

Artículo de Investigación

Rendimiento en la práctica intermedia. Análisis de desempeños de futuros docentes

Achievement in intermediate practice. Analysis of future teachers' performance

Paula Soto Lillo: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
paula.soto.l@pucv.cl

Fecha de Recepción: 15/05/2024

Fecha de Aceptación: 03/07/2024

Fecha de Publicación: 15/07/2024

Cómo citar el artículo

Soto, P. (2024). Rendimiento en la práctica intermedia. Análisis de desempeños de futuros docentes [Achievement in intermediate practice. Analysis of future teachers' performance]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-328>

Resumen:

Introducción: En este artículo se analizan los desempeños alcanzados durante la práctica intermedia de dos cohortes de futuros profesores de un programa de formación inicial docente en Chile. El objetivo es evaluar cómo estos estudiantes se alinean con los estándares de la política pública chilena en cuanto a sus capacidades y competencias docentes. **Metodología:** Se utilizó una metodología cuantitativa que incluyó a un total de 89 estudiantes de pedagogía. Las tareas analizadas, denominadas protocolos, están diseñadas para cumplir con las exigencias de los estándares de la política pública chilena. Estos protocolos se evaluaron para determinar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes. **Resultados:** Los resultados muestran que la mayoría de los protocolos considerados alcanzan un nivel competente o destacado. El protocolo que logra el nivel más alto de logro en ambos años es el de implementación de la enseñanza, que es el único evaluado por los profesores mentores del centro escolar. Este desempeño destacado indica que los futuros docentes están bien preparados en esta área específica. **Discusión:** Los resultados sugieren que el programa de formación inicial facilita que la mayoría de los futuros docentes alcancen los desempeños definidos por los estándares de formación inicial establecidos en la política pública. La implementación de la enseñanza se destaca como una fortaleza clave del programa, reflejando la efectividad de la mentoría y la práctica supervisada.

Palabras clave: formación inicial; desempeños docentes; prácticum; profesores en formación; enseñanza; prácticas docentes; docencia; estándares.

Abstract:

Introduction: In this article, the performances achieved during the intermediate practicum of two cohorts of future teachers from an initial teacher training program in Chile are analyzed. The objective is to evaluate how these students align with the standards of Chilean public policy in terms of their teaching skills and competencies. **Methodology:** A quantitative methodology was used, which included a total of 89 pedagogy students. The tasks analyzed, called protocols, are designed to meet the requirements of the Chilean public policy standards. These protocols were evaluated to determine the level of competence achieved by the students. **Results:** The results show that most of the considered protocols achieve a competent or outstanding level. The protocol that reaches the highest level of achievement in both years is the implementation of teaching, which is the only one evaluated by the school center mentor teachers. This outstanding performance indicates that future teachers are well-prepared in this specific area. **Discussion:** The results suggest that the initial teacher training program facilitates the majority of future teachers in reaching the performances defined by the initial training standards established in public policy. The implementation of teaching stands out as a key strength of the program, reflecting the effectiveness of mentoring and supervised practice. **Conclusions:** The analysis allows us to affirm that the initial teacher training program in Chile is effective in preparing future teachers to meet public policy standards. The high competence in the implementation of teaching highlights the quality of the training and the importance of continuous evaluation and mentoring in the professional development of pedagogy students.

Keywords: initial teacher education; teacher performance; practicum; trainee teachers; education; teaching practices; teaching; standards.

1. Introducción

En Chile, la Formación Inicial Docente (FID) corresponde al período durante el cual los futuros maestros se preparan para ejercer en el sistema escolar (Quiroga y Soto, 2022). Estos procesos formativos están regulados por la Ley 20.903 (2016), que estableció el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Al matricularse en un programa de FID, los futuros maestros adquieren el estatus de Profesores en Formación y, tras titularse, se convierten en Profesores en Ejercicio.

La FID desempeña un papel crucial en todas las sociedades, ya que de ella depende la calidad de la educación impartida en las aulas escolares (Assunçao, 2014). Según Shulmeyer (2002), el desempeño docente puede determinar el éxito o fracaso de los sistemas educativos. En el contexto chileno, un estudio realizado por Ortuzar *et al.* (2009) estableció que la FID tiene un impacto directo en el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, es de vital importancia prestar atención a estos procesos para realizar ajustes pertinentes y lograr los objetivos definidos por los programas de FID, de manera que estos puedan influir positivamente en los ciclos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

El objetivo de esta investigación es analizar los desempeños alcanzados por profesores en formación de Historia, Geografía y Ciencias Sociales durante la práctica intermedia en una universidad chilena. Con ello se busca, por una parte, identificar las tareas con mayores y menores niveles de logro entre dos cohortes, lo que permitirá detectar patrones en los resultados de aprendizaje y facilitar la toma de decisiones para la planificación futura de la asignatura y el apoyo necesario para los estudiantes en su práctica final y posterior ejercicio profesional. Por otra parte, este análisis permite identificar cómo de preparados están los futuros docentes respecto de los estándares de formación docente.

1.1. Desempeños docentes

Según la definición entregada por Flores (2008), los desempeños docentes se entienden como el:

conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de personas capaces de aportar y transformar su entorno socio-cultural; su evaluación es un requisito indispensable para mejorar la calidad educativa. (p. 82)

De acuerdo con la definición de Flores (2008), los desempeños docentes involucran una serie de aspectos más complejos que solola docencia en la sala de clases, y para su logro debe haber un proceso formativo que lleve a alcanzar un estándar deseable. Atendiendo a su importancia, la evaluación de los desempeños de los profesores es una línea de investigación desarrollada en distintos contextos en función de contribuir a la mejora de esta (Gálvez y Milla, 2018).

En el caso chileno, los desempeños esperables son estipulados por la política pública a través de estándares, los cuales están definidos para profesores en ejercicio en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021a). Para las carreras de pedagogía en educación media, el documento de Estándares para la formación docente establece cuatro dominios pedagógicos que consideran: preparación del proceso de enseñanza aprendizaje; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y responsabilidades profesionales. Luego, para cada programa de especialidad se definen los estándares disciplinarios de acuerdo con las especificidades de cada carrera. Así, para los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se han definido también cuatro estándares: Historia, Geografía, Educación Ciudadana y Ciencias Sociales (Mineduc, 2021b).

En la FID, las instancias de práctica constituyen un espacio clave en el cual se van desarrollando y potenciando los desempeños de los distintos dominios que define la política pública y que los futuros profesores requerirán manejar para cuando ejerzan la docencia una vez que egresen de la universidad. La práctica intermedia es un momento fundamental, en la cual se pueden evidenciar la mayoría de los desempeños que deberán alcanzar al finalizar la carrera, y su análisis permite identificar cuáles son los aspectos que requieren ser desarrollados con mayor intensidad hacia la última práctica universitaria. Por tanto, esta información es fundamental para los docentes universitarios encargados de esta etapa formativa.

1.2. Formación práctica en la FID

Las etapas de formación práctica son un momento crucial de la preparación de futuros docentes (Russel, 2014), pues tienen la oportunidad de acercarse a la realidad en la que deberán desempeñarse al egresar, conociendo la diversidad de tareas y desafíos que este espacio plantea, con estudiantes reales pero en un contexto protegido y por un período de tiempo

predefinido (Quiroga y Soto, 2022). En dicho contexto, tienen la posibilidad de, en conjunto con sus profesores, mentor de la escuela y tutor de la universidad, desarrollar estrategias que les permitan abordar de forma eficiente estos requerimientos. Sin embargo, un aspecto a considerar ha sido planteado por Vaillant (2009) respecto a que en el contexto latinoamericano hay programas formativos con escasa vinculación a las realidades donde los futuros docentes realizan sus prácticas, lo que implica una preparación con poca cercanía a las necesidades de las escuelas y, por ende, formación poco pertinente para el ejercicio docente en contextos reales (Rodríguez-Sosa y Hernández, 2018).

Durante la formación práctica, el profesorado en formación debe cumplir con una serie de tareas, tanto desde la universidad como en la escuela. Dichos requerimientos, en ocasiones, no son coincidentes entre ambas instituciones, lo que puede generar tensiones en los profesores en formación, aspecto que ha sido ampliamente reportado por diversos autores (Mérida *et al.*, 2012; Zeichner, 2010).

La diversidad de tareas con que deben cumplir los profesores en formación se va graduando en función del nivel de práctica en que se encuentran. Así, es posible apreciar que los grados de responsabilidad que asumen en la sala de clases van aumentando, junto a los niveles de autonomía que van adquiriendo. Junto a ello, la complejidad de las tareas también se va incrementando, por lo cual es importante que los tutores universitarios que les acompañan a lo largo de toda su formación tengan claro cuáles son los desempeños que tienen un mejor desarrollo y cuáles requieren mayor acompañamiento en el ciclo de prácticas que cursan en la carrera.

1.3. Contexto del estudio

El estudio aquí presentado se llevó a cabo con los resultados de aprendizaje de estudiantes cursando práctica intermedia en la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad chilena. Este programa formativo tiene una duración de diez semestres y considera tres instancias de práctica: una inicial en el sexto semestre, una intermedia en el octavo semestre y una final en el décimo semestre.

Durante la práctica inicial, que constituye el primer acercamiento formal a las salas de clases en el rol de profesores en formación, ingresan a las aulas a realizar prácticas en grupos de hasta 5 profesores en formación, cada uno de los cuales atiende a grupos pequeños de estudiantes en una clase diseñada e implementada por el profesor mentor. Bajo esta lógica, los profesores en formación observan y apoyan al docente mentor, trabajando con grupos pequeños de estudiantes, pero sin asumir tareas de planificación de clases ni liderar al curso completo, pues están comenzando a desempeñar el rol docente, por lo que aún no han desarrollado una autonomía que les permita hacerse cargo de tales responsabilidades. Durante este período de trabajo en el aula, los futuros docentes deben desarrollar un informe denominado protocolo de contextualización, tarea que implica una:

reflexión sobre la cultura del centro escolar, el currículo, el aula, los procesos cognitivos, la motivación y la cooperación entre pares para el aprendizaje. El objetivo de este protocolo es identificar y comprender las variables que favorecen o dificultan el aprendizaje en los estudiantes para responder la pregunta ¿cómo aprenden los estudiantes? (UFID 2021a, p. 2)

Dicho protocolo es elaborado por los profesores en formación con la información que recogen en la escuela y en el aula con apoyo de su profesor mentor, y es evaluado por el profesor tutor en la universidad a través de la plataforma institucional Sistema de Evaluación de Prácticas

Docentes (SEPRAD), donde se almacenan todas las evidencias relacionadas con el proceso de formación práctica de los futuros docentes.

La práctica intermedia, instancia en la que se enfoca el presente estudio, se realiza durante el octavo semestre de formación, e implica el ingreso a las salas de clases de práctica en duplas de profesores en formación, quienes realizan docencia acompañados y guiados de su profesor mentor en la escuela y un tutor desde la universidad. A diferencia de la práctica inicial, en esta etapa adquieren más autonomía en la sala de clases, pues ya no trabajan de forma directa con grupos pequeños, sino que asumen responsabilidad por el curso completo, pero junto a su compañero de práctica, de modo que pueden apoyarse mutuamente en este ejercicio.

Al mismo tiempo, en esta fase realizan nuevamente el protocolo de contextualización, a lo que se agregan tareas de planificación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje apoyadas y guiadas por sus profesores mentores y tutores. Para evidenciar dichos desempeños, hacen entrega del protocolo de coplanificación y evaluación de aprendizajes que “propicia que la dupla de profesores en formación diseñe situaciones de enseñanza y evaluación acorde a la diversidad de estudiantes, recursos educativos del establecimiento y al marco curricular vigente” (UFID, 2021b, p. 2), el cual es evaluado por el tutor de la universidad.

Al finalizar el semestre de trabajo en la escuela, la dupla de profesores en formación elabora un protocolo denominado “Análisis de aprendizaje del estudiante”. En el mismo, se espera que den cuenta de un análisis y reflexión

sobre el proceso de implementación de la enseñanza, identificando que aspectos de los planificados se ajustaron al contexto, cuales potenciaron el aprendizaje de los estudiantes y cuales se adecuaron o reformularon. Este proceso se realiza a partir de evidencias de aprendizaje y opiniones sistematizadas de los estudiantes del curso asignado. (UFID, 2021c, p. 2)

En paralelo a lo anterior, los profesores en formación son evaluados por su mentor respecto al desempeño dentro de la sala de clases, se coevalúa su desempeño por su compañero de dupla y se autoevalúan al finalizar el semestre. Cada uno de los protocolos entregados tiene su respectiva rúbrica de evaluación, la cual está graduada en cuatro niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado. El conjunto de calificaciones obtenidas de todos estos protocolos da origen a su calificación final de semestre. Todas estas evaluaciones quedan almacenadas en la plataforma SEPRAD, lo que permite a los docentes universitarios tener acceso a los desempeños de los futuros docentes en cada una de las áreas evaluadas, para poder hacer seguimiento y acompañamiento pertinentes a las necesidades formativas de cada profesor o profesora en formación.

En la práctica final, los futuros docentes realizan todas las tareas antes mencionadas, pero de forma completamente individual, manteniendo el apoyo y guía de tutor y mentor, y debiendo dar cuenta de sus competencias docentes a través de la elaboración de todos los protocolos de evidencia con mayores niveles de exigencia.

En la tabla 1 se presenta un cruce entre los estándares de formación docente y las tareas solicitadas en los protocolos, lo que permite observar cómo estos últimos reflejan a los primeros.

Tabla 1.

Cruce estándares con protocolos

Dominio	Estándar	Protocolo SEPRAD que evidencia el estándar
A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	Contextualización de la enseñanza
	Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar	Coplanificación y evaluación de aprendizajes
	Estándar 3: Planificación de la enseñanza	Contextualización de la enseñanza/ Coplanificación y evaluación de aprendizajes
	Estándar 4: Planificación de la evaluación	Contextualización de la enseñanza/ Coplanificación y evaluación de aprendizajes
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado	Implementación de la enseñanza
	Estándar 6: Desarrollo personal y social	Coplanificación y evaluación de aprendizajes/ Implementación de la enseñanza
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Coplanificación y evaluación de aprendizajes/ Implementación de la enseñanza
	Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Coplanificación y evaluación de aprendizajes/ Implementación de la enseñanza
	Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	Coplanificación y evaluación de aprendizajes/ Implementación de la enseñanza/ Análisis de aprendizaje del estudiante
D. Responsabilidades profesionales	Estándar 10: Ética profesional	Contextualización de la enseñanza/ Coplanificación y evaluación de aprendizajes/ Implementación de la enseñanza/ Análisis de aprendizaje del estudiante
	Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo	Análisis de aprendizaje del estudiante
	Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	-----

Fuente: Elaboración propia (2024).

Tal como se aprecia en la tabla 1, durante la práctica intermedia se pueden evidenciar la gran mayoría de los estándares que la política pública ha definido que deben desarrollar los

profesores en formación al momento de su egreso, con excepción del estándar 12 que se aborda en otro nivel de práctica. Por otro lado, los protocolos también están alineados con las competencias del perfil de egreso definidas para el programa de formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de manera que permiten dar cuenta de la coherencia entre el mandato de la política pública, el proyecto formativo institucional y las estrategias de evaluación definidas para medir el logro.

2. Metodología

El presente estudio se enmarca en una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental de carácter descriptivo (Jorrín *et al.*, 2021) pues no hay manipulación de variables, sino que se considera el estudio de la situación tal y como se manifiesta, describiendo los resultados de aprendizaje.

La muestra corresponde a estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de una universidad chilena que cursaron práctica docente intermedia durante el año 2022 y 2023. Así, para el primer año se consideraron 34 estudiantes y para el segundo 45. Los resultados de aprendizaje alcanzados por estos estudiantes se encuentran almacenados en la plataforma SEPRAD.

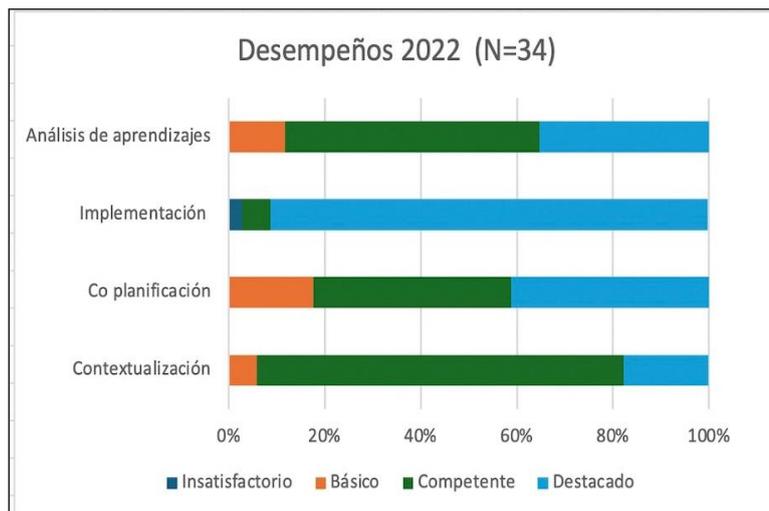
Los resultados analizados corresponden a tres desempeños evaluados por los tutores universitarios, que son: la contextualización de la enseñanza, coplanificación de la enseñanza y análisis de resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Junto a estos, se analiza también un desempeño evaluado por los profesores mentores, que es: implementación de la enseñanza. Cada uno de los desempeños puede ser evaluado en cuatro niveles de logro: insatisfactorio, básico, competente y destacado, cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

3. Resultados

Los resultados obtenidos fueron organizados por año y se presentan en apartados acompañados de un gráfico que desglosa los resultados de aprendizaje por niveles de logro para cada uno de los cuatro desempeños considerados.

3.1. Resultados, año 2022

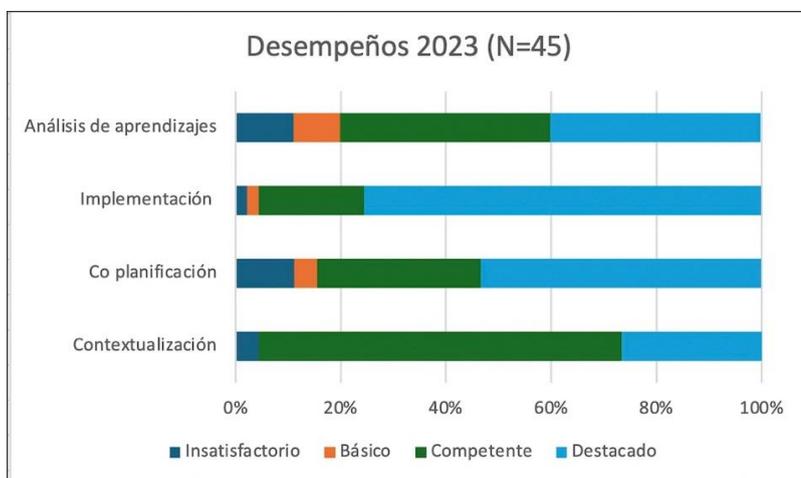
Para el primer año analizado, en los cuatro desempeños se observa que la mayoría de los estudiantes alcanzan altos niveles de logro, ubicándose entre los rangos competente y destacado, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1.*Desempeños año 2022***Fuente:** Elaboración propia (2024).

El protocolo con mayor número de desempeños destacados corresponde a la Implementación de la Enseñanza. Sin embargo, este también es el único en el que se identifican desempeños insatisfactorios y ninguno de nivel básico. Respecto a los protocolos que evidencian niveles básicos de logro, ninguno alcanza el 20 %, aun cuando el de coplanificación es el que tiene el mayor número de estudiantes en este nivel.

3.2. Resultados, año 2023

Para el año 2023 se observa que, en los cuatro protocolos, la gran mayoría de los desempeños están distribuidos entre los niveles competente y destacado, pero al mismo tiempo se observa que en los cuatro protocolos hay desempeños de nivel insatisfactorio, siendo los de análisis de aprendizajes y de coplanificación los que tienen mayor cantidad de estudiantes (11 %) en este nivel.

Figura 2.*Desempeños año 2023***Fuente:** Elaboración propia (2024).

4. Discusión

4.1. Contextualización de la enseñanza

La realización del protocolo de contextualización de la enseñanza exigido a los profesores en formación se condice con el estándar 1 del dominio A: Preparación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje (Mineduc, 2021b), de acuerdo con lo expuesto en la tabla 1. Este estándar define que, al momento del egreso, el profesor en formación “Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc, 2021b, p. 22).

En el ejercicio de contextualización de la enseñanza, los profesores en formación alcanzan altos desempeños, pues más del 90 % de los futuros docentes se ubican en los niveles competente y destacado. Las tareas asociadas a este protocolo ya son conocidas por los futuros docentes al llegar a la práctica intermedia, pues tal como ya se mencionó, la primera vez que realizan este ejercicio es durante la práctica inicial, por lo tanto no es una tarea desconocida para ellos, pudiendo poner en práctica o mejorar el desempeño de su práctica anterior. Así, este tipo de resultados se contraponen a lo planteado por Vaillant (2009) sobre la falta de relación entre el programa formativo y la realidad de las escuelas, donde los futuros docentes realizan sus prácticas, al menos en lo que se refiere a la tarea de contextualizar.

Una contextualización apropiada es fundamental para el ejercicio docente, pues permite caracterizar correctamente al grupo de estudiantes con que se trabajará a lo largo del semestre, con la finalidad de poder proponer actividades pertinentes que permitan que sus estudiantes alcancen aprendizajes adecuados a sus necesidades, utilizando los recursos que la institución escolar tiene a la mano.

Que más del 90 % de los futuros docentes logre altos niveles de desempeño en ambos años analizados permite afirmar que la tarea de contextualización en este nivel de práctica se ha desarrollado de forma correcta y está asentada como competencia, por lo que, desde la perspectiva de los estándares de formación docente, el programa cumple con lo esperado. No obstante, un aspecto que debe ser considerado es que, si los profesores en formación no son capaces de contextualizar a su curso y a la institución, difícilmente podrán generar una planificación de la enseñanza adecuada a las necesidades y realidad de sus estudiantes. Por lo mismo, los casos de profesores en formación que logran niveles básicos e insatisfactorios en este punto deben ser acompañados de forma especial por sus tutores y mentores para que el ejercicio de planificación posterior sea apropiado para sus estudiantes. Al mismo tiempo, este tipo de resultado indica a los docentes que recibirán a este grupo de futuros profesores en la práctica final que no necesitan enfocarse tanto en esta tarea, pudiendo poner los esfuerzos en otras necesidades formativas.

4.2. Coplanificación de la enseñanza y la evaluación

Este segundo protocolo tiene un foco en el diseño de las sesiones de clases y la respectiva evaluación correspondientes a una unidad de aprendizaje del curso en que los profesores en formación están realizando su práctica, la que se acuerda con cada mentor. Desde el punto de vista de los estándares de la profesión docente (Mineduc, 2021b), un docente al momento del egreso

Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y

didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones. (p. 33)

Tal como se evidencia en el estándar 3, la planificación de la enseñanza implica que se deben considerar características y conocimientos previos de los estudiantes, lo que recalca la importancia del ejercicio de contextualización antes presentado.

Al mismo tiempo, este protocolo también se enfoca en el ámbito de la evaluación de las experiencias de aprendizaje antes señaladas. Así, el estándar 4 (Mineduc, 2021b) explicita que cada docente “Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes” (p. 35).

Al mirar los resultados alcanzados por la muestra analizada, aun cuando en ambos años la mayoría de los desempeños se concentran entre los niveles competentes y destacados (sobre 80 % en ambos años) y el porcentaje de desempeños destacados es mayor que en el primer protocolo, la suma de ambos es inferior al ejercicio de contextualización. Esto significa que, para esta tarea, son menos los estudiantes que logran altos desempeños, pero quienes lo hacen en su mayoría llegan al nivel destacado. Desde el punto de vista del logro del estándar definido para esta tarea, estas dos cohortes de profesores en formación están encaminadas hacia un egreso que implica haber desarrollado las habilidades docentes que la política pública ha definido como esperables para la formación inicial docente al culminar su programa.

Aun cuando lo antes planteado da cuenta de buenos desempeños docentes, para el año 2022 casi un 20 % de los estudiantes solo llega al nivel básico y para el año 2023 la situación resulta más preocupante, pues en torno al 15 % quedan en nivel insatisfactorio.

Para la realización de esta tarea, a lo largo del proceso se consideran entregas previas de carácter formativo, las cuales reciben retroalimentación, primero del tutor y luego del mentor, para mejorar la calidad tanto de las planificaciones de clases como de los materiales de enseñanza que los acompañan, entendiendo que el apoyo de estas dos figuras es relevante para el desarrollo de las habilidades de planificar la enseñanza (Richter *et al.*, 2013). Esta doble instancia de retroalimentación ayuda a que, al momento de entregar el protocolo, se evidencie una mejora que permite que se logre sobre el 40 % de desempeños destacados en ambos años.

Considerando lo anterior, ¿cómo se explica entonces que, habiendo dos instancias de retroalimentación de carácter formativo previo a la entrega final, en ambos años los desempeños de nivel básico e insatisfactorio estén cercanos al 20 %?

El ejercicio de planificación de la enseñanza y la evaluación es una tarea que, desde el punto de vista del trayecto formativo de estos profesores en formación, es nueva. Esto se debe a que el modelo de formación universitaria no les ha enseñado estas habilidades docentes en este punto y, por tanto, no han tenido oportunidades previas de ponerlas en práctica, a diferencia del ejercicio de contextualización. De acuerdo con Beckmann y Ehmke (2023), aprender a planificar es una tarea central y compleja de la formación docente, que implica un gran desafío para los profesores en formación. Por lo mismo, entendiendo que los ritmos de aprendizaje no son iguales en todos los aprendices, pudiera ser que dichos casos requieren más tiempo y más apoyos de los ya considerados, sin dejar de lado el hecho de que no todos los profesores en formación acogen efectivamente la retroalimentación entregada por tutores y mentores, afectando el desempeño.

Por otro lado, cabe considerar el planteamiento previamente expuesto de Rodríguez-Sosa y Hernández (2018) relativo a la falta de conexión entre las enseñanzas de la universidad y los requerimientos de las escuelas, o el choque de expectativas del propio profesor en formación sobre su práctica con las expectativas de la escuela y la universidad (Beckmann y Ehmke, 2013). Esto podría, en parte, explicar los resultados, dado que no todos los profesores en formación hacen su clase en los mismos centros de práctica, cada profesor en formación tiene expectativas particulares sobre su desempeño lo que puede chocar con la retroalimentación recibida desde sus profesores, o porque las tareas de planificación y evaluación que pudieran tener niveles aceptables para las escuelas no coinciden necesariamente con los estándares que espera la universidad o viceversa.

Al mismo tiempo, la diversidad de las escuelas que funcionan como centro de práctica implica que haya aspectos no siempre manejables pues, tal como plantean González *et al.* (2013) “lo que verdaderamente sucede en cada aula y en cada centro de Prácticum suele depender de circunstancias no siempre previsibles y va a depender de factores de muy diverso tipo, tanto estructurales como académicos” (p. 2). Esto implica que las exigencias que le plantea el centro de práctica a los profesores en formación pueden involucrar situaciones más desafiantes al ejercicio, que pueden incidir en sus desempeños.

Sin duda, esta información es relevante para los docentes de práctica final que reciben a este grupo de futuros docentes, quienes tienen la oportunidad de apoyar específicamente a quienes exhiben desempeños más descendidos, a fin de que alcancen niveles competentes al culminar su formación.

4.3. Implementación de la enseñanza

La implementación de la enseñanza se evalúa a partir de la observación de los profesores en formación haciendo docencia en la sala de clases. Esta tarea es la única de las consideradas en el análisis que es calificada por el profesor mentor, aun cuando los tutores entregan evaluación formativa al respecto. Para esta evaluación, los mentores observan a sus estudiantes a lo largo del semestre, entregando retroalimentación periódica sobre el desempeño (Soto-Lillo y Quiroga-Lobos, 2021).

Desde el punto de vista de los estándares de formación docente, la implementación de la enseñanza abarca el dominio B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y el dominio D Responsabilidades profesionales. Esto implica poner en ejecución una diversidad de habilidades docentes cuyo aprendizaje y desarrollo representan un importante nivel de complejidad (Steadman, 2021).

Un primer aspecto importante es que más del 90 % de los futuros docentes alcanzan desempeños competentes y destacados en ambos años analizados. Al mismo tiempo, el nivel destacado supera el 70 % en ambos casos. Una explicación para estos resultados la plantean Coiduras *et al.* (2014), quienes señalan que la cercanía que se produce en el trabajo cotidiano en aula genera complicidad entre tutor y profesores en formación, influenciando la evaluación a favor de estos últimos. Por lo mismo, el trabajo de socialización de criterios de evaluación con mentores sería una alternativa que contribuiría a disminuir el impacto de este sesgo (Soto-Lillo y Quiroga-Soto, 2021). Al mismo tiempo, la retroalimentación permanente podría contribuir a que las habilidades observadas en la rúbrica sobre implementación de la enseñanza sean evaluadas con alto nivel, pues hay múltiples oportunidades para mejorar.

Respecto a los desempeños de nivel insatisfactorio observados en ambos años, al hacer un cruce se observa que, en todos los casos, corresponden a profesores en formación con bajos desempeños en los protocolos tanto de contextualización como de planificación. Dicho cruce permite, además, distinguir las trayectorias formativas de bajos desempeños en un grupo minoritario de profesores en formación, pero también identificar a quienes han dado cuenta de un proceso de mejoría a lo largo del proceso. Desde la perspectiva del logro de los estándares de formación docente, el grupo de profesores con trayectorias de bajo desempeño constituye un foco para el programa y los docentes formadores de este.

4.4. Análisis de aprendizajes de los estudiantes

La tarea de análisis de aprendizajes de los estudiantes está alineada con el estándar 9 (Mineduc, 2021b), que explicita que cada profesor en formación “utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes” (p. 56). La utilización de resultados de evaluación de los estudiantes se condice con la toma de decisiones basada en datos, tarea que resulta altamente relevante, pues permite mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Hoogland *et al.*, 2016).

Al observar los resultados de ambos años, este protocolo evidencia al menos 80 % de desempeños competentes y destacados; no obstante, el año 2023 un 20 % de los profesores en formación se mantiene en niveles básicos e insatisfactorios, siendo este último el nivel mayoritario. Al mismo tiempo, este protocolo es el que tiene los desempeños más bajos de todos los analizados en el año 2023. De forma coincidente, el grupo de estudiantes que queda en este 20 % también tuvo desempeños bajos en los protocolos previos, dando cuenta de una consistencia. En este grupo, además, se encuentran 3 estudiantes (6,7 %) que finalmente reprobaron la práctica intermedia en el 2023.

Aun cuando el 80 % de estudiantes tiene buenos resultados en ambos años, las tareas implicadas en la realización del protocolo de análisis de aprendizajes de los estudiantes implican desafíos para los docentes en formación. Al respecto, Mandinach *et al.* (2011) señalan que la toma de decisiones basada en datos debiera ser uno de los primeros temas en ser incorporados en la FID, para que en el ejercicio profesional posterior se haga un uso de datos que impacte en la enseñanza. Sin embargo, transformar los datos de aprendizaje de los estudiantes en información para la toma de decisiones en función de mejorar la enseñanza requiere de conocimientos y habilidades específicas (Aristizábal, 2016). En el caso del modelo formativo aquí analizado, las tareas de análisis de aprendizajes de los estudiantes se enseñan y, por tanto, se ponen en práctica por primera vez en el mismo semestre que se cursa la práctica intermedia, por lo cual son conocimientos de adquisición reciente que indican en los resultados, a la vez que requieren seguir siendo trabajados en los siguientes niveles formativos con mayor profundidad.

5. Conclusiones

Formarse como profesor/a en Chile implica una alta exigencia para los futuros docentes, pues deben dar cuenta de una serie de desempeños que emergen desde los estándares para carreras de pedagogía definidos por la política pública. Al mismo tiempo, deben lidiar con las diferentes exigencias de las instituciones involucradas en el proceso de práctica, las expectativas propias y las de sus docentes tutores y mentores, lo que en ocasiones puede influir en los desempeños de los profesores en formación.

El programa formativo aquí analizado aborda los desempeños requeridos por la política pública a partir de una serie de protocolos que son evaluados tanto por tutores universitarios como por mentores de la escuela. Los resultados obtenidos por dos cohortes de profesores en formación de los años 2022 y 2023 dan cuenta de altos niveles de logro durante la realización de la práctica intermedia para todas las tareas planteadas, siendo la implementación de la enseñanza la que alcanza mejores resultados. Esto, en parte, se explica porque es el único protocolo evaluado por el profesor mentor de la escuela. La cotidianidad en el trato entre mentor y profesor en formación forja niveles de cercanía que generan sesgos en la evaluación, aspecto previamente estudiado por la literatura y que se ve ratificado en este estudio.

Por otra parte, los resultados dan cuenta de que el programa FID aquí revisado contribuye a que los profesores en formación alcancen en su gran mayoría altos desempeños durante la práctica intermedia. Así, al momento de realizar la práctica final, estos futuros docentes tendrán la oportunidad de desarrollar aún más sus desempeños, para cumplir de buena manera con los estándares de la profesión docente. Al mismo tiempo, la identificación de aquellos profesores en formación con trayectorias de desempeños más bajos plantea un desafío de mayor acompañamiento para los formadores. En ese sentido, se abre la oportunidad de hacer seguimiento a este grupo de docentes para analizar sus desempeños en práctica final, con el fin de identificar cómo desarrollan las tareas exigidas en este nivel y cómo avanzan sus trayectorias.

Finalmente, este tipo de estudio contribuye al área de la FID, ya que pone de manifiesto con datos concretos cómo los profesores en formación se están desarrollando respecto a los estándares de formación para programas de pedagogía, a la vez que entrega información para los docentes universitarios que diseñan, gestionan y acompañan la formación de profesores.

6. Referencias

- Aristizabal, J. (2016) Analítica de datos de aprendizaje (ADA) y gestión educativa. *Gestión de la educación*, 149-168. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i2.25499>
- Assuncao, M. (2014). Teacher Learning in the Workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and Limits from a Pre-service Teacher Perspective. En O. McNamara, J. Murray y M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education* (pp. 243-260). Springer.
- Beckmann, T. y Ehmke, T. (2023) Informal and formal lesson planning in school internships: Practices among pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104249 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104249>
- Coiduras, J., Paris, G., Torrelles, C. y Carrera, X. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: Diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y universidad. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 29-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200003>
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
- Gálvez Suarez, E. y Milla Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el marco del Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-429. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>

- González, M., Fuentes, E., Muñoz, P. y Veiga, E. (2013). *Aprender a planificar en la experiencia del practicum: una ocasión para conectar teoría y práctica*. VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo, Tarragona. <https://n9.cl/hqko3>
- Hoggland, I., Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitnik, M., Kippers, W., Veldkamp, B. y Dijkstra, A. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and Teacher Education*, 60, 377-386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012>
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Editorial Síntesis.
- Ley 20.906 (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 1 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Mandinach, E. B., Gummer, E. S. y Muller, R. D. (2011). The complexities of integrating data-driven decision making into professional preparation in schools of education: It's harder than you think. En *Report from an invitational meeting*. Alexandria, VA: CNA Analysis & Solutions.
- Mérida Serrano, R., Olivares García, M. D. L. Á. y González Alfaya, E. (2012). University-School Collaborative Networks: A Strategy to Improve the Professional Skills of Future Teachers. *Education Research International*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2012/325419>
- MINEDUC (2021a). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- MINEDUC (2021b). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. <https://11nq.com/Oidoo>
- Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En *Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile* (pp. 155-186). PUC-Concurso de Políticas Públicas. <https://acortar.link/tIOy2F>
- Quiroga, M. y Soto, P. (2022). Desarrollo de la Práctica Profesional Docente en tiempos de pandemia. Experiencias exitosas en contexto de virtualidad. En E. Parra, B. Maroto, J. Puche (Coords.), *Las aulas en pandemia: la COVID-19 y sus efectos docentes* (pp. 415- 424). Thomson Reuters Aranzadi.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. y Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104249>
- Rodríguez-Sosa, J. y Hernández Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>.

- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 223-238. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Schulmeyer, A. (10-12 de julio de 2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Conferencia Regional El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, Brasilia, Brasil. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3092>
- Soto-Lillo, P. y Quiroga-Lobos, M. (2021). University tutors and school mentors: Evaluators in the practical training of future teachers. *Teaching and Teacher Education*, 107. 103489 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103489>
- Steadman, S. (2021). Conflict, transition and agency: Reconceptualising the process of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 107. 103475. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103475>
- Unidad de Apoyo y Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente UFID (2021a). *Protocolo evidencia 1. Contextualización para el aprendizaje de los estudiantes*. Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://seprad.ucv.cl/>
- Unidad de Apoyo y Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente UFID (2021b). *Protocolo evidencia 2. Co-planificación y evaluación de aprendizajes*. Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://seprad.ucv.cl/>
- Unidad de Apoyo y Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente UFID (2021c). *Protocolo evidencia 5. Análisis de aprendizaje del estudiante*. Vicerrectoría Académica Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://seprad.ucv.cl/>
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de educación secundaria. Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122. <https://n9.cl/v0cq9>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

AUTORA:**Paula Soto Lillo**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Máster of Education and Development por la Universidad de Birmingham, Reino Unido. Actualmente cursando estudios doctorales en la Universidad Complutense de Madrid, España. Se desempeña como académica en el área de Formación Inicial de Profesores en el Instituto de Historia de la PUCV. Sus investigaciones se han centrado en la formación inicial y continua de profesores y la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el ámbito escolar chileno.

paula.soto.l@pucv.cl**Orcid ID:** <http://orcid.org/0000-0002-0426-4009>