

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Percepción de los estudiantes de Derecho de una universidad privada sobre el proceso formativo y de inserción laboral en las prácticas preprofesionales en el entorno virtual

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo  
que presenta:

***Silvia Lucero Bernal Zárate***

Asesor:

***Gonzalo Diego Falla Carrillo***

Lima, 2022

### Informe de Similitud

Yo, Gonzalo Diego Falla Carrillo, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada “Percepción de los estudiantes de Derecho de una universidad privada sobre el proceso formativo y de inserción laboral en las prácticas preprofesionales en el entorno virtual”, de la autora Silvia Lucero Bernal Zárata, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18 %. Asílo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 13/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 14 de febrero de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Falla Carrillo, Gonzalo Diego	
DNI: 10735509	Firma 
ORCID: 0000-0003-2722-8104	

## Tabla de Contenido

Resumen.....	4
Introducción .....	5
Método .....	26
Participantes .....	26
Procedimiento .....	28
Instrumento .....	29
Resultados .....	32
Percepciones Sobre las Prácticas Preprofesionales.....	32
Percepciones Sobre la Finalidad Formativa.....	34
Percepciones Sobre la Finalidad de Inserción Laboral.....	38
Percepciones Sobre el Rol de la Universidad... ..	41
Percepciones Sobre las Habilidades Necesarias en el Entorno Virtual.....	42
Balance de la Experiencia .....	43
Discusión.....	46
Conclusiones y Recomendaciones .....	58
Referencias.....	60
Apéndices.....	73
Apéndice A. Ficha de Registro .....	73
Apéndice B. Protocolo de Consentimiento Informado.....	74
Apéndice C. Guía de Entrevista.....	77

## Resumen

Las prácticas preprofesionales son una experiencia comúnmente aceptada y valorada en el entorno académico y profesional, al punto que en algunas universidades se establecen como requisito para egresar o titularse. Debido a la pandemia por COVID-19, estas necesitaron adaptarse al entorno virtual, lo cual trajo consigo retos y dificultades.

En esta investigación se describen las percepciones de doce estudiantes de Derecho de una universidad privada de Lima que llevaron más de un año de prácticas preprofesionales en el entorno virtual. Se recogen las experiencias de aprendizaje, de relaciones con pares y con sus supervisores, así como su percepción sobre el acompañamiento de la universidad durante este periodo.

Esta investigación permite identificar limitaciones en la experiencia de prácticas preprofesionales en el entorno virtual, que guardan coherencia con estudios empíricos realizados previamente sobre el trabajo remoto y sobre las prácticas preprofesionales a partir de la pandemia por COVID-19. Asimismo, se sugieren acciones para asegurar la consecución de sus objetivos, poniendo en práctica la teoría de Aprendizaje Experiencial.

## Introducción

En marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró la pandemia por COVID-19, lo cual implicó que todos los países inicien acciones con el objetivo de frenar el contagio y cuidar la salud de su población. Esta situación modificó la vida cotidiana en todo el mundo, enfrentándonos al desafío del aislamiento social en cuarentena y el cierre de centros educativos y laborales (Zimmerman, 2020).

Antes del fin de marzo de 2020, alrededor de unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe habían sufrido las consecuencias del cierre de los establecimientos educativos, representando a más del 98 % de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región (Pedró, 2020). Docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse a la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje o también llamada “enseñanza remota de emergencia”, ya que no se contó con el tiempo suficiente de preparación para el diseño de actividades virtuales de aprendizaje (Hodges & Martin, 2020). Esta modalidad de aprendizaje también ha continuado durante el año 2021 y durante el año 2022 en la educación superior con clases semipresenciales, de manera que las clases virtuales ya dejaron de ser “de emergencia” y, más bien, se han convertido en parte de la nueva normalidad.

La educación a distancia posee una naturaleza y alcance complejo al implicar una amplia gama de formas no tradicionales de enseñanza y aprendizaje. En líneas generales, es una enseñanza que ocurre lejos del lugar del aprendizaje, requiere el uso de tecnologías (Moore & Kearsley, 2012), permite una gestión flexible del tiempo y otorga mayor autonomía al alumnado (Vlachopoulos & Makri, 2019).

Como ponen de manifiesto distintos estudios, uno de los elementos centrales de la educación *online* es la interacción entre el estudiante y el docente (Francescucci & Rohani, 2018; Hogg & Lomicky, 2012; Ragusa, 2017; Strang, 2013; Watts, 2016), en la que no solo es importante la cantidad (Castaño-Muñoz et al., 2014) sino también la calidad de la interacción (Brodie et al., 2013; Goldman, 2011). La evidencia empírica señala los beneficios del aprendizaje síncrono en el sentido de que proporciona más inmediatez que el asíncrono (Baker, 2011; Chakraborty & Nafukho, 2015; Francescucci & Rohani, 2018) y rompe la sensación de aislamiento al generar un sentimiento de pertenencia (Ragusa, 2017; Watts, 2016; Yang y Liu, 2007), además de mejorar el rendimiento (Duncan et al., 2012). Otros autores, sin embargo, respaldan en sus conclusiones las preferencias de los estudiantes por un modelo de interacción que combine modos síncronos y asíncronos porque optimizan la experiencia del aprendizaje (Falloon, 2011; Giesbers et al., 2013; Hrastinski, 2008; Moallen, 2015). Gracias a la proliferación de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia, se ha ido asentando progresivamente un modelo *blended-learning* en la enseñanza universitaria (Llorente y Cabero, 2009) caracterizado por una combinación entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros virtuales (Fariña-Vargas et al., 2013) que permite generar situaciones de aprendizaje diversas.

Los estudiantes en las modalidades no presenciales suelen tener fuertes inseguridades respecto del aprendizaje (Conrad, 2002; Galusha, 1998; García Aretio, 2019; Prendergast, 2003). Estas inseguridades están originadas en cuestiones personales (modificaciones en la vida familiar, percepción de los estudios como irrelevantes) (Grebennikov & Shah, 2012); económicas (servicios de soporte, tales como conectividad a internet o problemas de accesibilidad -cortes de luz, caída del aula virtual-) (Dupin-Bryant, 2004; Frankola, 2001)

sumado al sentimiento de aislamiento percibido por los estudiantes no presenciales. Los estudiantes de todo tipo desean sentirse parte de una comunidad educativa y no simplemente un miembro de un curso “por correspondencia” (Choi et al., 2013). En este sentido prima, de manera importante, la inexistencia de la relación con sus pares (Rivera, 2012).

Ahora bien, la pandemia no solo obligó a las instituciones educativas a adaptarse a la modalidad virtual o a distancia, sino que también la mayor parte de centros laborales tuvieron que dejar las oficinas y continuar con sus labores profesionales desde casa. Centros laborales, dentro de los cuales también se realizan actividades de aprendizaje, especialmente en lo que concierne a los estudiantes que realizan prácticas preprofesionales. Se trata de un espacio de aprendizaje dentro del mundo laboral forzado también a convertirse en remoto.

Las prácticas preprofesionales, entendidas como el espacio donde el estudiante de pregrado se involucra en actividades laborales propias de la carrera que estudia, vienen siendo consideradas parte de la formación profesional de la mayoría de carreras universitarias. De hecho, son consideradas por muchos autores como un componente imprescindible y de gran valor dentro del desarrollo profesional de los estudiantes (Clift & Brady, 2005; Michavila & Martínez, 2002).

La práctica profesional es un escenario donde confluye la relación entre la universidad y el mundo laboral; allí, los estudiantes que aspiran a obtener un título de educación superior comienzan la construcción de su trayectoria para su futura inserción profesional. Para Zabalza (2017), la práctica es un periodo de formación que tienen los estudiantes en contextos propios de la profesión, insertos en escenarios de trabajo reales. Las universidades reconocen la necesidad de enfrentar al estudiante con los problemas concretos de su profesión, y, por ello, casi todos los planes de estudio han incorporado diversas modalidades de práctica, en las que se requiere

desplegar los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas durante la formación (Echeverri-Gallo, 2018).

Por otro lado, Gordon (1989, p. 20) define a las prácticas profesionales como “experiencias de trabajo supervisado de relativa corta duración, ofrecidas como parte del currículum y realizadas durante la secuencia académica. Las prácticas permiten al alumno desarrollar nuevas habilidades, así como aprender a actuar en una cultura organizacional diferente”.

Peña et. al (2016, p. 214) señalan que:

“los aprendizajes que se desprenden de la ejecución de prácticas profesionales poseen componentes de índole actitudinal, ético y afectivo, que no es posible obtenerlos en las aulas de clase, sino desde la vivencia en situaciones laborales reales, por parte de los estudiantes. A través de los mencionados componentes se consolida una formación más integral, los participantes pueden tener una visión más global de la realidad, en tanto que se le abre paso a la intervención de variables no controladas ante las cuales es menester proponer soluciones, y al mismo tiempo se valida la instrucción teórica recibida”.

Durante la ejecución de las prácticas profesionales el estudiante en formación es un participante activo, verifica lo adecuado o no de sus acciones y actividades, da a conocer su grado de compromiso y los conocimientos aplicados, en lo cual intervienen sus valores, ética y el respeto hacia el cumplimiento de normas y objetivos organizacionales. Es así que las prácticas profesionales tienen gran importancia en todo diseño curricular, ya que incide en diversas facetas de la conducta del aprendiz: actitudinal, ético, procedimental, introspectivo, relacional, cognitivo, contextual, autodescubrimiento. Las prácticas profesionales no se limitan a la aplicación de teorías aprendidas durante la formación académica, sino que introducen el “aprender haciendo” como elemento esencial en el proceso formativo (Peña et al., 2016).

En la literatura se puede encontrar dos justificaciones distintas a la importancia de las prácticas preprofesionales: la primera se enfoca en su labor formativa y la segunda se enfoca en la inserción laboral.

Quienes conceptualizan las prácticas preprofesionales como un espacio formativo, complementario a los saberes enseñados en las aulas, señalan que se trata de un proceso donde se forman conocimientos, habilidades y valores; los cuales se consolidarán a partir de la reflexión del sujeto como vía que orienta su acción práctica (Acosta et. al., 2019). Asimismo, señalan que se parte de la premisa de que estas experiencias laborales deben producir un aprendizaje, de manera que la institución universitaria debe asumir cierta responsabilidad en que así ocurra, articulando de esta manera un espacio híbrido entre el ejercicio profesional con el académico, y que deberá apuntar a la formación profesional del estudiante, es decir, “incorporar habilidades, valorar la utilidad del conocimiento y desarrollar compromiso social” (Lamuedra, 2007, p. 204).

Dado que las prácticas preprofesionales desde este enfoque formativo ponen foco en la complementariedad del aprendizaje e incluso se establecen como un requisito de egreso en la mayoría de los casos, el rol de la universidad aquí será importante. Este enfoque considera y pone énfasis en el rol del tutor, como representante de la universidad que se encargará de guiar y acompañar la consecución de los logros de aprendizaje de parte del estudiante. El tutor debería facilitar el puente entre la teoría y la práctica, debería tratarse de una tutoría reflexiva desde una mirada constructivista, aunque lo cierto es que en la práctica también se pueden observar tutores en roles más bien directivos o administrativos (Ruffinelli et al., 2020).

Además del rol del tutor, en el enfoque formativo se considera la importancia del mentor o supervisor, es decir, del profesional que tiene a su cargo el practicante en el ámbito laboral, con quien deberán trazarse los objetivos de aprendizaje y quien deberá brindar retroalimentación

sobre la consecución de los mismos. De hecho, la literatura señala que es una condición necesaria para el éxito de las prácticas preprofesionales el trabajo integrado entre el aprendiz, la universidad y el centro laboral (Kingkaew et al., 2019).

Por otro lado, está el enfoque en la inserción laboral como finalidad principal de las prácticas preprofesionales. Macías señala que “permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a las actividades profesionales desarrolladas en contextos y condiciones reales” (2016, p. 20). Las prácticas preprofesionales serán ese espacio donde el estudiante pueda llevar a la praxis lo que aprendió en las aulas, conocer de cerca el funcionamiento interno de su ámbito profesional y los conocimientos y actitudes que éste demanda (Cedeño et. al., 2019). También desde una mirada transmisionista, se entiende como el tradicional traspaso de los saberes del oficio del veterano al aprendiz (Guevara, 2017).

Finalmente, el enfoque de inserción laboral pone énfasis en que esta adquisición de saberes del oficio favorece la empleabilidad del aprendiz al terminar sus estudios. Este enfoque cobra especial importancia en un contexto en el que la empleabilidad de los egresados se torna en un reto para las universidades y el mercado laboral es cada vez más competitivo (Cedeño et. al., 2019).

En el caso de nuestro país, las prácticas preprofesionales son reguladas por la Ley de Modalidades Formativas Laborales (Congreso de la República del Perú, 2005), que establece como objetivos: (a) Coadyuvar a una adecuada y eficaz interconexión entre la oferta formativa y la demanda en el mercado de trabajo; (b) Fomentar la formación y capacitación laboral vinculada a los procesos productivos y de servicios, como un mecanismo de mejoramiento de la empleabilidad y de la productividad laboral; y (c) Proporcionar una formación que desarrolle

capacidades para el trabajo, que permitan la flexibilidad y favorezcan la adaptación de los beneficiarios de la información a diferentes situaciones laborales. Es decir, nuestra legislación adopta el enfoque de inserción laboral para el común de las modalidades formativas laborales.

Sin embargo, la misma ley especifica en su artículo 2 que las prácticas preprofesionales son un tipo de modalidad formativa de aprendizaje con predominio en el Centro de Formación Profesional, donde más adelante se define la modalidad de aprendizaje como aquella que busca complementar la formación específica adquirida en el centro de formación profesional, así como consolidar el desarrollo de habilidades sociales y personales relacionadas al ámbito laboral (art. 6, Ley 28518). Se puede observar aquí, entonces, una contradicción entre la finalidad general declarada en la Ley y la finalidad específica para las modalidades de aprendizaje.

Investigar los motivos detrás de la redacción del legislador escapa de los objetivos de esta tesis, sin embargo, es importante notar que este espacio gris en el que se encuentran las prácticas preprofesionales favorece o propicia que no tengan un tratamiento especializado desde uno de los dos enfoques expuestos líneas arriba.

Sin embargo, como menciona el Grupo de Investigación Themis (2010), al darle el título de modalidad de aprendizaje a las prácticas preprofesionales en la legislación, debería considerarse como tal y, en ese sentido, el rol de la universidad, como garante de la formación profesional del estudiante, debería consistir también en liderar el aspecto formativo de las prácticas preprofesionales. Esto, además, es coherente con el principio humanista de mejora y transformación social que suscriben las universidades de nuestro país.

Por otro lado, otro aspecto importante a tener en consideración es la necesidad de que el aprendizaje de las prácticas preprofesionales esté alineado al currículo o plan de estudios de la

universidad. Como menciona Echeverri-Gallo (2018, p. 572) “las prácticas profesionales deben evidenciar la pertinencia y la contextualización del plan de estudios, siendo las que establecen una relación de cooperación entre la universidad, las instituciones, el Estado y la sociedad en general”.

La práctica profesional debe ser entendida como un espacio de aprendizaje que complemente la formación académica universitaria. Como señala Zabalza Beraza (2017, p. 13), “la dimensión curricular del Prácticum debe garantizar que la propuesta de prácticas que hagamos a nuestros estudiantes esté bien integrada al proceso formativo que les ofrece la Facultad”.

Ya sea que la finalidad de las prácticas sea formativa o de inserción laboral, lo cierto es que se produce un aprendizaje que forma parte de la formación profesional de los estudiantes de educación superior. De acuerdo con Valle López y Manso Ayuso (2011), no se puede perder de vista que las prácticas constituyen uno de los principales pilares de esta formación inicial, pues conforma el primer contacto con la realidad de las aulas y con su futura profesión, y permite a los alumnos ejercitarse en un ámbito similar al que en el futuro se encontrarán, dotándoles marcos de referencia para adquirir actitudes, aptitudes, destrezas y competencias profesionales (p. 272).

En este sentido, al reconocer la función formativa que cumplen las prácticas profesionales en los estudiantes, es indispensable que estas estén alineadas al Plan de Carrera y Perfil de Egreso de la Facultad, de manera que se diseñe un proceso de aprendizaje integral, integrado y coherente.

Asimismo, como mencionan varios autores, las prácticas profesionales son un elemento clave para el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes (Beltrán, et. al, 2012; Caballero & Bolívar, 2015; Devís et al., 2010; García-Vargas, et al., 2018; Pontes et al., 2010; Tejada-Fernández et al., 2017).

Cuando hablamos de identidad profesional, debemos tener presente que, en el desarrollo de las prácticas profesionales, los estudiantes tienen la posibilidad de contrastar el propósito real de su futuro profesional con los motivos que los llevaron a la elección de su profesión (García Vargas et. al., 2016). García Vargas y colaboradores (2016, p. 248) además señalan que “es evidente que el aprendizaje experiencial directo del estudiante en su día a día en el centro de prácticas, le permite desarrollar su identidad profesional, vinculando el ‘hacer’ con el ‘ser’”. Esta construcción de la identidad se irá formando progresivamente en función a las interpretaciones y representaciones de las experiencias de aprendizaje.

La formación de la identidad profesional en las prácticas preprofesionales debe guardar concordancia con la formación integral a la que aspira la universidad. De acuerdo con Echeverri-Gallo:

La práctica profesional potencializa la formación integral en la medida en que el estudiante construye y transfiere conocimientos teóricos y técnicos en contexto, además de desarrollar capacidades y competencias que no solo remiten a su ejercicio profesional, sino que también lo implican como ser humano, siempre en relación con otros e inmerso en un entorno que lo requiere y espera su actuación. (2018, p. 580)

Esto incluye varias dimensiones, no solo los conocimientos conceptuales y procedimentales, sino también los actitudinales. Estamos hablando de “competencias socioafectivas y éticas, las cuales involucran valores, sentimientos y emociones, actitudes y pautas de acción” (Echeverri-Gallo, 2018, p. 580).

Londoño Restrepo (como se citó en Echeverri-Gallo, 2018), señala que:

las prácticas, en tanto, se hacen pieza clave en la construcción de identidades profesionales y comportamientos ciudadanos, ya que tienen como objetivo la síntesis de contenidos de la formación profesional y la posibilidad de integrar, para una comprensión sistémica de contenidos, métodos, aplicaciones, transformación de los saberes disciplinares y estructurantes de la profesión, sus problemas y campos de acción, la inserción y comportamiento que está en los mercados laborales y en sus relaciones con el entorno (2005, p. 20).

Esta formación de su identidad profesional se irá construyendo de la mano con el conocimiento práctico, que es aquel producto de la reflexión y valoración de su experiencia. Se trata del

saber elaborado desde la reflexión generadora de aprendizaje creativo en y con la realidad educativa que sintetiza tanto los modos de conocer como las aportaciones teóricas que clarifican y reorganizan el estilo personal de comprender y elaborar nuevas formas de pensamiento y de comprensión en la acción (Martín, A.M., 2005, p. 22).

No es una práctica automatizada o una mera repetición, sino una práctica reflexiva de aprendizaje, donde cobra especial relevancia el rol del tutor y/o supervisor como el llamado a promover, acompañar y evaluar este espacio reflexivo.

En esta línea, cuando hablamos del aprendizaje en las prácticas preprofesionales, existen varios modelos vinculados, todos teniendo bases en común con la teoría constructivista: el modelo de aprendizaje situado, que pone foco en problemas reales en contextos socioculturales donde se desenvuelve el aprendiz, a fin de conectar la teoría con la realidad concreta (Warner y McGill, 1996, como se citó en Zabalza, 2017); el modelo de aprendizaje a través de incidentes críticos o resolución de problemas, donde se plantea un problema o situación que debe resolverse, para lo cual el aprendiz necesitará recabar información, diseñar estrategias y trabajar de forma cooperativa (Monereo, 2010); y, el que tiene mayor aceptación, el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que considera a la teoría y a la práctica como un todo inseparable (García-Vargas, et al., 2018) y que además es conocido como un modelo para aprendizaje de adultos ya que es de mucha utilidad en situaciones reales de trabajo donde se requiere la solución de problemas (Pérez, 2018).

Zabalza Beraza (2011) señala que la práctica profesional puede ser pensada desde los planteamientos de Kolb (1984) sobre el aprendizaje experiencial, en la medida en que se basa en la experiencia real y contextual, acompañado por procesos de reflexión: “La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia” (Zabalza Beraza, 2011, p. 28).

Kolb (1984) describe al aprendizaje experiencial como un proceso de aprendizaje donde el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. Esta teoría ha respaldado en gran medida la existencia de las prácticas preprofesionales, ya que, como menciona Kingkaew et al. (2019), el aprendizaje experiencial es esencial para el desarrollo individual del aprendiz en lo que respecta a las habilidades para la empleabilidad.

El aprendizaje experiencial puede ser de mucha ayuda para que los estudiantes estén listos para el ámbito laboral y Kolb (1984) sugiere que las universidades lo empleen como una estrategia intermitente a largo plazo, integrando diferentes oportunidades de aprendizaje que apuntan al involucramiento laboral.

Kolb (1984) también menciona que para que se produzca el aprendizaje experiencial, necesitan concurrir las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje: (1) Experiencia Concreta, (2) Observación Reflexiva, (3) Conceptualización Abstracta y (4) Experimentación Activa. Es decir, el proceso de aprendizaje consistirá en la observación del aprendiz, la reflexión que puede hacer a partir de ello, la conceptualización o entendimiento más allá del caso concreto y finalmente la aplicación de lo que ha aprendido.

En las prácticas preprofesionales, la experiencia concreta viene a darse de forma espontánea con el involucramiento que tiene el estudiante en las actividades propias de la actividad profesional. Sin embargo, la observación reflexiva y la conceptualización abstracta no necesariamente aparecen de forma espontánea. En muchos casos, el estudiante podría adoptar conductas y concepciones que observe en el ambiente sin necesariamente cuestionarlas, abstraerlas o extrapolarlas a otras situaciones. Es por ello que, cuando hablamos de aprendizaje experiencial, el acompañamiento de un supervisor que guíe la actividad de aprendizaje será esencial. Esta figura también podrá guiar y evaluar la correcta aplicación del aprendizaje en la etapa de experimentación activa.

De hecho, el espacio de reflexión es reconocido y valorado desde diferentes perspectivas del aprendizaje. Schön (1983) divide la reflexión en dos categorías: reflexión en el momento de la acción y reflexión sobre la acción, luego de sucedida esta. En ambos casos, la presencia de un guía será necesaria para alcanzar el potencial de aprendizaje.

El rol del supervisor es esencial para ayudar al aprendiz a avanzar en el ciclo del aprendizaje experiencial, especialmente para promover la observación reflexiva y la conceptualización abstracta (Kingkaew et al., 2019).

Siguiendo a Kingkaew et al., (2019), para desarrollar prácticas preprofesionales exitosas, será importante el trabajo en conjunto del representante de la universidad (tutor), del jefe de prácticas (mentor) y el estudiante. Es transcendental que el estudiante tenga una supervisión cercana del mentor y un espacio de reflexión con el tutor, donde todos puedan mantenerse conectados.

En varios estudios empíricos (Givelber et al., 1995; Kingkaew et al., 2019; Lamuedra, 2007;) podemos encontrar que los resultados de aprendizaje en los estudiantes en las prácticas preprofesionales son marcadamente superiores cuando tienen el acompañamiento de un supervisor que lo guía a un espacio reflexivo sobre la experiencia que está viviendo.

No existen aún estudios en América Latina sobre el desarrollo de las prácticas preprofesionales en el entorno virtual a partir de la pandemia por el COVID-19; sin embargo, en otras regiones sí se ha abordado el tema en función al Work Integrated Learning (WIL). El International Journal of Work-Integrated Learning [IJWIL] define al WIL como un abordaje educativo que usa experiencias relevantes con base en el trabajo para permitir a los estudiantes integrar la teoría con la práctica significativa del trabajo como un componente del currículo. Se requiere que los estudiantes se involucren en auténticas y significativas tareas relacionadas al entorno laboral; y debe involucrar a tres actores: el estudiante, la universidad y el centro de trabajo (IJWIL, n.d., para. 3).

Si bien el WIL abarca distintas modalidades, el sentido de las mismas coincide con la finalidad formativa (e incluso de inserción laboral) de las prácticas preprofesionales, según nuestra regulación nacional, como se desarrolló líneas arriba. En ese sentido, podemos tomar de referencia a Wood et al., (2020) cuando señalan que la característica principal del WIL en modalidad remota sería la realización de tareas reales, auténticas y relevantes para una organización a través de una conexión remota al centro de trabajo; se podría considerar este criterio también para las prácticas preprofesionales a distancia.

Se han asociado muchos beneficios al trabajo remoto, tales como flexibilidad, autonomía, productividad, satisfacción laboral y reducción del estrés. Sin embargo, también se han identificado complicaciones, como la pérdida de comunicación, la disminución del apoyo, la

necesidad de estar siempre conectado y el estrés debido a la disrupción en el balance entre la vida laboral y personal. La complicación más reportada ha sido la de pérdida de comunicación social y profesional, lo que trae consigo sentimientos de aislamiento y soledad, y que también afecta la claridad de las tareas y expectativas, reduce el desempeño y productividad, así como la satisfacción laboral. Uno de los factores que interviene en la percepción de las personas sobre el trabajo remoto es la relación con su supervisor. Se ha encontrado que el apoyo de parte del supervisor aumenta el sentido de autoeficacia, la productividad y la satisfacción laboral, reduciendo así el estrés relacionado al trabajo. La comunicación constante es esencial para construir confianza. También se ha encontrado que conforme aumenta el trabajo remoto, se hace más fuerte la relación entre el trabajador y sus superiores, pero se debilita la relación con sus pares (Pretti et al., 2020).

Estos hallazgos sugieren que, si los estudiantes tienen un adecuado apoyo de parte de sus supervisores, el trabajo remoto podría ser tan efectivo como el presencial. Sin embargo, en lo que corresponde a las percepciones de los estudiantes en torno a sus prácticas remotas, aún existen pocos hallazgos (Jeske & Linehan, 2020). Recientemente, Pretti et al., (2020) realizaron un estudio empírico sobre este aspecto en concreto con 50 estudiantes de una universidad canadiense, utilizando la teoría fundamentada, mediante una entrevista semi estructurada de 30 minutos de duración. Se identificaron tres temas centrales: socialización, productividad y trabajo significativo. Sobre la socialización, se encontró que existen menos oportunidades de observación e interacción en el trabajo remoto, lo cual requiere estrategias que permitan al estudiante claridad sobre el rol, entender la cultura del centro laboral y construir redes profesionales. Sobre la productividad, se encuentra que los estudiantes requieren un alto grado de independencia y auto dirección, mayores a las que se requería en el entorno presencial.

Finalmente, sobre el trabajo significativo, se requiere una previa construcción de confianza y será importante para su compromiso con la organización.

Por otro lado, en específico en las prácticas preprofesionales de Derecho virtuales a partir de la pandemia por COVID-19, se han hecho algunas investigaciones principalmente en Estados Unidos. Johnston-Walsh & Lintal (2021) señalan como los tres principales retos a superar: el acceso a los recursos tecnológicos necesarios; la comunicación e involucramiento con clientes, colegas y supervisores; y el desarrollo de habilidades de gestión de proyectos, estructura y motivación. En esta investigación se hace énfasis también en la importancia de la relación tripartita entre el supervisor del centro de prácticas, el practicante y el supervisor de la facultad como factor indispensable para asegurar el aprendizaje y la construcción de identidad profesional del practicante.

En la presente investigación, se busca indagar sobre este tema poco estudiado y sin estudios empíricos publicados hasta el momento en nuestro país: se abordará el fenómeno de las prácticas preprofesionales en modalidad virtual desde la percepción de los estudiantes.

Cuando se hace referencia a las percepciones de los estudiantes, se debe tener en cuenta que la percepción ha sido definida tradicionalmente por la psicología como un mecanismo de recepción de estimulación, pero luego, con la corriente denominada “*new look*” se demostró que se trataba de un concepto mucho más dinámico y complejo (Santoro, 2012).

Vargas Melgarejo (1994, pp. 48-49) señala que, para la psicología, la percepción se trata de:

el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Sin embargo, precisa que:

La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. (...) La plasticidad de la cultura también otorga a estas estructuras la posibilidad de ser reformuladas si así lo requieren las circunstancias ambientales.

Así, la percepción también es entendida como biocultural, es decir, que dependen de los estímulos físicos y sensaciones, así como de la selección y organización de los mismos. Este proceso de selección y organización consiste en comparar los estímulos recibidos con los referentes perceptuales conocidos con anterioridad a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en la cultura de la que forma parte (Vargas, 1994).

La percepción nos lleva a emitir juicios, que pueden ser relativamente fáciles de contrastar cuando se trata de objetos, pero es mucho más complejo cuando se trata de la percepción de personas o relaciones sociales, ya que en este caso se percibe en función de una relación o transacción, lo cual implica hacer inferencias sobre sus características y estados no observables con la finalidad de predecir el comportamiento de los demás, en miras a los objetivos de adaptación y supervivencia (Santoro, 2012).

La relación entre el estímulo y las características psicológicas del perceptor ejerce influencia directiva y selectiva sobre la atención e inferencia, facilitando la formación de impresiones, el proceso de atribución y la evaluación positiva o negativa de las personas y relaciones sociales, lo que determinará la predisposición hacia ellas (Santoro, 2012).

Así, en resumen, se podría concluir que la percepción es un proceso mental mediador, que incluye un aspecto cognoscitivo, emotivo y evaluativo. Además, es aprendido producto de la socialización y, si bien tiene una naturaleza relativamente estable, en realidad su carácter es

principalmente dinámico porque tanto las categorías personales como los estímulos externos pueden variar. Será entonces también organizativo de la realidad y de carácter complejo.

En este sentido, se buscará recoger las percepciones de los estudiantes, teniendo presente que estas no solo tienen que ver con los estímulos externos, sino con las categorías internas que el sujeto haya podido crear producto de su socialización. Existe una suerte de interpretación /conceptualización que hace cada percepción individual. Es por ello que, en la presente investigación, se ha decidido realizar entrevistas a profundidad a 12 estudiantes, lo que permitirá diversidad en la muestra.

Los participantes pertenecen a una Facultad de Derecho, donde se reconocen las prácticas preprofesionales como un requisito obligatorio para titularse, de manera que, en cierta medida, forman parte de la malla curricular; y también porque esta facultad creó en el año 2012 una Oficina de Prácticas Preprofesionales, que se encarga de acompañar a los estudiantes durante este proceso. De acuerdo con la página oficial de la universidad, la Oficina de Prácticas Pre Profesionales es “la dependencia administrativa de la Facultad de Derecho de la PUCP encargada de los diversos temas vinculados a la formación complementaria de los/as estudiantes, que se lleva a cabo en diversas entidades y organizaciones”. Asimismo, reconoce entre sus principales funciones el “dar seguimiento a los/as practicantes” y “atender las quejas que se produzcan y buscar que se reviertan las circunstancias que las afectan” (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021).

En la Directiva N° 001-12-OPPP<sup>1</sup>, la facultad reconoce que existe un vacío legal en cuanto a las obligaciones empresariales de capacitación, lo cual es sumamente importante, dada

---

<sup>1</sup> Toda la normativa se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/oficina-practicas/documentos/>

la finalidad formativa de las prácticas preprofesionales. En este sentido, la propia facultad diseña un Plan de Capacitación que señala —de forma enunciativa y no limitativa— las actividades formativas en el Centro de Prácticas, las actividades prohibidas, y la obligación de monitoreo y evaluación del practicante en el Centro de Prácticas. Esta obligación implica, como mínimo:

- Asignar uno o más abogados del Centro de Prácticas como responsables de la formación y seguimiento del Practicante.
- Evaluaciones trimestrales que muestren el desarrollo del Practicante.
- Comunicar al Practicante con por lo menos 6 meses de anticipación al fin de su carrera si permanecerá en el Centro de Prácticas como abogado o no.

En el Convenio de Prácticas Preprofesionales debe declararse la persona que tendrá a su cargo las actividades formativas del practicante y cuáles son las funciones que éste tendrá encargadas. Asimismo, señala en su cláusula sexta, como obligaciones del Centro de Prácticas, las siguientes:

a) Brindar orientación y capacitación técnica y profesional a EL (LA) PRACTICANTE dentro del marco del Plan General de Capacitación (Directiva 001-OPPP-2012). b) Incorporar al practicante dentro de su estructura productiva, encargando su formación a un director de prácticas que es quien elabora y cumple el Plan Específico. 1 Artículo 2 del Decreto Supremo N° 003-2008-TR. c) Designar un supervisor por cada centro de trabajo a efectos de coordinar con la Oficina de Prácticas Preprofesionales. El supervisor se encarga de hacer un seguimiento al director de prácticas que es quien elabora y cumple el Plan Específico de Aprendizaje (...) k) Expedir la certificación de Prácticas Preprofesionales correspondiente con la precisión de las capacidades adquiridas y verificadas en la misma.

En la misma línea, en el “Plan específico de aprendizaje con predominio en el Centro de Formación Profesional: Prácticas Preprofesionales” se señala como objetivos de las prácticas preprofesionales:

1.1 Coadyuvar a una adecuada y la demanda en el mercado de trabajo. 1.2 Fomentar la formación y capacitación laboral vinculada a los procesos productivos y de servicios, como un mecanismo de mejoramiento de la empleabilidad y de la productividad laboral. 1.3 Proporcionar una formación que desarrolle capacidades para el trabajo, que permitan la flexibilidad y favorezcan la adaptación de los beneficiarios de la formación a diferentes situaciones laborales. 1.4 Consolidar el desarrollo de habilidades sociales y personales relacionadas al ámbito laboral y eficaz interconexión entre la oferta formativa y la demanda formativa.

En este documento también se deberán consignar tanto la función principal del puesto de trabajo donde se realizará la actividad formativa laboral, como las actividades/tareas principales que se desprenden de la función del puesto de trabajo. Así también, se consignan las competencias generales y específicas que se esperan desarrollar; y sus indicadores de logro. Finalmente, designar al responsable del monitoreo y supervisión del aprendizaje del practicante.

Toda esta normativa y lineamientos emitidos por la facultad desde la creación de la Oficina de Prácticas Preprofesionales, tiene congruencia con la propuesta del Aprendizaje Experiencial. Sin embargo, en el 2019, antes de la pandemia, una oficina interna de dicha facultad realizó una investigación sobre la experiencia de los estudiantes en las prácticas preprofesionales, donde se encontró que existen situaciones de maltrato de distinta índole hacia hombres y hacia mujeres; y que las actividades que realizaban no eran las suscritas en el convenio de prácticas. Del Mastro y Li señalan que:

En algunos trasladan carga que excede las responsabilidades de un practicante; en otros, le asignan labores de mensajería, trámites, actividades que no tienen que ver con lo previsto en los convenios. Hay estudios con carga laboral muy alta, no se pueden dar abasto los abogados, y el practicante termina haciendo un trabajo que aún no le corresponde pues no ha terminado su formación académica (2020, p. 7).

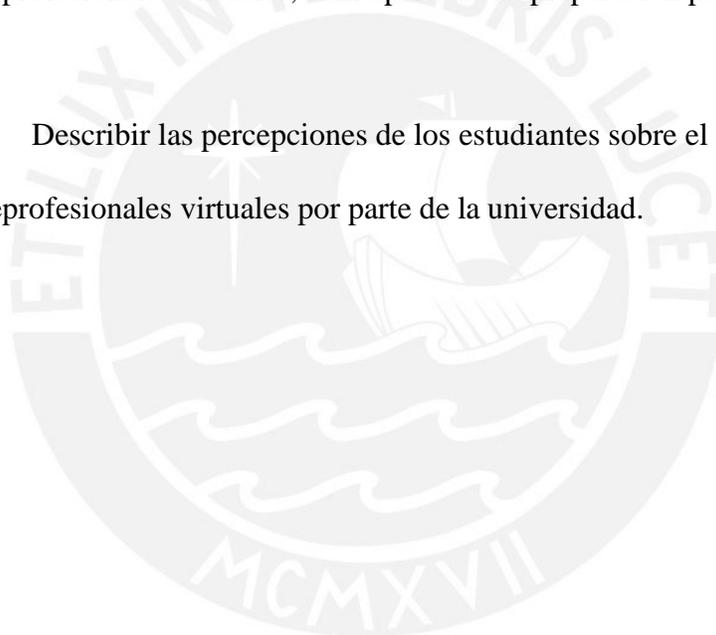
En este sentido, si en el año 2019 se recogieron reportes del incumplimiento de los acuerdos del Convenio de Prácticas y del Plan Específico de Aprendizaje, poniendo así en riesgo la finalidad de inserción laboral, pero sobre todo, la finalidad formativa de las prácticas preprofesionales; ahora, en el contexto de pandemia, donde la mayoría de prácticas se vienen realizando de manera virtual, cobra mayor relevancia indagar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje que estarían experimentando.

Además de lo mencionado, se decidió realizar la investigación sobre practicantes de Derecho, puesto que existen varios estudios sobre la formación jurídica, que contribuye al desprestigio de los abogados (Boza, 2005; Del Mastro, 2018; Gonzales, 2010; Pásara, 2004; Tapia & Acosta, 2016). La crítica gira en torno al carácter formalista de la enseñanza del Derecho, que muchas veces deja de lado la formación humana, así como la falta de crítica desde la ética profesional, guiándose principalmente por el ánimo de ganar o de satisfacer los intereses del cliente. Del Mastro (2018) además señala que “la enseñanza del derecho forma en el uso de un saber ilimitado al servicio del ego que busca reconocimiento, y no en una profesión que tenga un sentido asociado a la justicia y unos límites claros en su práctica” (p. 486), lo cual guarda relación con el currículo oculto o lo que se enseña en la práctica en la facultad, en lo que los estudiantes pueden observar de sus docentes y de las relaciones de poder e injusticias que se ejercen. Al respecto, Del Mastro señala que:

la vivencia dentro de las facultades de derecho puede mostrar que no todos son iguales ante la ley, que quien tiene poder puede hacer con ella lo que quiera y que quien le gusta más a la autoridad es tratado mejor (2018, p. 495).

El objetivo general que busca alcanzar esta investigación es “Conocer las percepciones de los practicantes de Derecho de una universidad privada sobre sus experiencias en las prácticas preprofesionales virtuales en el contexto de pandemia por COVID-19”. Asimismo, con respecto a los objetivos específicos de esta investigación, se proponen los siguientes:

- a) Describir las percepciones de los practicantes sobre sus experiencias en las prácticas preprofesionales virtuales, como parte de su proceso formativo.
- b) Describir las percepciones de los practicantes sobre sus experiencias en las prácticas preprofesionales virtuales, como parte de su preparación para la inserción laboral.
- c) Describir las percepciones de los estudiantes sobre el monitoreo de las prácticas preprofesionales virtuales por parte de la universidad.



## **Método**

Para este estudio se realizó una investigación cualitativa, dado que se recogen las experiencias de los estudiantes en el ámbito de las prácticas preprofesionales. La metodología cualitativa permite describir y analizar las percepciones que los practicantes de Derecho tienen sobre este momento de su vida académica en tanto de experiencia de aprendizaje.

Asimismo, para llevar a cabo el estudio, se adoptó un diseño de análisis temático (Braun & Clarke, 2012), que busca identificar aquellos temas fundamentales en la información recopilada, con el propósito de organizar e integrar la misma estableciendo patrones comunes a partir de la experiencia de los y las participantes.

## **Participantes**

Los y las participantes del presente estudio fueron 12 estudiantes de Derecho de una universidad privada (8 mujeres y 4 varones) de 23 a 29 años que al momento de la investigación estén o hayan realizado prácticas preprofesionales en el entorno virtual a partir de marzo de 2020. Respecto al lugar de procedencia, 4 de los entrevistados son del interior del país y una entrevistada es natural de Lima Región, todos los demás son de Lima Metropolitana.

Para participar del estudio se consideró como criterio de inclusión que hayan realizado las prácticas por un periodo mínimo de un mes, a fin de que hayan tenido una experiencia fiable (el menor tiempo de prácticas entre los participantes fue de tres meses y el mayor fue de un año y medio). También se consideró que hayan estado matriculados en la universidad durante el periodo que realizaron las prácticas preprofesionales virtuales.

Se excluyeron participantes que estén cursando una segunda carrera profesional, que tengan discapacidades o necesidades especiales y aquellos de universidades extranjeras que estén

llevando un ciclo de intercambio cultural. Esto debido a que estos estudiantes tienen características y necesidades diferentes, que se alejan de las características promedio de los estudiantes de la Facultad de Derecho seleccionada.

El carácter de la muestra final fue heterogéneo, como puede observarse en el siguiente cuadro.

**Tabla 1**

*Características de los participantes del estudio*

<b>Criterio</b>	<b>Muestra</b>		
<b>Sexo</b>	8 mujeres	4 varones	0 ninguno
<b>Lugar de nacimiento</b>	7 Lima Metropolitana	1 Lima Región	4 provincias
<b>Centro de prácticas</b>	3 estudio de abogados	5 empresa	8 sector público
<b>Modalidad</b>	7 presencial (previa)	13 virtual	3 semipresencial

El contacto inicial se realizó a través del Coordinador del área de ética de la facultad de Derecho, quien a su vez contactó a la Oficina de Prácticas Preprofesionales a fin de que envíen un correo a los estudiantes invitándolos a formar parte voluntariamente de la investigación. Finalmente, quienes respondieron a la convocatoria, fueron contactados directamente para realizar las entrevistas.

Al verificar que los interesados cumplan con los criterios de inclusión, se les envió por correo electrónico el Protocolo de Consentimiento Informado (PCI) y se acordó fecha y hora para la entrevista vía Zoom.

El día de la entrevista por Zoom, antes de dar inicio a esta, se leyó junto con cada participante el Protocolo de Consentimiento Informado (PCI), con el objetivo de confirmar que hayan entendido de manera clara que su participación es voluntaria y tienen opción de retirarse en cualquier momento, si así lo desearan. Se explicó también que las entrevistas serían grabadas con el único objetivo de rescatar toda la información que puedan brindar, y que dichas grabaciones se eliminarán al finalizar la investigación. Toda la información que puedan compartir sobre sí mismos y sobre terceros, será tratada con absoluta confidencialidad.

Asimismo, se les mencionó a las y los participantes que, a modo de compensación por el tiempo brindado, se les otorgará un resumen ejecutivo de los hallazgos encontrados al finalizar la investigación. También se les mencionó que este informe se enviará a la Oficina de Prácticas con la finalidad de plantear mejoras de cara a las experiencias de los estudiantes.

Finalmente, se planteó un protocolo de contención, en caso existiese algún desborde emocional de algún participante; los riesgos eran mínimos y eventuales, pero de igual forma se les comunicó a los participantes. Sin embargo, no fue necesario aplicarlo.

### **Procedimiento**

Como ya se ha mencionado, el contacto inicial con los participantes fue a través de una oficina de la facultad de Derecho; sin embargo, además de ello, se revisó la lista de interesados en la investigación y se comprobó que no existiese ninguna relación de parentesco, amistad u otro. Todos los participantes eran desconocidos para la entrevistadora. Asimismo, la lista exacta de participantes seleccionados se mantuvo en reserva, no se compartió con los otros participantes ni con la oficina de la facultad.

Si bien la investigadora ha sido alumna y docente adjunta en la misma facultad, no existe

ningún conflicto de interés percibido que pudiera influenciar, dado que se tomaron las medidas necesarias para que asegurar que no exista ningún vínculo ni se haya tenido interacciones previas con los ellos. Asimismo, como se mencionó líneas arriba, la convocatoria inicial se hizo de manera general a través de la Oficina de Prácticas Preprofesionales y fueron los propios estudiantes quienes manifestaron su interés de participar sin ningún beneficio de por medio más allá del resumen ejecutivo que se ofreció posteriormente.

El ser parte de la comunidad educativa bajo análisis motiva el interés personal de la investigadora, puesto que en su condición de estudiante pudo experimentar malas prácticas en las prácticas preprofesionales y en su condición de docente adjunta también ha escuchado esos testimonios de los estudiantes. Siendo testigo de los esfuerzos que realizan algunos docentes por promover la formación ética e integral de los estudiantes, surge el interés de investigar cómo perciben actualmente los estudiantes las prácticas preprofesionales en el entorno virtual.

La entrevista se realizó en términos formales y cordiales. Los entrevistados se mostraron dispuestos a colaborar en miras de que se obtengan resultados que puedan favorecer futuras experiencias. Se les ofreció un resumen de hallazgos al final de la investigación, el cual se les hará llegar por medio del correo electrónico.

Después de realizadas las entrevistas, se realizaron las transcripciones literales por la misma investigadora, cuidando en todo momento la confidencialidad de la información.

### **Instrumento**

La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista a profundidad. Para estos efectos, se diseñó inicialmente una propuesta de instrumento, la cual fue sometida a la validación por profesoras expertas y al ensayo piloto con practicantes de acuerdo a los criterios de inclusión. En ambos momentos se encontraron aspectos de mejora que fueron incorporados y

verificados para llegar a la versión final del instrumento.

Esta versión final incluye la Ficha de Registro y la Guía de Entrevistas. La primera tiene la finalidad de recoger los datos sociodemográficos de los participantes y principales características. Esta ficha permite garantizar la heterogeneidad de la muestra y verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión y se aplicó al inicio de cada entrevista. Comprende las siguientes preguntas:

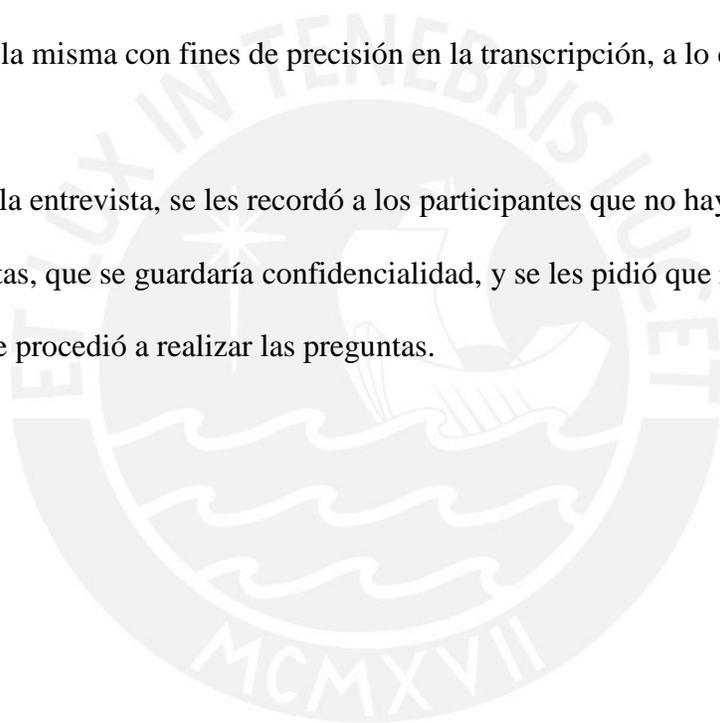
- Nombres y apellidos
- Edad
- Sexo
- Lugar de nacimiento
- Ciclo académico y/o año de estudios en que se encuentra
- Lugar donde ha realizado prácticas preprofesionales virtuales
- Tiempo que ha realizado prácticas preprofesionales virtuales

Una vez confirmado que el participante cumple con los criterios de inclusión, se da pase al siguiente instrumento: la Guía de Entrevista, la cual consta de treinta preguntas organizadas en seis áreas temáticas: experiencia universitaria, experiencia en prácticas preprofesionales, percepciones sobre la finalidad formativa, percepciones sobre la finalidad de inserción laboral, percepciones sobre la Oficina de Prácticas Preprofesionales y el cierre. En este sentido, la entrevista busca explorar primero características generales del estudiante, algunos rasgos de su perfil profesional, sus experiencias previas con la carrera y con las prácticas; para luego adentrarnos en sus percepciones de las prácticas virtuales, del rol que cumplió la universidad en las mismas; y, finalmente, apuntar a un balance o reflexión general, que permita recoger sus conclusiones sobre la experiencia completa.

Se trata de una entrevista semi estructurada, de manera que en algunos casos fue necesario parafrasear o repreguntar al entrevistado a fin de recoger información relevante para la investigación. La entrevista se planteó para un tiempo aproximado de 45 minutos de duración, pero en la mayoría de los casos tomó más tiempo, dadas las extensas respuestas.

Dada la coyuntura de pandemia y distanciamiento social en que se realizó la investigación, la entrevista se coordinó por correo electrónico y se llevó a cabo mediante la plataforma de videollamada “Zoom”. Se solicitó a los entrevistados su permiso para proceder con la grabación de la misma con fines de precisión en la transcripción, a lo cual todos accedieron.

Al inicio de la entrevista, se les recordó a los participantes que no hay respuestas correctas e incorrectas, que se guardaría confidencialidad, y se les pidió que respondan con sinceridad. Luego se procedió a realizar las preguntas.



## **Resultados**

Luego de transcrita la información, se realizó un proceso de codificación de la misma manualmente, donde se identificaron los temas o patrones que agrupan significados, datos o sentidos importantes, que luego fueron organizados y revisados para generar el reporte final, de acuerdo con el diseño de análisis temático.

Es así que a continuación se presentan los hallazgos en áreas temáticas:

### **Percepciones sobre las prácticas preprofesionales**

En primer lugar, se preguntó a los entrevistados si habían tenido una experiencia previa a la pandemia en prácticas, es decir, si habían tenido la oportunidad de practicar de manera presencial y cómo fue su experiencia. Esto con la finalidad de identificar posteriormente quiénes tendrían algún referente comparativo y quiénes no. Ante ello, se encontró la siguiente información:

**Tabla 2***Experiencia previa en prácticas preprofesionales presenciales*

<b>Percepciones</b>	Espacio absorbente y agotador No se respetaban las 30 horas No se respetaba la asistencia a clases Labores administrativas
<b>Mayor aspecto perjudicial</b>	Tiempos de traslado
<b>Mayor aspecto favorable</b>	Conocer el entorno profesional Desarrollar relaciones y habilidades profesionales
<b>Entrevista</b>	“Tomé conciencia de que estaba tan ajetreada que nos aguantábamos del baño porque teníamos muchas cosas que hacer, ahí dejé todo y me fui, después veía a mi alrededor y mis compañeras igual. Aparte que el horario no era como de prácticas, trabajaba de 8 a 8.” (E5)

En cuanto a qué fue lo que los motivó a practicar, en casi la totalidad de los casos fue debido a la exigencia de la facultad de haber realizado un año de prácticas profesionales para titularse. Fue interesante encontrar que algunos de ellos ni siquiera se habían cuestionado la posibilidad de no practicar hasta que nuevamente sea posible hacerlo presencialmente. No se recoge de sus respuestas una reflexión o cuestionamiento sobre el sentido, importancia u oportunidad de las prácticas preprofesionales, solo lo mencionan como algo que se debe cumplir.

Asimismo, se encuentra una línea en las respuestas de los entrevistados en torno a la forma de encontrar las prácticas. Quienes practican o practicaron en Estudios de abogados o empresas grandes del sector privado reportan haber conseguido las prácticas a través de recomendaciones o contactos; mientras que, quienes practican en el sector público sí mencionan

haber ingresado a través de concursos públicos o el Servicio Civil de Graduandos (en adelante, SECIGRA). En la Entrevista 3, por ejemplo, se señala que bastó con comentar su intención de practicar a un docente, quien pasó su CV a socios de un Estudio, quienes refiere “sobre todo querían saber con quiénes había llevado los cursos de procesal, expectativas, carácter, tuvimos buena química y entramos dos chicos”. Coincidentemente, este entrevistado también forma parte de una de las asociaciones de estudiantes con más prestigio y relaciones sociales en la facultad.

Sobre su primera semana de prácticas, hubo experiencias mixtas, normalmente inducciones sobre temas técnicos; en pocos casos, presentación del equipo, pero en ningún caso se abordó el objetivo de las prácticas y, menos aún, se desarrolló un Plan de Aprendizaje en conjunto entre el representante del centro de prácticas, el representante de la universidad y el estudiante, según sugiere el modelo de Aprendizaje Experiencial.

Cuando se les preguntó en concreto sobre el Convenio de Prácticas y Plan Específico de Aprendizaje, todos los entrevistados se refirieron a este paso como un tema meramente administrativo, que se debía gestionar para que se registren las prácticas (para cumplir con el requisito de titulación). Específicamente refieren: “Se me dio el Convenio de Prácticas y el Plan de Aprendizaje, los revisé, los firmé y los mandé a firmar, pero no los analicé, se me hacían bastante genéricos, el contenido de siempre, horas, sueldo, quién iba a ser tu encargado, pero no había hoja de ruta. Igual fue en el Banco A.” (E3); “El plan es homogéneo para todos los practicantes, no me consultaron, no lo hicimos juntos, solo me lo pasaron, lo leí y lo pasé a la facultad.” (E5).

### **Percepciones Sobre la Finalidad Formativa**

Respecto a las funciones realizadas, las percepciones recogidas en torno a sus características y relevancia fueron mixtas; sin embargo, en términos generales, manifestaron una percepción de satisfacción con sus funciones, aunque sin tener claridad sobre la existencia de una correspondencia entre estas y lo establecido en el Plan de Aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos no lo habían leído o no recordaban el contenido. Asimismo, se mencionó que los Planes Específicos de Aprendizaje (en adelante, PEA) suelen tener cláusulas abiertas, lo que faculta al centro de prácticas a asignar funciones según criterio, incluso de corte administrativo y poco o nada vinculado al ámbito legal. Algunas de las respuestas de los entrevistados fueron: “Como no recuerdo bien el plan, no te podría dar una respuesta certera, pero sí te podría decir que aprendí y estaba directamente relacionado a la rama” (E3), o también “En Empresa B no recuerdo haber tenido un plan de aprendizaje. No había una correspondencia entre mi puesto y mis funciones, mis funciones estaban hasta dos puestos más arriba de mi puesto de practicante, pero sí aprendí” (E6).

En lo que concierne a la motivación y desempeño de los estudiantes durante sus prácticas virtuales, estos refieren que la presencia de abogados con disposición a enseñar, las tareas jurídicas retantes y el buen clima laboral resultan favorables, aunque son factores poco comunes. En contraposición, cuando no se mantiene una comunicación fluida con el jefe o supervisor de prácticas, se les pide trabajar fuera del horario de prácticas o encuentran dificultades para el acceso a documentos de trabajo, se sienten disconformes.

Algunos comentarios representativos son:

A veces por virtualidad no puedes tener una conexión fuerte con las personas y te puede limitar a preguntar, a tener dudas, ni siquiera la has visto (...) Me ha entorpecido lo de las llamadas, a veces no puedes explicarlo, a veces el compartir pantalla no es suficiente. (E4)

(...) en el banco muchas veces mis correos no tenían respuesta porque mi jefa estaba ocupada, se hacían en las reuniones cada 3 días o semanalmente, ahí despejaban las dudas” (E9); “(...) el problema es que te pueden llamar en cualquier momento del día, no hay un horario fijo” (E11).

Ahora bien, cuando se les pregunta en concreto por los factores que favorecen y los factores que limitan su aprendizaje, si bien las respuestas son similares a la pregunta anterior, también se encuentran aspectos disímiles.

El único aspecto que reconocen como favorable para su aprendizaje es el ahorro de tiempo de traslado, que les permite invertirlo en investigaciones. Sin embargo, al reflexionar sobre los aspectos limitantes para su aprendizaje, mencionaron los siguientes:

1. Dificultad para delimitar el horario de trabajo.
2. Dificultad para explicar temas complejos.
3. Dificultad para concentrarse, debido a que se apagan las cámaras en las reuniones.
4. Dificultad para establecer relaciones con los jefes, lo cual restringe la libertad para hacer preguntas o contactarlos.
5. Dificultad para insistir en preguntas cuando no responden.
6. Falta de lenguaje no verbal en la retroalimentación.
7. Sobrecarga de correos como medio de comunicación.
8. Imposibilidad de participar de diligencias presenciales.

Como puede apreciarse, los factores mencionados se refieren principalmente a la relación con el jefe o supervisor, lo cual se había encontrado también en respuesta a la pregunta anterior. El rol del supervisor es central en el aprendizaje del estudiante, sin embargo, según refieren los estudiantes, dependerá de la “suerte” que puedan tener de ser asignados a alguien que tenga la voluntad de enseñarles, que se dé el tiempo para responderle, explicarle y brindarle retroalimentación, sobrellevando las dificultades del entorno virtual. También el hecho de no identificar más factores favorables que el ahorro de tiempo en el tráfico resulta interesante porque no tiene que ver propiamente con la experiencia guiada en las prácticas.

Algunas respuestas de los entrevistados a estas preguntas:

Favorable, que puedo descansar mejor el tiempo que podría estar en el tráfico, es empleable para trabajar más o para leer precedentes (...) Desfavorable, creo que la cercanía con el jefe, antes podías ir a su oficina, ahora no puedes estar llamándolo a cada rato, escribir mensajes puede no ser tan claro. También tiene que ver el nivel de confianza, no hemos tenido ni una videollamada. (E6)

Es desfavorable no tener feedbacks de los abogados y abogadas. Si yo estuviera ahí, ellos tendrían que enseñarme, estarían más comprometidos a aparecer, como todo es por redes sociales, por whatsapp, mensajes, intento no llamarlos porque generalmente los que quieren apoyarte te contestan, no es necesario que los acosen, pero si estuviera ahí a su lado, tuvieran que enseñarme, pero no tenerme ahí hace que olviden esa responsabilidad que tienen. (E8)

Continuando con la importancia del rol del supervisor en el ámbito de las prácticas, se les preguntó a los estudiantes si ellos perciben tener un supervisor o mentor de su aprendizaje en el Centro de Prácticas, a lo cual todos respondieron que sí, sin embargo, cuando reportan las actividades realizadas por dicha figura, no se evidencia la generación de un espacio reflexivo. Es más, en varias ocasiones, los mismos entrevistados señalan que no reciben suficiente retroalimentación y, en algunos casos, ninguna. Solo se dan correcciones en miras al producto final a ser entregado al cliente.

Normalmente no me corrige, no me envía las disposiciones corregidas en la mayoría de los casos, habrá sido un par de veces que me habrá devuelto algo corregido para que lo tenga de modelo. En general, me dice gracias (...) Diría que es una persona atenta si le preguntara cómo cree que

podría mejorar, pero siempre ella está tan ocupada que la verdad no lo he hecho, pero si siento que hay alguien que me esté supervisando si estoy aprendiendo, no. (E6)

Yo normalmente pido feedback porque usualmente se olvidan de mandarme las cosas, la versión final, tengo que preguntar, otros socios siempre me adjuntan el correo final para que esté al tanto de lo que está pasando, eso lo agradezco un montón. (E11)

Se desconoce el motivo por el cual los estudiantes presentan esta contradicción, sin embargo, según refieren, no se habían hecho estas preguntas previamente, por lo cual sus respuestas iniciales podrían ser poco meditadas.

### **Percepciones Sobre la Finalidad de Inserción Laboral**

Sobre las condiciones de trabajo, la principal dificultad es la ausencia de límites u horarios laborales. Se encuentran tres factores relacionados a ello:

- El uso de redes sociales como medio de comunicación laboral, donde están permanentemente activos.
- Las computadoras con programas de trabajo instalados (aunque sean dispositivos personales), que promueve que el centro de prácticas asuma que tienen disponible la información para responder a toda hora.
- La idea de multitasking, según la cual, los propios estudiantes creen que pueden estar al mismo tiempo conectados a sus clases y avanzando en trabajo.

Algunos comentarios en corto al poco o nulo respeto por el horario de prácticas refieren:

“Sí me escriben, a veces pienso q no duerme, me escribe sábado en la madrugada, pero

normalmente no son solicitudes sino correcciones o me avisa los títulos que me está asignando”

(E5); “Me manda el trabajo en la noche recién, no es que me están haciendo trabajar todo el día,

pero sí estoy haciendo otras actividades en la noche, me envían el trabajo en otro horario” (E6);

“En el Banco B no había un horario, solo reuniones de seguimiento, a veces trabajaba 6 horas y a

veces todo el día. No tener un horario también da lugar a que sea bastante extenso” (E9).

Los entrevistados reportan también que no existe normalmente una plataforma o sistema de seguimiento de avances, sino que se trata de un checklist de cada día, lo cual no evidenciaría una planificación o medición del desempeño. Por otro lado, también se hace referencia al poco o nulo soporte en cuanto a equipos y materiales de trabajo. En la gran mayoría de casos, los practicantes han tenido que usar su laptop personal y en muchos casos no hay materiales digitalizados.

En cuanto a las relaciones laborales, todos los entrevistados reportan tener una buena relación con su jefe, que en la mayoría de casos es descrita como cordial y respetuosa, en muy pocos casos como una relación cercana y de confianza. Lo cual luego también se traduce a las dificultades para preguntar, mencionadas líneas arriba.

En cambio, respecto a las relaciones con pares o con el equipo de trabajo, la situación es bastante diferente. En este caso, es alarmante que la mayoría de entrevistados reporte que ni siquiera conoce a la gente con la que trabaja, en algunos casos ni siquiera saben sus nombres. Es solo en el caso de practicantes que ya han entrado a la modalidad semipresencial que han llegado a conocer a su equipo de trabajo.

Sí, se podría decir que amena, no he tenido problemas. Lo normal. Respetuosa. (...) No, una vez lo intenté que me explicase unas normas de la entidad que no estaban en el peruano, que me envíe la disposición y me dijo búscalo, más hazlo tú, luego de ello ya no le pregunto, siempre me dice esto es lo que dice la ley y búscalo. (..) No conozco a los demás, la fiscal titular solo me llamó una vez. Hay un grupo de whatsapp pero solo estuvo activo en septiembre, desde ahí nada. La relación es más que nada con el fiscal, con la asistente solo cosas administrativas.” (E2)

Hay una relación de confianza que podría ser mejor si nos viéramos en persona. No podría decir mucho porque solo hablamos por teléfono, hay días enteros que solo me está enviando cosas, no hay comunicación, pero no es una relación mala o que no haya confianza para decir las cosas. (...) No tengo equipo de trabajo, soy yo y la fiscal. No hay interacción, solo es “Hola Claudia, te envío estas carpetas por encargo de la doctora”. (E6)

En cuanto a las funciones que cumplen, más de naturaleza profesional, en relaciones con clientes o apoyo en diligencias, los entrevistados que han practicado solo en el entorno virtual

refieren una notable ausencia de experiencias. Las labores se reducen solo a un apoyo de escritorio detrás del abogado, no se evidencia una exposición al mundo profesional que pudiera permitirle el desarrollo de conocimientos procedimentales en torno a la profesión, ni tampoco generar redes de contacto.

Algunas respuestas que dieron los entrevistados en torno a este tema: “En realidad en esa parte el estudio es muy cuidadoso sobre quien se comunica con los clientes, son socios y asociados. Hasta el momento solo he tenido el acercamiento con un cliente para algo puntual. Solo preparo el correo” (E1); “Solo transcribí, el fiscal trabajó solo. No me ayudaría a desarrollar más ese aspecto profesional” (E2); “No tuve contacto con los clientes, no fui a tomar firmas ni estuve en las reuniones (...) No estuve en diligencias, lo más cercano es que vi las grabaciones e hice transcripciones” (E3); “En el Ministerio Público no, si me preguntaran cómo es la vida de un fiscal adjunto, no tendría idea” (E6).

Finalmente, al preguntarles por las competencias profesionales que ellos creen haber desarrollado durante su periodo de prácticas virtuales, refieren que se han visto obligados a desarrollar estrategias de aprendizaje autogestionado, especialmente en cuanto a disciplina y orden. Sin embargo, hay una serie de competencias procedimentales y actitudinales que no se han podido desarrollar y que generan inseguridades en torno a su competencia profesional y preparación para un próximo puesto de trabajo.

Respecto a las competencias profesionales que creen haber desarrollado, señalan el juicio crítico, el análisis de casos, redacción, responsabilidad, disciplina y organización. Como menciona el E9:

“(…) requiere mucha más disciplina, en el trabajo virtual es obvio porque tienes que hacer una carta que responda a un imputado, ellas te lo dejan, pero tú mismo tienes que cuadrar tus tiempos, darte cuenta de cuándo vas a estudiar, desarrollas cierto grado de madurez”.

Sin embargo, cuando se les consulta por las competencias profesionales que creen no haber podido desarrollar en su periodo de prácticas virtuales, ellos refieren haber experimentado varias limitaciones y sentir que parte un porcentaje de su desarrollo profesional no ha podido llevarse a cabo, hacen referencia a “no aprender más actividades como las diligencias, conocer más la institución e interactuar con el equipo de manera cercana” (E2); “Sí diría que preparan pero que es necesario también en algún punto la práctica presencial porque te prepara para verte directamente con el cliente, toma de firmas, audiencia” (E3). Uno de los entrevistados refirió lo siguiente:

No encuentro mucho la diferencia con las clases, teoría, leyes, memorizar artículos importantes, aplicar (...) llego a un tope y ya no aprendo, diferente sería en presencial (...) yo estaba pensando qué tal si me animo y hago carrera pública y no voy a saber quiénes ni cómo, se pierde un poco el contacto, es un ambiente muy bonito, pero mucho de presencialidad, conocer pisos, archivo, módulos, no conozco las áreas del edificio cuando se supone que debería. (E5)

### **Percepciones Sobre el Rol de la Universidad**

Debido a que los entrevistados pertenecen a una universidad donde las prácticas preprofesionales son un requisito indispensable para obtener su título profesional, hace más de 10 años se creó la Oficina de Prácticas Preprofesionales, con el fin de supervisar que esta experiencia cumpla con las condiciones de aprendizaje previstas en la ley y procuradas por la facultad.

Sin embargo, al consultar a los entrevistados sobre el rol ejercido por la Oficina de Prácticas Preprofesionales (en adelante, OPP), se encuentra que ésta es percibida solo como una mesa de partes o un ente administrativo donde registran el Convenio de Prácticas para efectos de su titulación. Todos refieren no tener un tutor ni asesor designado por dicha oficina.

Su rol es bastante mínimo tanto en la presencialidad como en la virtualidad, más allá de firmar el convenio no siento que tengan injerencia o presencia. Todos sabemos casos de alumnos que han superado las 30 horas y la OPP no se manifiesta en contra a pesar de que va en contra del convenio. Hay casos donde los jefes les piden a los alumnos que falten a clases para terminar el trabajo, es contraproducente y deberían tener pronunciamiento al respecto. (...) No tuve ningún asesor. (E3)

Al preguntar a los estudiantes en qué medida la OPP contribuyó a su proceso de aprendizaje y a su preparación para el mundo laboral en el espacio de prácticas, las respuestas coincidieron en que el aporte había sido mínimo o nulo. Esto queda casi al azar, pues va a depender de la “suerte” que el practicante tenga en su centro de prácticas.

Posteriormente, se les preguntó a los entrevistados si les hubiera gustado tener algún tipo de soporte y de qué tipo, a lo cual la mayoría de ellos respondió que sí y principalmente les hubiera gustado sentir a alguien cercano, a quien pudieran hacerle consultas sobre cómo deberían ser las prácticas, sobre el trato o condiciones que reciben y principalmente que genere un feedback o retroalimentación sobre el desempeño en las prácticas y oportunidades de mejora. Muchos de ellos además manifestaron no tener una fuente de soporte para manejar los problemas o dificultades que atraviesan en sus prácticas preprofesionales, lo que de alguna manera los deja supeditados a la pauta del centro de prácticas.

### **Percepciones Sobre las Habilidades Necesarias en el Entorno Virtual**

En vista de su experiencia en el entorno virtual, los entrevistados refieren que la iniciativa en la comunicación vendría a ser la principal habilidad necesaria, dado que en el entorno virtual es más difícil comunicarse con el jefe y es necesario propiciarlo, hacer preguntas, pedir feedback. Así también, mencionan que delimitar bien los espacios, poner límites será esencial, dado que los jefes no necesariamente respetan ni se interesan en conocer los horarios de los practicantes, entonces ellos son quienes necesitan comunicarlo de manera asertiva, a fin de no estar todo el tiempo disponible para el trabajo, sino también poder estudiar.

Algunas respuestas al respecto son:

Perder el miedo a preguntar, es mucho más difícil en virtual que en presencial, es más difícil romper el hielo. A mí me pasa que no sé cómo escribirle, qué hago si no me responde y siento que llamarlo por teléfono es más invasivo. (E4)

Creo que bastante iniciativa para comunicarte con tu jefe de forma asertiva, dar a conocer tus dudas a tiempo, sobre el trabajo, sobre cómo se mueve la organización, iniciativa también para pedir más trabajo o para más bien decir ya tengo demasiado trabajo. (E6)

Un horario fijo, creo que eso es lo más importante porque eso es lo que más está degenerando, en sí, me gusta chambear, me gustan las prácticas, pero el problema es que las prácticas y la universidad sin horarios fijos es desastre. (E11)

### **Balance de la Experiencia**

Finalmente, al pedir un balance final de la experiencia de las prácticas luego de haber respondido a las preguntas de la entrevista, la mayoría de entrevistados reporta estar satisfecho con su experiencia en las prácticas virtuales. Esta satisfacción tendría que ver con “la suerte” que hayan tenido con el jefe asignado en su centro de prácticas. Se encuentra también que estas experiencias favorables son principalmente en el sector privado.

Sin perjuicio de ello, cabe resaltar la contradicción, ya que en sus respuestas señalaron múltiples factores limitantes, así como la poca retroalimentación recibida por el supervisor; y, a pesar de esto, fueron pocos los que no se encontraban satisfechos en el balance final.

Con respecto a las oportunidades de mejora que identifican, señalan la importancia de tener un acompañamiento de parte de la universidad y que se fiscalice a los centros de prácticas, en cuanto al cumplimiento de cuestiones administrativas como las horas de prácticas, y también en cuanto a lo que el estudiante realmente está aprendiendo. Más de un entrevistado refiere la importancia de que la universidad tome un rol activo, ya que es muy difícil que el practicante con

problemas acuda a ellos, debido a múltiples factores, principalmente a la normalización de condiciones inadecuadas entre los practicantes.

Un aspecto interesante aquí es que las reflexiones en torno al rol de la universidad y a la intención de contar con un mentor o acompañamiento de parte de esta, surgen como una reflexión novedosa para ellos. Incluso una entrevistada lo menciona expresamente, refiere que esta entrevista le permite reflexionar sobre aspectos en los que nunca antes había reparado por vivir al ritmo acelerado y competitivo que exige la facultad de Derecho.

Algunas reflexiones finales recogidas son:

Creo que podrían hacer un mejor seguimiento para tener una mirada más certera. Si bien la encuesta refleja, sería bueno comentar, es muy difícil a veces si encuentras un tema delicado, llevarlo a instancias más grandes. El caso de Claudia dio un precedente al miedo de cómo se toman esos temas. Brindar la seguridad de que la van a apoyar. (E4)

No las ha satisfecho del todo porque yo quería conocer el mundo real en el sentido de ir de un lugar a otro, conocer archivo, las personas, otras áreas, me gustaba el trato. Pero sí en cuanto estoy aprendiendo lo que debería conforme a mi plan específico y sí satisfacen mis dudas siempre y cuando yo pregunto o doy la iniciativa. Siento que si fuera presencial, de repente tendrían la iniciativa de comentarme los casos nuevos. Si no pregunto, no me dicen nada y en consecuencia no aprendo. (...) Podría tener como una red o un banco de todos los centros de práctica y pueda pedir informes de cómo va el cumplimiento de su aprendizaje y objetivos. (E5)

En Empresa B, sí, pero en el Ministerio Público, no. Creo que debieron ser presenciales o mixtas al menos para que sean productivas creo que es esencial estar en el despacho de forma real. (...) Creo que mayor seguimiento, si bien me parece que están ahí, mientras estás en esta vorágine de trabajar y estudiar no piensas en eso, tal vez que se acerquen ellos al practicante, sería una buena iniciativa para preguntar qué tal, justamente las preguntas de esta entrevista. Un poco más de eso y tal vez sentir un poco más la presencia de la universidad en el centro de trabajo, como una autoridad a la que el practicante podría quejarse frente a la universidad y que cierta manera pueda repercutir en la empresa para que cambien algunas partes de su cultura de trabajo. Que no simplemente te dejen a la deriva a ver cómo tú te mueves en ese mundo. No sé qué tan a largo plazo sean las capacidades que he aprendido o que hayan sido para salvarme del momento, empecé tratamiento por ansiedad, el cortisol te afecta cognitivamente, hace que haya fallos en tu memoria, aprendía mucho, pero cosas de fondo las olvidas muy rápido.” (E6)

Creo que como bien dijiste, el tema del asesoramiento y el acompañamiento es algo que me gustaría ver mucho más, tal vez después de presentar tu convenio e incluso cuando informas que estás haciendo prácticas, que te envíen un correo preguntando si te gustaría recibir asesoría. (E7)

Yo tenía una expectativa más alta, pensé que iba a aprender mucho más porque a veces sí es algo repetitivo, si bien es interesante también siento que mi conocimiento se quedó un poco estancado, no sé es repetitivo, tenía expectativas más altas. (E8)

Sé que hubo unos casos en los cuales hay estudios de abogados, más que nada son estudios que tratan mal a sus practicantes y obviamente los alumnos deciden renunciar y nunca denunciar los hechos, van desde los comentarios hasta agobiarlos de pendientes, un maltrato realmente y yo creo que la facultad al saber que estos alumnos nunca van a denunciar deberían buscar la forma de denunciar esto, es difícil conseguir el relato de la víctima, pero es muy importante. (E10)

8.5/10 en ambas, yo creo que sí, podría hasta decir 10 porque es lo único que conozco, siento que he estado aprendiendo a un paso alocado, en la cancha es realmente aprender a ser un abogado, me he reafirmado en mi decisión de decidir derecho. (...) Decirles a los estudios que por favor pongan horarios fijos por favor por favor. (E11)

En una alta medida a pesar de los aspectos negativos que ha habido. (...) Creo que uhmmm creo que sería el acompañamiento no solamente para la firma de convenios y que incluso en la firma sea más afín con el practicante si tiene alguna urgencia, sino un acompañamiento continuo y creo que la idea del apoyo psicológico, por así decirlo, sería una buena opción, eso es lo que podría comentar. (E12)



## Discusión

Si bien las prácticas preprofesionales son bastante aceptadas en la comunidad educativa y laboral, al punto que hace más de diez años se emitió una legislación propia para su regulación, aún sigue siendo un fenómeno poco estudiado. De hecho, la mayoría de centros de educación superior (institutos, escuelas y universidades) no solo incentivan a sus estudiantes a realizar prácticas, sino que lo exigen como un requisito de egreso o titulación, sin una justificación clara de su pertinencia.

De acuerdo a la literatura y a la legislación nacional, la importancia de realizar prácticas preprofesionales responde a un complemento en la formación del estudiante con las habilidades prácticas necesarias para insertarse exitosamente en el mercado laboral. En este sentido, el aprendizaje que tienen los estudiantes en las prácticas debe ser coherente con el currículo y perfil de egreso de la casa de estudios, así como contribuir al desarrollo de su identidad profesional (Acosta et. al., 2019).

En atención a la finalidad formativa de las prácticas preprofesionales, el modelo de aprendizaje experiencial permite un trabajo conjunto entre el estudiante, la universidad y el centro de prácticas para generar la actividad reflexiva del aprendiz y acompañarlo en la consecución de sus objetivos (Kingkaew et al., 2019). Es un modelo que funciona en las prácticas preprofesionales porque el individuo va más allá de la descripción intelectual o teórica, sino que requiere de una experiencia directa, que luego genere una reflexión personal, un “dar sentido” a lo experimentado. Asimismo, en este modelo los instructores no tienen la figura de docentes, sino de tutores, quienes mediarán la reflexión a través del diálogo, generando una interacción significativa (Fuentes, 2019).

Fuentes (2019) realizó un estudio cualitativo con el fin de conocer los aportes de la teoría del aprendizaje experiencial a la formación de estudiantes de enfermería en un curso de psiquiatría de pregrado de una universidad privada chilena, donde concluye que el AE contribuye a superar la brecha entre la teoría y la práctica, permitiendo a los estudiantes “experimentar conociendo y afianzando sus capacidades personales y profesionales en un ambiente seguro y controlado” (p. 848). También se encuentra que la metodología favorece la interacción con distintos escenarios profesionales, al desarrollo de aspectos cognitivos relevantes al enfrentarse a problemas reales, así como al desarrollo de competencias actitudinales y emocionales que corresponden al desarrollo profesional declarado por el centro de estudios.

En el año 2019, se realizó un estudio sobre percepciones de prácticas preprofesionales en estudiantes de esta misma facultad, donde se encontró que en algunos casos se les daba labores administrativas ajenas a su carrera, se les pedía que trabajen sobretiempo y se exponían a conductas hostiles, incluso de hostigamiento sexual (Del Mastro & Li, 2020).

Es así que, dada la pandemia por COVID-19 y la necesidad de llevar las prácticas preprofesionales al entorno virtual, se recogieron las percepciones de los estudiantes en este nuevo entorno, donde los hallazgos señalan que permanecen algunas dificultades y otras se han transformado.

Las labores ajenas a la práctica jurídica siguen siendo un problema, con la diferencia de que esta vez ya no se tratan de roles de mensajería o archivo, sino de transcripciones o digitalización de documentos. Actividades que no contribuyen en lo absoluto a las competencias que deben desarrollarse en su carrera y con el objetivo de las prácticas preprofesionales.

El exceso de horas de trabajo también permanece como una dificultad, ya que interfiere con sus labores académicas y personales. Según refieren los entrevistados, puede ser incluso más complicado de manejar en el entorno virtual, ya que el tener siempre acceso a internet genera la impresión de que pueden estar siempre disponibles. El contacto a través de redes sociales también impide que se desconecten del trabajo porque los entrevistados reportan recibir mensajes en las noches y fines de semana. Finalmente, también tendría relación con la creencia, ampliamente extendida en determinados ámbitos laborales, de que es posible el multitasking efectivo, es decir, que es posible atender de manera efectiva varias tareas laborales, esto incluso mientras están en clases de la universidad, bajo la lógica de que se puede hacer más de una actividad a la vez en línea. Guarda coherencia con estudios previos donde entre las dificultades que presenta el trabajo remoto, se encuentra la pérdida de comunicación, menor apoyo, la necesidad de estar siempre “en línea” y estrés debido a la ruptura del balance entre el trabajo y la vida personal (Allen et al., 2015; Bartel et al., 2012; Charalampous et al., 2019; Mann & Holdsworth, 2003).

Por otro lado, en las entrevistas no se recogieron percepciones en torno a tratos hostiles de ningún tipo, probablemente esto sea favorable de la virtualidad, ya que no existe la convivencia que permite ese tipo de situaciones y porque normalmente las interacciones quedan por escrito en el entorno virtual.

Sin embargo, la falta de convivencia o de compartir espacios en común también trae otro tipo de dificultades, como la ausencia de vínculos, lo cual a su vez impide el desarrollo de confianza y de comunicación fluida. Esto resulta preocupante porque, según refieren los entrevistados, los limita a hacer preguntas, a pedir feedback y aprovechar las oportunidades de aprendizaje. Esto también se encontró en los estudios de Pretti et al., (2020) y Hodges y Martin

(2020), donde la comunicación es el principal factor afectado, lo cual impacta directamente en el aprendizaje que se pueda generar a partir de reflexiones y discusiones; e impacta también en la empleabilidad porque no se generan relaciones profesionales, es más, en los tres estudios se encuentra que la relación con pares y equipo de trabajo es prácticamente nula. Esto guarda coherencia con estudios previos sobre el trabajo remoto, donde se encontró que a mayor tiempo trabajando de forma remota, se puede fortalecer la relación con los superiores, pero se debilita la relación con los compañeros de trabajo (Allen et al., 2015; Golden et al., 2006).

Asimismo, en la Universidad de Washington, Boonin y Herrera (2022) realizaron una investigación con la finalidad de conocer cómo las clínicas jurídicas y las prácticas preprofesionales se adaptaron al entorno virtual a partir de la pandemia por COVID-19. Se realizaron encuestas a 121 docentes en enero del 2021 y se encontró que se puede implementar un buen uso de la tecnología para llevar a cabo las prácticas en el entorno virtual, teniendo en cuenta que, si bien la pandemia ya está controlada, es parte de las necesidades de la realidad actual. Así, la tecnología debe servir como medio para que la comunicación y relación con clientes y equipo de trabajo se lleve de manera adecuada. Se resalta la importancia de valerse de la tecnología para que supervisores y practicantes tengan una comunicación constante que facilite el acompañamiento del espacio reflexivo del estudiante.

Como se mencionó anteriormente, el motivo por el que se decidió hacer este estudio en esta población es debido a que las prácticas preprofesionales son obligatorias y tienen una oficina que está encargada de su supervisión. Sin embargo, en este estudio se encontró que, si bien se firma un Convenio de Prácticas Preprofesionales y un Plan Específico de Aprendizaje, lejos de que estos documentos sean elaborados de forma conjunta entre el Centro de Prácticas, la universidad y el estudiante estableciendo sus objetivos de aprendizaje y ruta para alcanzarlos; se

trata de una plantilla que en ningún caso elaboraron de forma conjunta, sino que es un documento general, que representa solo una formalidad. Aún peor, si bien los practicantes firman los documentos, en muchos casos, ni ellos ni sus supervisores conocen el contenido. Solo es un trámite que realiza recursos humanos.

Según refieren los entrevistados, el aprendizaje jurídico en las prácticas preprofesionales de estudiantes de Derecho entonces, si bien está declarado como su principal razón de ser, no se planifica, se acompaña ni se supervisa. Es decir, el aprendizaje que pueda o no tener el estudiante en sus prácticas preprofesionales, quedará a la voluntad del supervisor al que sea asignado en el centro de prácticas; y, lamentablemente, según se recogió en las entrevistas, en la mayoría de los casos, los supervisores no se comprometen con el aprendizaje de los practicantes. El mejor ejemplo es la necesidad que expresan los entrevistados de buscarlos activamente porque, de lo contrario, no recibirían feedback. E incluso insistiendo, no reciben respuesta en muchas ocasiones.

Otro aspecto importante en torno al aprendizaje es qué es lo que finalmente están aprendiendo. Como se mencionó, en algunos casos ni siquiera son habilidades jurídicas. En otros casos, sí realizan tareas jurídicas, pero solo de soporte teórico, detrás del abogado, sin tener contacto con los clientes, los procedimientos ni la forma de desenvolverse profesionalmente. Esto genera que algunos entrevistados tengan preocupaciones sobre su preparación para insertarse al mundo laboral y que perciban que no han aprendido algo distinto a lo que vieron en las aulas de la facultad.

Estos hallazgos se corresponden con estudios previos en torno al trabajo remoto y, en concreto, en torno a las prácticas preprofesionales en el contexto remoto de emergencia. Respecto al trabajo remoto, ya se había encontrado que la principal dificultad es la pérdida de

comunicación, lo cual genera que se reciba menor apoyo y que no exista claridad sobre las tareas y expectativas; lo que a su vez se traduce en menor productividad y menor satisfacción laboral (Allen et al., 2015; Charalampous et al., 2019; Dahlstrom, 2013).

En esta misma línea, los hallazgos han demostrado que el principal factor que interviene en las percepciones individuales del trabajo remoto es la relación con el supervisor (Khalifa & Davidson, 2000). En concreto, en estudios previos a la pandemia sobre Work Integrated Learning en modalidad remota, se encontró que el apoyo del supervisor es clave para el éxito, disminuyendo los sentimientos de aislamiento y ambigüedad (Bentley et al, 2016; Charalampous et al., 2019; Jeske & Axtell 2018); lo cual incluso llevó a pensar que, si se contase con el apoyo del empleador, las prácticas remotas podrían ser tan efectivas como las prácticas presenciales (Pretti et al., 2020).

Durante la pandemia, en el contexto de prácticas preprofesionales remotas de emergencia, Pretti et al. (2020) realizó un estudio sobre las percepciones de los estudiantes y los resultados fueron favorables. El principal factor fue justamente el rol activo y responsable del supervisor. Algunas respuestas de los estudiantes fueron “que el supervisor fue extremadamente sensible a sus requerimientos a fin de favorecer la transición” (p. 405), “que su comunicación formal con sus supervisores y su equipo se mantuvo bastante consistente” (p. 406). En el estudio de Pretti y colaboradores (2020), a diferencia de esta investigación, el rol del supervisor fue activo y consistente, lo cual impacta directamente en la percepción de los estudiantes y, en consecuencia, en su desempeño.

Por otro lado, respecto a la identidad profesional, varios entrevistados reportan no saber lo que significa ser un abogado o trabajar en la entidad en la que trabajan. No tienen referencias sobre el actuar profesional de un abogado. Sin embargo, sí pueden percibir cómo se manipula las

leyes buscando interpretaciones favorables a sus intereses o que abusa de su poder al no cumplir con la normativa para las prácticas preprofesionales, lo cual también genera una percepción sobre el actuar del abogado, es decir, impacta en la vinculación que se espera haga el estudiante en su espacio de prácticas entre el “hacer” y el “ser” para construir su propia idea de lo que significa ser un abogado (García Vargas et. al, 2016).

Un factor interesante es que, al iniciar las preguntas de cada área temática, la mayoría de participantes ofrece respuestas positivas, por ejemplo, refieren estar satisfechos con la experiencia de las prácticas o que sí tienen un supervisor de aprendizaje. Sin embargo, conforme las preguntas avanzan y se vuelven más detalladas, ellos mencionan sus insatisfacciones e incluso pareciera ser que reflexionan sobre ellas por primera vez. Tanto es así que, al llegar a la última pregunta, donde se les pide que comenten las oportunidades de mejora que identifican, las respuestas pueden parecer contradictorias con lo que dijeron inicialmente porque señalan que no están satisfechos, que no están aprendiendo como quisieran y que necesitan acompañamiento. Incluso una entrevistada señala que se necesitan espacios como este (la entrevista) para parar y reflexionar sobre lo que están haciendo, cuestionarse qué es correcto y qué no.

Este hallazgo revela la necesidad de ofrecer espacios reflexivos a los estudiantes en su periodo de prácticas preprofesionales. Esto es justamente lo que propone el aprendizaje experiencial y lo que debería ser el sustento de las propias prácticas; la reflexión es la parte central del aprendizaje en acción, pero es muy difícil lograrlo solo, por lo cual el estudiante necesitará de un guía para alcanzar el potencial de aprendizaje (Kingkaew et al., 2019). El espacio de reflexión permite, precisamente, que los estudiantes no solo vivan las prácticas, sino que cuestionen sus experiencias a partir de lo que se les enseña en las aulas. Esto no solo tiene que ver con las reflexiones sobre la realización de las tareas jurídicas, sino con la experiencia en

general, puesto que también están aprendiendo lo que significa ser abogado, en términos actitudinales y de perfil profesional (Valle & Manso, 2011).

En efecto, el modelo de aprendizaje experiencial en las prácticas preprofesionales requiere del rol activo de la universidad a través de un mentor y del centro de prácticas a través de un supervisor, para acompañar de forma activa el desarrollo de competencias del estudiante en este espacio. Su rol consiste en apoyar al estudiante a avanzar en el ciclo de aprendizaje experiencial y promover la observación reflexiva y conceptualización abstracta para fortalecer la comprensión (Kingkaew et al., 2019). Sin embargo, no se encontró presencia e involucramiento efectivo de ninguno de estos actores, dejando así un espacio de aprendizaje no explotado con los estudiantes.

Entonces, ya sea que hablemos de la finalidad formativa o de la finalidad de inserción laboral de las prácticas preprofesionales, de la forma en que se están llevando actualmente en la población investigada, no se estaría logrando ni una ni otra. La distancia genera que la comunicación sea escasa y, por tanto, no hay retroalimentación ni espacios de enseñanza-aprendizaje entre supervisor y practicante; tampoco contribuye a generar una relación de confianza, lo cual limita a los practicantes el insistir en la búsqueda de guía. La distancia tampoco propicia los espacios de interacción entre equipo de trabajo, los entrevistados mencionan que ni siquiera conocen los nombres de los demás integrantes del área y a su supervisor directo nunca lo han visto por cámara, no se generan las relaciones profesionales que deberían favorecer su inserción laboral. Asimismo, en el mejor de los casos, donde estén realizando actividades jurídicas, estas solo son de contenido conceptual. Se refieren vacíos en el aprendizaje de aspectos procedimentales y actitudinales, es decir, no saben cómo proceder en el manejo de los casos ni tampoco cómo relacionarse con los diferentes actores y desafíos en el

proceso, lo cual representa un gran déficit también de cara a su inserción laboral. No han tenido oportunidad de manejar casos directamente y ni siquiera han tenido la oportunidad de asistir a un abogado a hacerlo. Esto se corresponde a la respuesta de una entrevistada que señala que percibe no haber aprendido algo distinto en sus prácticas de lo que aprendió en las aulas. Otra entrevistada también se lamenta el no saber “cómo es ser fiscal”, es decir, no conocer la forma en que suelen manejar los desafíos de la práctica, las relaciones con otros actores y procedimientos, a pesar de llevar un año trabajando en la fiscalía.

Es comprensible que la pandemia fue un evento inesperado y que, en todos los ámbitos, se necesitó encontrar formas de adaptarse rápidamente, que de repente no fueron las mejores. Hubo despidos masivos y gran preocupación por mantener la industria en movimiento, lo cual generó que la experiencia de las prácticas preprofesionales no sea una preocupación prioritaria (Connor et. al., 2021). Sin embargo, han pasado más de dos años desde entonces y la industria ha cambiado. Si bien muchos centros laborales están regresando a la presencialidad, la mayoría de ellos está optando por un modelo híbrido, de manera que es necesario planificar y preparar un modelo de prácticas preprofesionales donde la distancia no impida la consecución de objetivos, y para ello, es esencial el involucramiento de la universidad, que funcione la triada: supervisor (centro laboral), mentor (universidad) y estudiante. Plantear metas de aprendizaje, sostener un acompañamiento reflexivo y evaluar los logros alcanzados. Ya se tiene evidencias (Pretti et al., 2020) de que las prácticas preprofesionales virtuales o remotas pueden funcionar si se toman en cuenta estos factores.

Para estos efectos, será importante diseñar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en las prácticas pre profesionales, empezando con sensibilizar a los distintos actores involucrados en el proceso. En primer lugar, la facultad debe tener presente que lo que se

produce en las prácticas preprofesionales es aprendizaje, puesto que implica un cambio en el comportamiento o la adquisición de una capacidad con relativa permanencia en el tiempo y generada a partir de la experiencia (Schunk, 2012); y, como tal, debe ser un espacio con objetivos claros y una ruta para alcanzarlos.

Además del aprendizaje experiencial que se ha detallado líneas arriba, debe tenerse presente el aprendizaje cognitivo social o aprendizaje por observación (Bandura, 1986), puesto que existe un determinismo recíproco entre la persona, la conducta realizada y el ambiente (y los estímulos que ofrece). Es decir, el practicante aprenderá de todas las experiencias que observe en el entorno, no solo de lo comunicado explícitamente; donde incluso algunos aprendizajes pueden no demostrarse en el momento (ejecutarse), pero sí habrán sido adquiridos. Aquí los abogados a cargo en los centros de práctica fungen de modelos para los jóvenes practicantes, dado que gozan de status en el rubro, por lo que suelen generar admiración; y porque es posible la identificación, existe cierto grado de similitud entre el mentor en el centro laboral y el practicante, habiendo ambos pasado por la misma carrera de Derecho, bajo condiciones parecidas. Además, hay un valor funcional, es decir, los practicantes verán útil y valioso observar las conductas desplegadas y aprenderlas, lo que guarda coherencia con sus metas profesionales.

También es de suma importancia tener presente que la etapa de desarrollo en que se encuentran los practicantes es la adultez emergente, dado que, debido a que no se validan las prácticas sino hasta el quinto ciclo de facultad, todos ellos tienen más de 20 años (los entrevistados en esta investigación tienen entre 23 y 29 años). La adultez emergente se caracteriza por la exploración de la propia identidad, especialmente en lo que respecta a trabajo y relaciones (Arnett, 2000); asimismo, el propósito es una gran inquietud en esta etapa (Damon et

al., 2018) que tiene que ver con identificar lo verdaderamente importante para cada quien y sincerar sus metas en la vida.

Es así que, teniendo en cuenta la importancia de la construcción de identidad y propósito en esta etapa, así como los dilemas éticos y morales que enfrenta la carrera de Derecho; debe ser imperativo que estos aspectos se aborden en el espacio reflexivo que corresponde proponer el tutor, como representante de la universidad, y al mentor, como representante del centro de prácticas. Específicamente, el espacio reflexivo debe abordar los dilemas morales que aparezcan en las prácticas preprofesionales, promoviendo así un razonamiento post convencional, donde se identifiquen los principios morales (Kohlberg, 1981) y los futuros abogados sepan no solo la aplicación correcta de las normas, sino también cómo buscar la justicia, incluso más allá de ellas.

Ahora bien, este espacio de aprendizaje debe ser diseñado en conjunto por los actores involucrados sincerando también las creencias y concepciones que existen en torno a las prácticas preprofesionales y a la profesión jurídica. Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, definiciones propias, mientras que las creencias se enfocan en el “deber ser”, constituyen sistemas individuales y se forman principalmente a través de las experiencias. Tienen un componente evaluativo y un componente afectivo (Moreno y Azcárate, 2003). No se debe perder de vista que las creencias y concepciones que tengan los actores que guíen al practicante en su proceso reflexivo de las experiencias vividas también involucran a éstas. Será necesario indagar si, en todos los casos, guardan relación con el perfil de egreso declarado por la universidad y, de no ser así, contribuir a su transformación.

Se deberá entonces incorporar estrategias que permitan favorecer el proceso de aprendizaje del practicante. Una enseñanza estratégica plantea metas claras de lo que se quiere enseñar; planifica una serie de acciones que permitirán a los estudiantes aplicar sus propias

estrategias y volver su propio aprendizaje más autónomo; y permite evaluar la consecución de los objetivos. Implica transferir de manera progresiva no solo conocimientos, sino también estrategias a los estudiantes, que les permitan usarlas de manera autónoma. Implica tres pasos: la presentación de la estrategia, la práctica guiada y la práctica autónoma (Monereo, 2002).

Asimismo, en el diseño de la experiencia de aprendizaje, debe promoverse el aprendizaje autónomo o autorregulado, que es “el proceso a través del cual los estudiantes activan y monitorean cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas de aprendizaje” (Schunk & Zimmerman, 1998), por lo que deberá realizarse el análisis de la tarea y creencias en la planificación; autocontrol y auto observación en la etapa de ejecución; y auto juicio y auto reacción en la etapa de auto reflexión (Zimmerman, 2000). Estos pasos permitirán que el practicante no solo adquiriera conocimientos, sino que aprenda a aprender, de manera que a futuro será un profesional con capacidad de autodirigir su aprendizaje. Como vemos, esto no es solo dejar que el estudiante resuelva solo los encargos, que es lo que se pudo recoger en esta investigación, sino acompañarlo en el camino, de manera que pueda incorporar las herramientas necesarias.

Solo realizando un diseño de la experiencia de aprendizaje, tomando en cuenta los factores expuestos e involucrando a todos los actores, podrá justificarse la obligatoriedad de las prácticas preprofesionales. Siempre que se asegure su aprendizaje y favorecimiento para la inserción laboral, alineándolos al currículo y perfil de egreso de su casa de estudios.

## Conclusiones y Recomendaciones

En torno a la finalidad formativa, se encuentra que no existe planificación ni seguimiento del proceso de aprendizaje que el estudiante llevaría a cabo en el periodo de prácticas.

Asimismo, no existen tutores de parte de la universidad ni mentores de parte del centro de prácticas designados y que cumplan con la función de acompañamiento y guía. Además, los estudiantes también carecen de conciencia sobre el objetivo formativo de las prácticas, siendo su principal interés el cumplir con el requisito de titulación, es decir, no son ellos mismos un agente activo de su aprendizaje.

En torno a la finalidad de preparación para el mundo laboral, se encuentra que hay una gran dificultad en la comunicación y generación de confianza con los supervisores o jefes, lo cual los limita a hacer preguntas o enterarse de aspectos relacionados a la profesión. Asimismo, la relación con los pares y equipo de trabajo es prácticamente inexistente, en algunos casos ni siquiera saben quiénes trabajan en su despacho, y en la gran mayoría de casos nunca han interactuado directamente. De la misma forma, no existe vínculo con clientes ni forman parte de actividades profesionales como diligencias o reuniones profesionales. Todas sus labores son de escritorio, de apoyo a la preparación de escritos, lo cual deja fuera los aspectos procedimentales y actitudinales esenciales de la profesión.

Se encuentra una correspondencia con los estudios empíricos revisados. En concreto, se coincide con los hallazgos de Kingkaew et al. (2019) en cuanto a la relevancia del rol del mentor y supervisor en el espacio reflexivo para el aprendizaje en las prácticas profesionales; y se coincide con Pretti y equipo (2020) en cuanto a las dificultades percibidas por los practicantes en el entorno virtual.

Como se mencionó en la introducción de esta investigación, existen varios estudios críticos sobre la formación jurídica, especialmente en nuestro país donde hemos tenido múltiples escándalos de corrupción que involucran a abogados. De esos estudios, han surgido múltiples iniciativas para mejorar la formación integral de los estudiantes de Derecho. Sin embargo, el espacio de prácticas preprofesionales aún no ha sido abordado como el espacio de aprendizaje que realmente es y esta investigación espera poder abrir el espacio para implementar medidas en torno a ella.

Al reconocer que las prácticas preprofesionales son un espacio de aprendizaje y más aún que son obligatorias para obtener el título profesional, este espacio deberá ser preparado por la universidad. El modelo de aprendizaje experiencial permite que los estudiantes generen reflexión a partir de las experiencias y, por tanto, construyan activamente su aprendizaje y su identidad profesional, para lo cual deberán ser guiados por un asesor tanto de la universidad, como del centro de prácticas.

Si en una entrevista como la realizada en este estudio, los entrevistados refieren haber reflexionado sobre aspectos que nunca antes hicieron en sus varios años de prácticas, hay un espacio que se está descuidando. Cabe preguntarse entonces si la universidad está formando profesionales críticos y agentes de cambio; o si solo se están formando profesionales que saben seguir la norma y lo ya conocido. Si lo que se quiere es promover la justicia, la reflexión crítica de la experiencia no deberá dejarse más al azar.

## Referencias

- Acosta, D., Hernández, V. & Castro, A. (2019). Practices-professionals and its impact on the quality of the graduate. *Opuntia Brava*, 11(2), 254-260.  
<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/opbrv11&div=86&id=&page=>
- Allen, T., Golden, T., & Shockley, K. (2015). How effective is telecommuting? Assessing the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(2), 40-68. <https://doi.org/10.1177/1529100615593273>
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Bandura. A. (1986). *Pensamiento y acción. Una teoría social cognitiva*. Martínez Roca.
- Baker, D. (2011). Designing and orchestrating online discussions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 401- 411. <https://bit.ly/3goHYTN>
- Beltrán, M., Iparraguirre, A., Castagno, M., Fornasari, M. y Gutierrez V. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones*, 1(1), 424-434.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2923>
- Bentley, T., Teo, S., McLeod, L., Tan, F. Bosua, R. & Gloet, M. (2016). The role of organizational support in teleworker wellbeing: A socio-technical systems approach. *Applied Ergonomics*, 52, 207-215. [DOI: 10.1016/j.apergo.2015.07.019](https://doi.org/10.1016/j.apergo.2015.07.019)
- Boonin, S. & Herrera, L. (2022). From Pandemic to Pedagogy: Teaching the Technology of

- Lawyering in Law Clinics. *Washington University Journal of Law & Policy*, 68, 109-140.
- Boza, B. (2005). Inter estudios, escándalos y crisis: Themis y la responsabilidad profesional del abogado en el Perú. *Themis*, 50, 69-72.
- <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/8748>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Volume 2. Research designs: Quantitative, qualitative neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). <https://doi.org/10.1037/13620-000>
- Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B. & Hollebeek, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of Business Research*, 66, 105-114.
- <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.07.029>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Red de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Castaño-Muñoz, J., Duart, J., & Vinuesa, T. (2014). The internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 149-159. <https://doi.org/10.1111/bjet.12007>
- Cedeño, G., Soto, D., & Diaz, R. (2019). Pre-professional practices from labor insertion approach. *Opuntia Brava*, 11(4), 305-317.
- Chakraborty, M., & Nafukho, F. M. (2015). Strategies for virtual learning environments: Focusing on teaching presence and teaching immediacy. *Internet Learning*, 4(1).
- <https://doi.org/10.18278/il.4.1.1>
- Charalampous, M., Grant, A., Tramontano, C. & Michailidis, E. (2019). Systematically

- reviewing remote e-workers' well-being at work: a multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1) 1-23  
[10.1080/1359432X.2018.1541886](https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1541886)
- Choi, H., Lee Y., Jung, I. & Latchem C. (2013). The extent of and reasons for non re-enrolment: A case of Korea National Open University. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1314>
- Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods, courses and field experiences. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum.
- Conrad, D. L. (2002). Engagement, Excitement, Anxiety and Fear: Learners' Experiences of Starting an Online Course. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 205-226.  
[https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604\\_2](https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_2)
- Dahlstrom, T. R. (2013). Telecommuting and leadership style. *Public Personnel Management*, 42(3), 438-451. <https://doi.org/10.1177/0091026013495731>
- Damon, W., Colby, A., & King, P. E. (2018). They do care: An interview with William Damon and Anne Colby on moral development. *Journal of Moral Education*, 47(4), 383–396.  
<https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/03057240.2018.1494972>
- Del Mastro Puccio, F. (2018). Venga a nosotros tu reino: la justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho. *Derecho PUCP*, 81, 463-510. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.18800/derechopucp.201802.015>
- Del Mastro, F. y Li, J. (2020). *Experiencias de seis estudiantes de Facultad de Derecho PUCP durante sus prácticas pre profesionales en estudios de abogados, como parte de su*

*formación académica. Estudio de casos.* Oficina de Plan de Carrera y Bienestar, Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Devís Devís, J., Martos i Garcia, D. y Sparkes, A. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235116414005>

Duncan, K., Kenworthy, A., y McNamara, R. (2012). The effect of synchronous and asynchronous participation on students' performance in online accounting courses. *Accounting Education: An International Journal*, 21, 431-449. <https://doi.org/10.1080/09639284.2012.673387>

Dupin-Bryant, P. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(4), 199-206.

[https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1804\\_2](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1804_2)

Echeverri-Gallo (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3) 569-584. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490>

Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology*, 43, 187-209.

<https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>

Fariña-Vargas, E., González-González, C., y Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, 35.

<https://bit.ly/2C2NMn9>

- Francescucci, A., & Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- Frankola, K. (2001). Why online learners drop out: High dropout rates are e-learning's embarrassing secret. *Workforce Management*, 80(10), 53-58.
- Fuentes, D. (2019). Aportes del aprendizaje experiencial a la formación de estudiantes de enfermería en psiquiatría: Estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 833-851.
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal computing and technology: an electronic journal for the 21st century*. 5(3), 6-14.  
<https://www.learntechlib.org/p/85240/>
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1): 245-270. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Vargas, S., González Fernández, R., y Martín-Cuadrado, A-M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28. 245-259.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135047100019>
- García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. y González Fernández, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Practicum*, 3(2) 41-59.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i2.9865>
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., & Gijssels, W. (2013). A dynamic analysis of the

interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 30-50.

<https://doi.org/10.1111/jcal.12020>

Givelber, D., Baker, B., McDevitt, J., & Miliano, R. (1995). Learning Through Work: An Empirical Study of Legal Internship. *Journal of Legal Education*, 45(1), 1-48.

<http://www.jstor.org/stable/42893369>

Golden, T. D., Veiga, J. F., & Simsek, Z. (2006). Telecommuting's differential impact on work-family conflict: Is there no place like home? *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1340-1350. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1340>

Goldman, Z. (2011). Balancing quality and workload in asynchronous online discussions: A win-win approach for students and instructors. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 313- 323. <https://bit.ly/2ZJgLEK>

Gonzales, G. (2010). La enseñanza del derecho como política pública. *Derecho PUCP*, 65, 285-305. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/3155>

Gordon, J. (1989). The role of the practicum in Library Schools. *Journal of Education for Library and Information Science*, 30(1), 19-27. <http://www.jstor.org/stable/40323496>

Grebennikov, L. & Shah, M. (2012). Investigating attrition trends in order to improve student retention. *Quality Assurance in Education*, 20(3), 223-236.

<https://doi.org/10.1108/09684881211240295>

Grupo de Investigación Themis. (2010). El rol de las universidades en las prácticas pre-profesionales: hacia una necesaria reivindicación. *THEMIS Revista De Derecho*, (58), 285-298. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9134/9545>

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del

- oficio. (Spanish). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 127–145.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Hogg, N. & Lomicky, C.S. (2012). Connectivism in Postsecondary Online Courses: An Exploratory Factor Analysis. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 95-114.  
<https://www.learntechlib.org/p/131989/>
- Hodges, L. D. & Martin, A. J. (2020). Enriching work-integrated learning students' opportunities online during a global pandemic (COVID-19). *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 415-423. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271537>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55. <https://bit.ly/2ByYbqP>
- International Journal of Work-Integrated Learning. (n.d.). International Journal of Work-Integrated Learning—Defining WIL. <https://www.ijwil.org/defining-wil>
- Jeske, D. & Axtell, C. (2018) The Nature of Relationships in e-Internships: A Matter of the Psychological Contract, Communication and Relational Investment. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(2), 113-121. <https://doi.org/10.5093/jwop2018a14>
- Jeske, D., y Linehan, C. (2020). Mentoring and skill development in e-internships. *Journal of Work-Applied Management*, 12(2)  
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-09-2019-0028/full/html>
- Johnston-Walsh, L., & Lintal, A. (2021). Tele-Lawyering and the Virtual Learning Experience: Finding the Silver Lining for Remote Hybrid Externships & Law Clinics After the Pandemic. *Akron Law Review*, 54(4), 735–772.
- Khalifa, M., & Davison, R. (2000). Exploring the telecommuting paradox. *Communications of the ACM*, 43(3), 29-31. <https://doi.org/10.1145/330534.330554>.

- Kingkaew, C., Supnithi, T., Theeramunkong, T., Morita, K., Tanaka, K. & Ikeda, M. (2019, Julio). A learning model to improve learning outcome on experiential learning in a multi-phase internship: a case study of the internship program of a Thai university. *8th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)*. doi: [10.1109/IIAI-AAI.2019.00049](https://doi.org/10.1109/IIAI-AAI.2019.00049)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kohlberg L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice* (1st ed.). Harper & Row.
- Lamuedra M. (2007). Estudiantes de Periodismo y prácticas profesionales: el reto del aprendizaje. *Comunicar*, 14(28), 203–211.
- Congreso de la República del Perú. (2005, 24 de mayo). Ley 28518, Ley sobre Modalidades Formativas Laborales. Diario Oficial El Peruano. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0050/ley-modalidades-formativas-laborales.pdf>
- Llorente, M. C. y Cabero, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Da Vinci.
- Michavila, F. y Martínez, J. (2002). *El carácter transversal en la educación universitaria*. Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Macías, B. A. M. (2016). Concepción Didáctica De Desarrollo De La Práctica Preprofesional en Los Estudiantes De Licenciatura en Ciencias De La Educación. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1), 19–28. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/453>
- Mann, S. y Holdsworth, L. (2003). The psychological impact of teleworking: stress, emotions

- and health. *New Technology, Work and Employment*, 18(3), 196-211.
- Martín, A. M. (2005). El centro asociado de la UNED de Talavera de la Reina: La formación práctica de los alumnos. En M. Iglesias, M. Zabalza, Sabucedo, A. y Raposo, M. (Coords.), *El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria (631-652)*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Monereo C. (Coord.) (2002). *Estrategias de aprendizaje*. (2da ed.) Visor – Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Rivera, D. (2012). La retención y la deserción en línea: fenómeno de un modelo educativo virtual. *HETS Online Journal*, 2(2).
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (Eds.) (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth.
- O' Connor RC., Wetherall K., Cleare S., McClelland H., Melson AJ., Niedzwiedz CL., O' Carroll RE., O' Connor D.B., Platt S., Scowcroft E., Watson B., Zortea T., Ferguson E. & Robb KA. (2021). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic: longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19. Mental Health & Wellbeing study. *Br J Psychiatry*, 218(6), 326-333. doi: [10.1192/bjp.2020.212](https://doi.org/10.1192/bjp.2020.212). PMID: 33081860; PMCID:

[PMC7684009.](#)

Pásara, L. (2004). La enseñanza del derecho en el Perú y su impacto sobre la administración de justicia. MINJUS.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.

<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D., y Padron, W. (2016) Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso: Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *Paradigma*, 37(1), 211-230.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512016000100011&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512016000100011&script=sci_abstract)

Pérez, J. (2018). Actitudes y estrategias en el aprendizaje escolar. *Vinculando*, 1-11.

<https://vinculando.org/educacion/actitudes-y-estrategias-en-el-aprendizaje-escolar.html>

Prendergast, G.A. (2003). *Keeping online student dropout numbers low*, Global-Ed.com, 2003.

<http://www.globaled.com/articles/GerardPrendergast2003.pdf>

Pretti, T. J., Etmanski, B., & Durston, A. (2020). Remote work-integrated learning experiences: Student perceptions. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 401–414.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1271299>

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

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2877/131->

[142.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2877/131-142.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pontificia Universidad Católica del Perú | Facultad de Derecho. 2021. *Presentación - PUCP |*

*Facultad de Derecho*. Recuperado el 16 de septiembre de 2021, de

<https://facultad.pucp.edu.pe/derecho/alumnos/servicios-en-el-campus/oficinas-de-practicas-preprofesionales/presentacion-practicas-preprofesionales>

- Ragusa, A. T. (2017). Technologically mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. (Spanish). *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30–51. <https://doi.org.ezproxibib.pucp.edu.pe/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- Santoro, E. (2012). *Percepción Social*. En J. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro y J. Villegas (Eds.), *Psicología Social* (pp. 77-109). Trillas.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Schunk D. H. & Zimmerman B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Strang, K. (2013). Cooperative learning in graduate student projects: Comparing synchronous versus asynchronous collaboration. *Journal of Interactive Learning Research*, 24, 447-464. [https:// bit.ly/2Z3Cisq](https://bit.ly/2Z3Cisq)
- Tapia, A. y Acosta, O. (2016). La enseñanza de la ética en las facultades de derecho del Perú (tesis de licenciatura en Derecho). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M-L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678005>

- Valle, J. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8),47-53  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vlachopoulos, D., y Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65, 605-632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32.  
<https://bit.ly/2YlBmz2>
- Wood, Y. I., Zegwaard, K. E., & Fox-Turnbull, W. (2020). Conventional, remote, virtual and simulated work-integrated learning: A meta-analysis of existing practice. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 21(4), 331-354. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271538>
- Yang, Z., & Liu, Q. (2007). Research and development of Web-based virtual online classroom. *Computers & Education*, 48, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007>
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13 - 39). Academic Press.
- Zimmerman, J. (2020, 10 de marzo). *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*. Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>

Zabalza Beraza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1) 1-23.

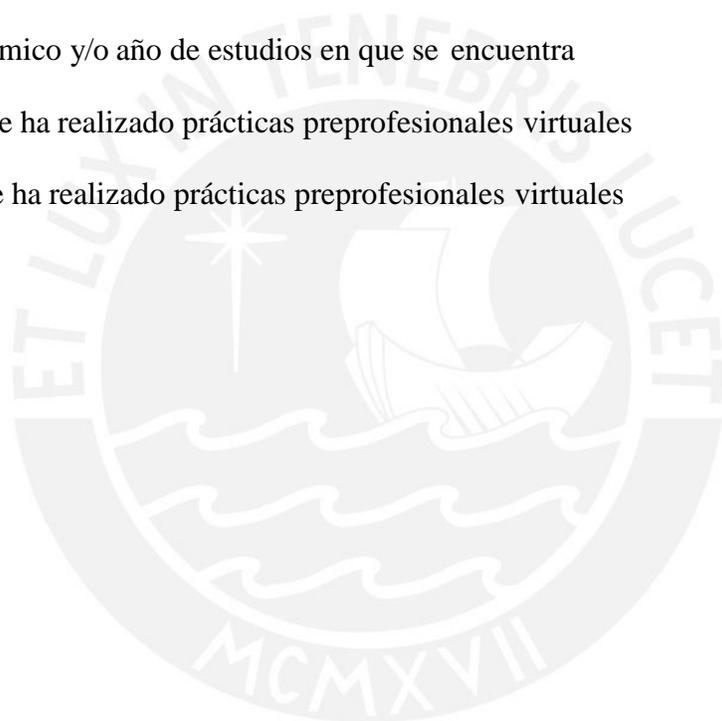
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>



## Apéndice A.

### Ficha de Registro

- Nombres y apellidos
- Edad
- Sexo
- Lugar de nacimiento
- Ciclo académico y/o año de estudios en que se encuentra
- Lugar donde ha realizado prácticas preprofesionales virtuales
- Tiempo que ha realizado prácticas preprofesionales virtuales



## **Apéndice B.**

### **Protocolo de Consentimiento Informado para participante de la entrevista**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al participante de la presente entrevista una explicación de la naturaleza de la misma y de su rol en ella como entrevistado(a).

La presente entrevista es conducida por Silvia Lucero Bernal Zárata, estudiante de la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el marco del desarrollo de su tesis de investigación.

El objetivo de la presente entrevista es describir la percepción de los estudiantes de Derecho de una universidad privada sobre el proceso formativo y de inserción laboral en las prácticas preprofesionales en el entorno virtual.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le pedirá responder algunas preguntas. Esto tomará aproximadamente treinta minutos de su tiempo. Lo que se converse durante la entrevista podría ser grabado, de modo que el estudiante pueda transcribir ciertas ideas que usted haya expresado para el posterior análisis. Si usted no desea que la entrevista fuese grabada, la información se recogerá mediante apuntes.

La participación en esta entrevista es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los objetivos de la investigación. Si la entrevista fue grabada, esta grabación se almacenará en una PC de uso personal y una vez transcrita, el registro se eliminará. Las transcripciones serán eliminadas también un año después de la publicación de la investigación, tiempo durante el cual solo tendrán acceso a ellas la tesista y su asesor.

Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al estudiante o de no responderlas.

Para información adicional, puede usted dirigirse al asesor de tesis, Gonzalo Falla a su correo electrónico: [gfalla@pucp.edu.pe](mailto:gfalla@pucp.edu.pe). Asimismo, para absolver consultas sobre temas de ética de la investigación pueden comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) al correo electrónico: [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

Desde ya le agradecemos su participación.



---

Acepto participar voluntariamente en esta entrevista conducida por Silvia Lucero Bernal Zárate. He sido informado(a) de que el objetivo de la entrevista es describir la percepción de los estudiantes de Derecho de una universidad privada sobre el proceso formativo y de inserción laboral en las prácticas preprofesionales en el entorno virtual.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas durante la entrevista, lo cual tomará aproximadamente una hora de mi tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta entrevista es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines pedagógicos del curso sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el trabajo en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en la entrevista, puedo contactar a Gonzalo Falla al correo: [gfalla@pucp.edu.pe](mailto:gfalla@pucp.edu.pe)

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

-----

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



## Apéndice C.

### Guía de Entrevista

#### 1. Experiencia universitaria

- ¿Cómo tomaste la decisión de estudiar Derecho?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia como estudiante en la facultad?
- ¿Cuál es el área del Derecho en la que te interesa especializarte? ¿por qué?

#### 2. Experiencia en prácticas preprofesionales

- En caso de que hayas practicado antes, en la presencialidad, cuéntame dónde fue y cómo fue tu experiencia.
- Sobre tus prácticas virtuales, ¿Cómo tomaste la decisión de practicar? ¿por qué en este momento? ¿cómo fue la convocatoria y el proceso de selección?
- ¿Cómo fue tu primera semana de prácticas? ¿Qué actividades llevaste a cabo?

#### 3. Percepciones sobre la finalidad formativa

- ¿De qué manera fueron elaborados el Convenio de Prácticas Preprofesionales y el Plan Específico de Aprendizaje? ¿cuál fue tu participación en ese proceso?
- ¿Cuáles son las funciones que cumples en tu centro de prácticas? ¿Consideras que existe una correspondencia entre lo declarado en el Convenio de Prácticas Preprofesionales y en el Plan Específico de Aprendizaje, con lo experimentado en la realidad? Explicar.
- ¿En qué medida percibes que las labores que vienes cumpliendo retan tu capacidad? ¿Qué factores identificas que favorecen o entorpecen tu motivación y aprendizaje?

- ¿Cómo es la retroalimentación que recibes en tu Centro de Prácticas?
- ¿Percibes que tienes un director y/o supervisor de tu aprendizaje? ¿cuál es el rol que cumple?
- ¿Qué encuentras favorable para tu aprendizaje de practicar de forma virtual? ¿por qué?
- ¿Qué consideras desfavorable para tu aprendizaje de practicar de forma virtual? ¿por qué?

#### **4. Percepciones sobre la finalidad de inserción laboral**

- ¿Cómo era/es la forma de trabajo? ¿Tienes un horario establecido, que se respeta?
- ¿Qué plataformas utilizan para su comunicación y organización de trabajo? ¿Cómo dan seguimiento a los avances individuales y de equipo?
- ¿Cómo era/es la relación con tu jefe o supervisor?
- ¿Cómo era/es la relación con tu área/equipo de trabajo?
- Ante actividades profesionales, como reuniones con clientes, toma de decisiones, apoyo en diligencias, ¿cuál y cómo es tu participación? ¿percibes que te permite conocer y relacionarte con el entorno laboral?
- ¿En qué medida percibes que las prácticas preprofesionales virtuales te preparan/prepararon para el mundo laboral?
- ¿Qué limitaciones encuentras en las prácticas preprofesionales virtuales para tu preparación para el mundo laboral?
- ¿Qué competencias profesionales crees haber desarrollado en tu periodo de prácticas?

#### **5. Oficina de prácticas preprofesionales**

- ¿Cuál consideras que es el rol que cumple la Oficina de Prácticas Preprofesionales en el

antes, durante y después de tus prácticas?

- ¿Tuviste algún asesor designado o guía para las prácticas? ¿Cómo se desarrolló la asesoría de esta oficina?
- De ser negativa la respuesta a la pregunta anterior, ¿qué soporte te hubiera gustado tener? ¿por qué?
- ¿Cómo crees que contribuyó a tu proceso de aprendizaje el rol ejercido por la Oficina de Prácticas Preprofesionales?
- ¿Cómo crees que contribuyó a tu inserción laboral el rol ejercido por la Oficina de Prácticas Preprofesionales?
- ¿Tenías alguna otra fuente de soporte o acompañamiento para el periodo de prácticas? Por ejemplo, docentes o compañeros de aula. (Especificar, de ser necesario, que se trata de personas a quienes acudía cuando tenía alguna duda o se presentaba algún dilema complejo en el ámbito laboral).

## 6. Cierre

- ¿Qué habilidades consideras necesarias para adaptarse a las prácticas en el entorno virtual? ¿por qué?
- Esta experiencia de prácticas, ¿en qué medida ha satisfecho tus expectativas en cuanto a aprendizaje y en cuanto a inserción laboral? ¿por qué?
- ¿Qué oportunidades de mejora encuentras en la gestión de las prácticas, de parte de la Facultad? Especificar/detallar.