desarrollo de la identidad, las competencias y las creencias pedagógicas de los futuros docentes (Darling-Hammond, 2021; Zeichner, 2010; Clarke et al., 2023). En América Latina, sin embargo, la práctica ha ocupado históricamente un lugar marginal en los diseños curriculares: concentrada al final de la carrera, escasamente articulada con la formación teórica y con débil supervisión institucional (Vaillant y Marcelo, 2021; Cuenca y Stojnic, 2021).

Paraguay ha dado un paso significativo en esta dirección (Castillo-Vega et al., 2022; Castillo-Vega et al., 2023). En el marco de la Nueva Formación Docente (NFD), el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) aprobó el Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial (FDI), cuya implementación comenzó en 2020 y cuya primera promoción egresó en julio de 2022 (MEC, 2019; 2020). Una de las innovaciones más relevantes de este nuevo modelo es la integración de la Práctica Profesional desde el segundo semestre de la carrera, articulada en cinco etapas progresivas: observación y orientación, práctica básica I, práctica básica II, práctica avanzada y práctica final. En total computan 552 horas (16% del currículo total de 3.351 horas) (MEC, 2020). Esta arquitectura curricular supone una ruptura con el modelo anterior en el que las prácticas se concentraban al final de cuatro años de formación.

En este nuevo escenario, el tutor de la escuela de aplicación, docente en ejercicio que acoge al practicante en su aula, se convierte en un actor estratégico del sistema. Su labor no se limita a la supervisión técnica: modela creencias, retroalimenta actuaciones, negocia autonomía progresiva y contribuye decisivamente a la construcción de la identidad profesional del futuro docente (Izadinia, 2016; Jarauta et al., 2021; Nguyen et al., 2023). Sin embargo, en la mayoría de los sistemas educativos, este rol es asumido sin formación

previa, sin reconocimiento formal y con escasos incentivos institucionales (González-Weil et al., 2022; Hughes et al., 2021; Brandsford et al., 2022).

A pesar de su centralidad, la percepción de los tutores cooperantes sobre las prácticas sigue siendo una de las voces menos exploradas en la investigación sobre formación docente en América Latina (Vaillant y Marcelo, 2021; Ávalos, 2022). Esta ausencia constituye un problema concreto: sin conocer cómo los tutores perciben, comprenden y llevan a cabo su rol, resulta imposible identificar las tensiones y dificultades que enfrenta la implementación del modelo en las escuelas de aplicación, ni diseñar políticas de acompañamiento, formación y reconocimiento que fortalezcan el componente práctico de la FDI. Comprender esta perspectiva es, por tanto, una condición necesaria para mejorar la calidad de la FDI en Paraguay y orientar la toma de decisiones institucionales en esta materia.

Ante lo expuesto, este artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los tutores de las escuelas de aplicación del Paraguay respecto del componente de Práctica Profesional en la FDI.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. El *practicum* como espacio de aprendizaje profesional situado

El *practicum* o Práctica Profesional docente constituye hoy uno de los componentes con mayor consenso sobre su valor formativo en la literatura especializada. Desde los planteamientos del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), la práctica en contextos auténticos no es un simple complemento de la teoría, sino un proceso de participación periférica legítima en la comunidad de práctica docente: el practicante aprende haciendo, observando y siendo observado en situaciones reales de enseñanza. Esta perspectiva, consolidada a lo largo de décadas, sigue siendo el fundamento teórico más citado en los estudios actuales sobre *practicum* (Becerra-Sepúlveda et al., 2023; Flores Lueg, 2024).

La conceptualización del *practicum* como academia reflexiva, en que la práctica no es simplemente ejecutada, sino analizada, cuestionada y resignificada, ha ganado terreno en la investigación iberoamericana reciente. Becerra-Sepúlveda et al. (2023), en un estudio cualitativo sobre el modelo de FDI de una universidad chilena, documentaron que



## 2.2. El tutor cooperante: función, formación y reconocimiento

El tutor cooperante, también denominado tutor de escuela, maestro mentor o profesor colaborador, es el docente en activo que acoge al practicante en su aula y lo acompaña durante el período de práctica. Su función es multidimensional: modela la práctica docente, proporciona retroalimentación formativa y sumativa, apoya emocionalmente al practicante, negocia su autonomía progresiva y contribuye a la integración de la teoría en la práctica (Izadina, 2016; Nguyen et al., 2023; Flores-Gómez et al., 2023).

Desde el punto de vista de las representaciones sobre el rol, Ruffinelli et al. (2020) documentaron, en un estudio cualitativo con tutores de siete carreras de pedagogía en Chile, que los tutores transitan de una función burocrática de supervisión hacia un rol de acompañamiento pedagógico reflexivo. Los datos revelaron que tutores y practicantes perciben el rol como un continuo entre la orientación directiva, necesaria cuando el practicante carece de bases teóricas sólidas, y la guía constructivista orientada al desarrollo reflexivo. Esta coexistencia de enfoques es coherente con los hallazgos de González-Weil et al. (2022), quienes encontraron que los tutores cooperantes chilenos exhiben alta autoeficacia en su desempeño, aunque con menor satisfacción respecto al apoyo institucional recibido.

La investigación ha evidenciado que el impacto del tutor cooperante sobre el aprendizaje del practicante es equiparable al del tutor universitario (Rodríguez-Loera & Onrubia, 2019). Sin embargo, el tutor cooperante suele asumir este rol sin preparación específica, sin reducción de su carga horaria y sin un reconocimiento formal equivalente a su contribución. En el contexto latinoamericano, Flores Lueg (2024) constató que las tutoras del *practicum* que participaron en su estudio atribuían un alto valor formativo a los apoyos pedagógicos y emocionales que brindan, aunque sus procesos reflexivos operaban principalmente en un nivel técnico, con escasa profundidad crítica. Este hallazgo refuerza la necesidad de programas de formación específica para tutores que superen la mera experiencia docente general.

Hughes et al. (2021) identificaron que la ausencia de incentivos económicos, el escaso reconocimiento profesional y la falta de tiempo protegido para el acompañamiento son los principales obstáculos para asumir el rol de tutor cooperante con plena implicación.

Brandsford et al. (2022) amplían esta perspectiva señalando que la formación previa para el rol de tutor cooperante es el predictor más robusto de la calidad del *practicum*, por encima de la experiencia docente general. En contextos de recursos limitados como el paraguay, estas barreras se amplifican: los tutores no reciben descarga horaria, el incentivo económico es mínimo o inexistente, y la formación previa para el rol es prácticamente nula.

La construcción de la identidad profesional del futuro docente es una de las contribuciones más sustantivas del tutor cooperante. Jarauta et al. (2021) documentaron que los practicantes que perciben a su tutor como modelo reflexivo muestran mayor capacidad de análisis crítico de su propia práctica. Pérez Gracia et al. (2022), en una revisión de la literatura sobre identidad profesional docente, subrayan que el *practicum*, y especialmente la figura del tutor, actúa como catalizador de la construcción identitaria del futuro docente: las creencias sobre la enseñanza, la concepción del rol profesional y el sentido de autoeficacia se consolidan o se cuestionan durante este período.

### 2.3. El *practicum* en América Latina: tensiones, desigualdades y reformas

La revisión sistemática de Vaillant y Marcelo (2021) sobre la formación inicial docente en América Latina identificó al *practicum* como el componente con mayor consenso sobre su valor formativo, pero también como el más heterogéneo en cuanto a su diseño e implementación. Los autores destacan cuatro tensiones recurrentes en la región: (a) la brecha entre la formación teórica y las demandas del aula real; (b) la falta de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas de práctica; (c) la escasa atención al desarrollo profesional de los tutores cooperantes; y (d) las desigualdades territoriales en las condiciones de implementación. Estas tensiones son perfectamente reconocibles en el contexto paraguayo y constituyen el telón de fondo interpretativo de los resultados de este estudio.

González-Weil et al. (2022) realizaron uno de los estudios más sistemáticos sobre tutores cooperantes en la región. En su investigación con 148 tutores de programas de pedagogía en Chile, encontraron que la percepción de los tutores sobre su propio desempeño era elevada, pero que la satisfacción con el apoyo institucional recibido era claramente más baja. Este patrón de alta autoeficacia y bajo reconocimiento institucional

es análogo al encontrado en el presente estudio y sugiere una dinámica estructural que trasciende los contextos nacionales.

Ávalos (2022) identificó que los sistemas que han logrado mayores avances en la calidad del *practicum* son aquellos que han institucionalizado programas de formación y acreditación para tutores cooperantes, estableciendo criterios de selección claros y mecanismos de reconocimiento profesional. Paraguay, con su nuevo modelo de FDI, ha dado pasos importantes en la regulación del *practicum*, aunque la dimensión del desarrollo profesional de los tutores cooperantes permanece como una asignatura pendiente. En esta línea, Cuenca y Stojnic (2021) señalan que la sostenibilidad de los modelos de práctica depende de la capacidad de los sistemas para articular políticas de formación de tutores con incentivos reales de participación y con condiciones materiales adecuadas.

Las investigaciones sobre diferencias territoriales en la implementación de prácticas docentes en contextos latinoamericanos muestran que las brechas de infraestructura, acceso a tecnología y distancia de los centros urbanos generan condiciones desiguales para la calidad del *practicum* (Cuenca y Stojnic, 2021; Ávalos, 2022). García-Lázaro et al. (2022), desde el contexto español, y Martín-Cuadrado et al. (2023), desde una perspectiva comparada iberoamericana, confirman que los tutores que operan en contextos con mayores recursos materiales y mayor apoyo institucional reportan prácticas de acompañamiento más reflexivas y de mayor calidad. Estas desigualdades son especialmente relevantes para interpretar los datos regionales del presente estudio, en el que la región Occidental presenta una tendencia diferencial en el componente de recursos.

Finalmente, la investigación reciente ha puesto de relieve que la colaboración universidad-escuela es condición necesaria, aunque no suficiente, para la calidad del *practicum*. Cortés et al. (2022) subrayan que la efectividad de esta colaboración depende de la existencia de acuerdos formales, protocolos de comunicación y una cultura de reciprocidad entre ambas instituciones. En el modelo paraguayo, esta relación está normativamente establecida, pero su implementación efectiva varía según las condiciones de cada institución y región, tal como reflejan los resultados del presente estudio.

### 3. Materiales y Métodos

#### 3.1. Diseño y enfoque

Se adoptó un diseño cuantitativo, descriptivo, de corte transversal. Esta elección responde directamente a las características del problema investigado y a la forma en que se concibió y ejecutó el estudio: el objetivo no era explicar relaciones causales entre variables ni comprender significados subjetivos en profundidad, sino obtener una descripción estadísticamente representativa de las percepciones de un conjunto amplio y geográficamente diverso de tutores sobre el componente de Práctica Profesional de la FDI. El corte transversal se justifica porque la recogida de datos se realizó en un momento único, el segundo semestre de 2023, con el propósito de capturar el estado de situación de la implementación del nuevo modelo en esa etapa específica, sin seguimiento longitudinal. Este diseño es apropiado para describir las características de un fenómeno social en un momento determinado, sin establecer causalidades ni relaciones entre variables (Bisquerra, 2019; Creswell y Creswell, 2018).

#### 3.2. Participantes y muestreo

Participaron 197 tutores de escuelas de aplicación vinculadas a 22 instituciones de formación docente de Paraguay: 16 Institutos de Formación Docente (IFD,  $n = 136$ , 69.0%) y 6 Centros Regionales de Educación (CRE,  $n = 61$ , 31.0%). Las instituciones fueron seleccionadas de forma intencionada para garantizar la representación de las cuatro regiones geográficas del país: Occidental ( $n = 6$ , 3.0%), Norte ( $n = 55$ , 27.9%), Centro-Sur ( $n = 95$ , 48.2%) y Este ( $n = 41$ , 20.8%).

El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2019), con criterios de inclusión que contemplaron: ser docente en ejercicio en una escuela de aplicación vinculada a algún IFD o CRE participante, haber tutorizado al menos una etapa de práctica del modelo FDI 2019, y otorgar consentimiento informado para participar.

#### 3.3. Instrumento

Se utilizó el cuestionario validado para el estudio de Castillo Vega (2024), construido específicamente para evaluar el nuevo modelo de FDI en Paraguay mediante validez de contenido (juicio de expertos,  $V$  de Aiken  $> .80$ ) y validez de constructo (análisis factorial









institución han favorecido un desarrollo adecuado de las prácticas del estudiante de la FDI que he tutelado.

*Nota.* Elaboración propia.

Como se puede observar, la tabla 2 permite identificar un perfil de valoración claramente asimétrico hacia las puntuaciones más elevadas de la escala, con concentraciones especialmente notorias en los valores 4 y 5. El ítem 3, referido a la contribución del período de prácticas al proceso de formación del practicante, obtiene la media más alta del bloque ( $M = 4.07$ ,  $DE = 1.21$ ), con el 77.6% de los tutores posicionándose en los valores 4 y 5 de la escala.

El ítem 4, relativo a la contribución de la institución educativa al adecuado desarrollo de las prácticas, obtiene una puntuación media igualmente elevada ( $M = 4.05$ ,  $DE = 1.28$ ), con el 78.2% de los tutores concentrados en los valores 4 y 5, lo que evidencia una percepción positiva del papel institucional en el sostenimiento del *practicum*.

En el extremo inferior del bloque se sitúa el ítem 2, que indica si el futuro docente ha aprendido más sobre la profesión en el bloque de asignaturas teóricas que en el período de prácticas ( $M = 3.14$ ,  $DE = 1.64$ ). Si bien este valor sigue siendo superior al punto medio teórico de la escala (2.5), la puntuación más baja del bloque, junto con la mayor dispersión, reflejada en la DE más elevada, sugiere que los tutores, aunque reconocen el valor de la formación teórica, atribuyen un peso formativo superior al *practicum*. La distribución de frecuencias revela, no obstante, una respuesta heterogénea: el 27.1% de los participantes se posiciona en los valores 0–2, lo que indica la existencia de un subgrupo que concede mayor peso relativo a la formación teórica.

El ítem 1, relativo a la conveniencia de ampliar la duración del período de prácticas a expensas de las clases teóricas, obtiene una puntuación moderada-alta ( $M = 3.74$ ,  $DE = 1.40$ ), con el 68.0% de los tutores posicionándose en los valores 4 y 5. La dispersión apreciable ( $DE = 1.40$ ) señala una posición no unánime entre los tutores respecto a la necesidad de reducir la carga teórica para ampliar el *practicum*, lo que invita a una reflexión sobre el equilibrio óptimo entre ambos componentes en el diseño curricular de la FDI.

Los hallazgos de esta dimensión confirman la tesis central del marco teórico de este artículo: el practicum es percibido por los tutores como el espacio formativo de mayor valor para el desarrollo del futuro docente, en línea con los planteamientos del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y con la evidencia empírica de Darling-Hammond (2021) sobre la relación entre la calidad del practicum y la competencia docente posterior. La valoración positiva del impacto formativo (ítem 3,  $M = 4.07$ ) y del apoyo institucional (ítem 4,  $M = 4.05$ ) sugiere que el modelo paraguayo de FDI está logrando, desde la percepción de los tutores, uno de sus objetivos centrales: articular el aula real como espacio de aprendizaje profesional auténtico. Este resultado es coherente con los hallazgos de Becerra-Sepúlveda et al. (2023), quienes documentaron que la inmersión temprana y progresiva en contextos escolares reales favorece la construcción identitaria del practicante cuando va acompañada de estructuras reflexivas. Sin embargo, la dispersión observada en el ítem 2 ( $DE = 1.64$ ) revela que la tensión entre la formación teórica y la práctica no está resuelta de manera homogénea: existe un subgrupo de tutores para quienes la formación teórica en el IFD sigue siendo el referente formativo central. Esta tensión, identificada también por Vaillant y Marcelo (2021) como una de las más persistentes en la formación docente latinoamericana, apunta a la necesidad de articular más explícitamente los contenidos teóricos con las experiencias prácticas, evitando que los practicantes perciban ambos componentes como espacios desconectados. La demanda de ampliar la duración del practicum (ítem 1,  $M = 3.74$ ) es coherente con los estudios de Pérez-Ferra et al. (2021) y Cortés et al. (2022), que identifican la duración e intensidad suficientes como condición estructural de calidad del practicum, y refuerza la pertinencia de la arquitectura progresiva del modelo paraguayo.

#### 4.2. Colaboración, evaluación y condiciones del tutor

La Tabla 3 recoge la valoración de los tutores en torno a cinco dimensiones interrelacionadas: la calidad de la colaboración del tutor del IFD, la autoeficacia percibida en el propio rol de tutor, la idoneidad de los procedimientos de evaluación, la calidad de la comunicación entre los actores del *practicum*, el desempeño del practicante, la información recibida para el ejercicio de la tutoría, la necesidad de formación previa y la pertinencia de los incentivos institucionales.

**Tabla 3.** Valoración de la colaboración, evaluación y condiciones del tutor reportada por los tutores.

N.º	Ítem	M	DE	Distribución de frecuencias (%)					
				0	1	2	3	4	5
5	El tutor de práctica de la IFD ha colaborado satisfactoriamente en el proceso de formación como futuro docente de mi tutorando.	4.13	1.25	0.0	5.6	11.2	4.6	22.3	56.3
6	Considero que he colaborado satisfactoriamente en el proceso de formación como futuro docente de mi tutelado.	4.25	1.16	0.0	4.6	9.1	2.5	23.9	59.9
7	La manera elegida para evaluar el período de prácticas me ha parecido adecuada.	4.01	1.31	1.0	7.1	9.1	4.6	29.4	48.7
8	La comunicación con el tutor de la IFD de mi tutorando en prácticas ha sido satisfactoria.	4.05	1.29	1.0	5.6	9.1	9.6	21.3	53.3
9	El estudiante que he tutelado ha realizado un trabajo satisfactorio para su propio proceso de formación como futuro docente.	4.14	1.20	0.0	6.1	7.6	6.1	26.9	53.3
10	He recibido la información necesaria para desarrollar adecuadamente mis funciones como tutor de práctica de los estudiantes de la FDI.	3.93	1.36	1.0	9.1	7.6	7.6	26.9	47.7
11	Los profesores de 1.º y 2.º ciclo de la EEB que vamos a tutelar la Práctica Educativa precisamos de una formación previa para	3.61	1.61	6.6	8.6	10.2	8.1	24.9	41.6

	desarrollar mejor nuestras funciones como tutores.								
12	Los tutores deberíamos recibir algún tipo de incentivo por parte del Ministerio de Educación y Ciencias.	3.61	1.61	5.6	10.2	9.7	9.7	21.9	42.9
13	Los incentivos recibidos por parte de la IFD me parecen adecuados.	3.35	1.63	6.1	13.3	10.2	14.8	20.9	34.7

*Nota.* Elaboración propia.

El ítem de mayor puntuación en el conjunto del instrumento corresponde a la dimensión de autoeficacia percibida: «he colaborado satisfactoriamente en el proceso de formación como futuro docente de mi tutelado» (ítem 6;  $M = 4.25$ ,  $DE = 1.16$ ). El 83.8% de los tutores se posicionó en los valores 4 y 5 de la escala, y ningún participante seleccionó el valor 0, lo que configura una distribución marcadamente asimétrica hacia la valoración positiva. Este resultado refleja un elevado sentido de autoeficacia profesional en el ejercicio del rol de tutor cooperante, en consonancia con los hallazgos de González-Weil et al. (2022) en el contexto chileno.

La valoración del desempeño del practicante (ítem 9;  $M = 4.14$ ,  $DE = 1.20$ ) y la colaboración del tutor del IFD en el proceso formativo (ítem 5;  $M = 4.13$ ,  $DE = 1.25$ ) obtienen puntuaciones igualmente elevadas, con el 80.2% y el 78.6% de los tutores, respectivamente, concentrados en los valores 4 y 5. La satisfacción con la comunicación entre el tutor de la escuela y el tutor del IFD (ítem 8;  $M = 4.05$ ,  $DE = 1.29$ ) y la adecuación de los procedimientos de evaluación (ítem 7;  $M = 4.01$ ,  $DE = 1.31$ ) siguen la misma tendencia positiva, aunque con una dispersión ligeramente superior que indica una mayor variabilidad en las experiencias individuales.

En el polo inferior del bloque se concentran los ítems relacionados con las condiciones de ejercicio del rol de tutor. La información recibida para el desempeño de las funciones de tutoría (ítem 10;  $M = 3.93$ ,  $DE = 1.36$ ) presenta una puntuación inferior a la media del bloque, con un 17.7% de los tutores posicionados en los valores 0–2. La demanda de formación previa específica para el ejercicio de la tutoría (ítem 12;  $M = 3.61$ ,

DE = 1.61) y la necesidad de incentivos por parte del MEC (ítem 13; M = 3.61, DE = 1.61) exhiben las desviaciones estándar más elevadas del bloque, lo que refleja una mayor heterogeneidad en la percepción de estas dimensiones. Finalmente, el ítem 13, relativo a la adecuación de los incentivos recibidos por parte de la IFD, obtiene la puntuación más baja del instrumento completo (M = 3.35, DE = 1.63), con el 29.6% de los tutores posicionados en los valores 0–2, lo que evidencia una percepción generalizada de insuficiencia en el reconocimiento institucional.

El patrón de resultados en esta dimensión reproduce, en el contexto paraguayo, una dinámica que la investigación latinoamericana ha identificado como estructural: alta autoeficacia del tutor cooperante combinada con un reconocimiento institucional insuficiente (González-Weil et al., 2022; Ruffinelli et al., 2020). La elevada autoeficacia percibida (ítem 6, M = 4.25) no debe interpretarse como indicador de ausencia de necesidades formativas, sino como expresión de un compromiso vocacional que sostiene la función tutorial incluso sin el respaldo institucional adecuado. Esta lectura es consistente con los hallazgos de Hughes et al. (2021), quienes identificaron la motivación intrínseca como el principal motor de la implicación de los tutores cuando los incentivos extrínsecos son insuficientes. La valoración positiva de la colaboración interinstitucional (ítems 5 y 8) indica que la dupla de acompañamiento entre el tutor del IFD y el tutor de la escuela —normativamente establecida en el modelo paraguayo— está funcionando de manera razonablemente satisfactoria, en consonancia con los planteamientos de Cortés et al. (2022) sobre la necesidad de coherencia y comunicación entre ambos tutores. Sin embargo, las puntuaciones más bajas en los ítems de formación previa (ítem 11, M = 3.61) e incentivos (ítems 12-13) confirman la persistencia de la brecha entre la centralidad estratégica del rol del tutor cooperante y las condiciones estructurales en que lo ejerce. Brandsford et al. (2022) señalaron que la formación previa para el rol de tutor es el predictor más robusto de la calidad del practicum; la demanda mayoritaria de formación específica por parte de los tutores paraguayos evidencia que el sistema reconoce esta necesidad, pero aún no la ha institucionalizado. La preferencia por reconocimiento académico y créditos de formación continua como incentivos (Tabla 1) refuerza la lectura de que estos tutores conciben su rol desde una lógica profesional, no meramente

económica, lo que abre una oportunidad para diseñar sistemas de reconocimiento de bajo costo, pero alto impacto simbólico.

### 4.3. Recursos humanos, materiales y técnicos

La Tabla 4 presenta la valoración de los tutores sobre las condiciones materiales, organizativas y de planificación en las que se desarrolla el *practicum*. Los cuatro ítems de este bloque abordan la ratio de alumnado por aula, la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, la adecuación del tiempo destinado a las prácticas y la especificación de los criterios de evaluación en la planificación del *practicum*.

**Tabla 4.** Valoración de los recursos humanos, materiales y técnicos reportada por los tutores.

N.º	Ítem	M	DE	Distribución de frecuencias (%)					
				0	1	2	3	4	5
14	El número de estudiantes en clase ha sido el adecuado para el correcto desarrollo de las prácticas.	3.87	1.37	3.6	4.6	8.6	11.7	27.9	43.7
15	Estoy satisfecho con los recursos materiales disponibles en el centro educativo (computadoras, internet, libros) para el desarrollo de las prácticas.	3.43	1.49	5.1	7.6	13.2	18.3	23.9	31.5
16	El tiempo destinado a las prácticas en el centro educativo ha sido adecuado.	3.84	1.39	1.5	7.6	11.2	11.2	21.8	46.7
17	En la planificación de la Práctica Profesional, la evaluación de los aprendizajes está bien especificada.	3.90	1.32	1.5	6.6	8.1	12.7	26.4	44.7

*Nota.* Elaboración propia.

Las puntuaciones medias de este bloque son las más bajas del instrumento y presentan una mayor variabilidad que las dimensiones precedentes, lo que sugiere que las condiciones materiales y organizativas del *practicum* son percibidas de manera menos satisfactoria que las dimensiones relacionales y de colaboración. El ítem 17, referido a la





A partir de ese propósito, la discusión de los resultados se enmarca en el perfil sociodemográfico de los participantes, en el cual se revela un colectivo mayoritariamente conformado por mujeres docentes, con una mayoría de formación básica (profesorado) y un reducido grupo con posgrado. La mayoría se aplica en régimen de tiempo completo y declara haber dedicado a la docencia por vocación, lo que refuerza una motivación intrínseca hacia la profesión y confiere sentido a su disposición para asumir la tutoría. En este mismo sentido, la principal razón para tuturar prácticas responde a la conciencia de la importancia de la fase práctica en la formación inicial y el gusto por contribuir en ella, mientras que la mayoría de los tutores asumen la decisión de manera institucionalmente promovida, especialmente a partir de iniciativas del IFD. Asimismo, valoran como incentivos más adecuados el reconocimiento académico y el crédito de formación continua, lo que evidencia que perciben su rol más como una responsabilidad profesional que como una labor únicamente económica.

En relación con el impacto formativo de la Práctica Profesional, los resultados muestran que los tutores reconocen de forma clara que el período de prácticas contribuye significativamente a la formación del futuro docente, atribuyen un alto valor al rol de la institución educativa y manifiestan una tendencia a favorecer un aumento de la duración de la práctica incluso reduciendo la carga teórica. Sin embargo, persisten matices de duda sobre la relación teoría-práctica, lo que indica que la articulación entre ambos componentes sigue siendo una dimensión que requiere mayor coherencia curricular y alineación concreta.

En cuanto a la colaboración, evaluación y condiciones del tutor, los datos evidencian una valoración positiva de la colaboración entre el tutor de la escuela y el tutor del IFD, de la comunicación entre actores y de los procedimientos de evaluación del *practicum*, así como un alto sentido de autoeficacia en el desempeño del rol de tutor. No obstante, en este mismo bloque se identifican limitaciones en la información recibida para ejercer la tutoría, la necesidad de formación previa específica y, sobre todo, una percepción de escasa adecuación de los incentivos, lo que revela que el compromiso se sostiene desde la responsabilidad profesional, pero no desde una infraestructura institucional que lo reconoce plenamente.

Finalmente, en la dimensión de recursos humanos, materiales y técnicos, las valoraciones resultan más bajas y dispersas, lo que evidencia brechas estructurales en la dotación de recursos materiales y tecnológicos, así como tensiones en el tamaño de los grupos-clase y en la planificación del tiempo de práctica. Aunque los tutores consideran adecuado el número de estudiantes, la duración de la práctica y la especificación de la evaluación, perciben con nitidez la insuficiencia de recursos físicos y digitales, un punto especialmente crítico en el contexto de una FDI que promueve metodologías mediatizadas por entornos digitales de aprendizaje.

En conjunto, estas conclusiones por dimensión señalan que, si bien los tutores valoran positivamente el componente de Práctica Profesional y se implican con alto grado de compromiso y responsabilidad, la calidad y la sostenibilidad de la FDI dependerán de la articulación entre su perfil vocacional y de alta cualificación con mejoras concretas en las condiciones materiales, los incentivos institucionales, la formación específica para la tutoría y una mayor coherencia entre teoría y práctica. Solo desde una articulación de este tipo será posible consolidar un modelo de Práctica Profesional alineado con los estándares de calidad esperados en la formación docente contemporánea.

El estudio presenta algunas limitaciones que conviene reconocer para contextualizar adecuadamente sus resultados. En primer lugar, se trata de una investigación descriptiva y transversal, centrada en la percepción de tutores de escuelas de aplicación de Paraguay, lo que impide establecer relaciones de causalidad o rastrear cambios evolutivos en el tiempo. Además, la muestra, aunque significativa, no es probabilística ni exhaustiva, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse sin cautela a la totalidad de tutores de las escuelas de aplicación en el país. Otra limitación importante radica en el uso de una escala de autoevaluación de tipo Likert, que capta la valoración subjetiva de los tutores sobre su rol, la colaboración, la evaluación y las condiciones de la práctica, pero no se contrasta de forma sistemática con evidencias externas, como observaciones directas de la práctica o indicadores objetivos de desempeño estudiantil, lo que restringe la profundidad de la interpretación de la calidad real del *practicum*.

En cuanto a futuras líneas de investigación, resulta oportuno profundizar en varios frentes. Sería esencial explorar la articulación entre teoría y práctica desde la perspectiva

de los propios estudiantes de FDI, contrastando sus percepciones con las de los tutores para identificar posibles desajustes entre diseño curricular, expectativas y experiencias formativas vívidas. Asimismo, conviene indagar en el diseño e impacto de programas específicos de formación para tutores, evaluando cómo la capacitación previa y el acompañamiento sistemático influyen en la calidad de la Práctica Profesional. También se abre una línea relevante al incorporar diseños de estudio de caso en escuelas con distintas condiciones de infraestructura, con el fin de analizar cómo las limitaciones materiales y tecnológicas afectan las prácticas de enseñanza y el rol de los tutores. Finalmente, se sugiere desarrollar modelos de evaluación integrada de la FDI, combinando percepciones con indicadores de desempeño y productos de práctica, para avanzar hacia una comprensión más robusta y fundada de la Práctica Profesional en el contexto de la formación docente.

## 6. Referencias

- Ávalos, B. (2022). Teacher education in Latin America: Policies, problems and prospects. *Comparative Education Review*, 66(1), 1–25. <https://doi.org/10.1086/717822>
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R., & Valenzuela-Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111–138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed.). La Muralla.
- Brandsford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2022). Introduction: Preparing teachers for a changing world. En L. Darling-Hammond & J. Brandsford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (2.ª ed., pp. 1–39). Jossey-Bass.
- Castillo Vega, J. M. (2024). *Evaluación del nuevo modelo de Formación Docente Inicial de Paraguay: Un estudio comparativo y de caso* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

- Castillo-Vega, J. M., Ortiz-Ayala, L. I., Ferreira-Delgado, R. D., & Villalba-Benítez, S. M. (2023). Política de Formación Docente Inicial en Paraguay: Avances y principales retos en el marco de la Transformación Educativa. *INNOVA Research Journal*, 8(3), 174-188. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.2023.2268>
- Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes- Domínguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2023). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 93(2), 196–228. <https://doi.org/10.3102/00346543221141694>
- Cortés, P., González, A., & Leiva, J. (2022). Partnerships between universities and schools in initial teacher education: Conditions and challenges. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(3), 234–251. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2055795>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE.
- Cuenca, R., & Stojnic, L. (2021). *La formación docente inicial en América Latina: Dilemas y tensiones en tiempos de cambio*. UNESCO-IIEP.
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Darling-Hammond, L., y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Donaire Gallardo, C. A., Castillo Vega, J. M., & Manso Ayuso, J. (2022). La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. *Revista*

*Iberoamericana de Educación*, 90(1), 17–37.  
<https://doi.org/10.35362/rie9015350>

Flores Lueg, C. (2024). Procesos reflexivos promovidos en el futuro profesorado, en perspectiva de docentes que ejercen la acción tutorial en el *practicum*. *Perspectiva Educacional*, 63(3), 164–187. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.3-Art.1485>

Flores-Gómez, C., Pérez Quintero, J. F., & Villalobos Vergara, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de Práctica Profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Sophia Austral*, 29(1). <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232901>

García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J., & Colás-Bravo, M. P. (2022). El desarrollo profesional a través de las prácticas externas desde la visión del profesorado en formación inicial. *Revista Fuentes*, 24(2), 149–161. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19665>

González-Weil, C., Cortez, M., Bravo, P., & Ibaceta, Y. (2022). El tutor cooperante en la formación docente inicial chilena: Percepciones, demandas y desafíos. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 48–72. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1191>

Hughes, J., Gulosino, C., & Sherrod, M. (2021). Recognition and reward in teacher mentoring: Systemic barriers to cooperating teacher engagement. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 422–435. <https://doi.org/10.1177/0022487120948689>

Izadina, M. (2016). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127–143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>

Jarauta, B., Pérez, M. J., & Bozu, Z. (2021). La construcción de la identidad profesional docente en la formación inicial: Un estudio en el contexto iberoamericano.

*Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 187–206. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8990>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lizana-Verdugo, A., & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

Manso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia en la formación docente europea. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 17–33. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67106>

Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L., & Malik Liévano, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Revista Prisma Social*, (28), 176–200. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/3385>

Martín-Cuadrado, A. M., Méndez-Zaballos, L., & Haas Prieto, V. (2023). Estudio comparativo sobre percepciones de tutores de prácticas españoles y chilenos ante su tarea. *Revista Fuentes*, 25(3), 318–331. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23099>

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Nueva Formación Docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad*. MEC.

Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Escolar Básica para 1º y 2º ciclo*. MEC.

Nguyen, H. T. M., Chestnutt, M., & Buckwalter, J. (2023). Digital tools in the practicum: Cooperating teachers' perspectives on technology-mediated mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104032. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104032>

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

Pérez Gracia, E., Serrano Rodríguez, R., & Pontes Pedrajas, A. (2022). Construcción de la identidad profesional docente: una revisión de la literatura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 371–393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>

Pérez-Ferra, M., Quijano-López, R., & Ocaña-Moral, M. T. (2021). El *practicum* universitario: Calidad, implicación de los tutores y aprendizaje profesional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 99–115. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.13369>

Rodríguez-Loera, R. E., & Onrubia, J. (2019). El tutor universitario en el *practicum* : Rol, actividad y concepciones. *Revista de Educación*, 384, 11–33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-411>

Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30–51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas y tendencias. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 93–109. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>