

Evaluación del perfil de egreso de pedagogías en la práctica profesional: medición desde docentes tutores del sistema escolar

*Evaluation of the graduation profile of pedagogies in the internship process:
Measurement from tutor teachers of the school system*

Sandra Eliana Álvarez Barahona • Patricia Petronila Pizarro Cepeda • José Miguel Guzmán Loyola

RESUMEN

La investigación se basa en la evaluación del perfil de egreso de carreras de pedagogía de la Universidad de La Serena, durante la práctica profesional realizada por estudiantes. Se utilizó una metodología cuantitativa con enfoque exploratorio y descriptivo, lo que permitió conocer el nivel de logro de la formación impartida, incorporando a tutores en la medición de 13 competencias docentes del perfil de egreso. Entre los hallazgos, se encuentra que las competencias más descendidas son *trabajo en equipo* y *manejo de TIC*, y entre las más destacadas *mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje*, *asertividad docente*, *dominio de contenidos*, *conocimiento de sus estudiantes* y *pensamiento crítico*. También se determinó que no existe mayor diferencia en el desempeño de estudiantes que realizaron su práctica en el sector urbano o rural, como tampoco por tipos de establecimientos, lo que indica que dichas variables demográficas no son determinantes en el nivel de logro que alcanzan los estudiantes. Los resultados constituyen insumos para la redefinición de futuros planes de formación a fin de germinar procesos reflexivos complejos que incluyan diseño de situaciones de aprendizajes integrales, multidimensionales y colaborativas, con el fin de identificar elementos obstaculizadores y facilitadores de la formación.

Palabras clave: Competencias docentes, docentes tutores, pedagogías, perfil de egreso, práctica profesional.

ABSTRACT

This research is based on the evaluation of the Graduate Profile of pedagogy programs at Universidad de La Serena, during the internship process carried out by students. A quantitative methodology with an exploratory and descriptive approach was used, which allowed knowing the level of achievement of the training provided, incorporating tutors in the measurement of 13 teaching competencies of the graduation profile. Among the findings, it was found that the most descended competencies are *teamwork* and *ITC management*, and among the most outstanding are *mediator of the teaching-learning process*, *teaching assertiveness*, *mastery of content*, *knowledge of their students* and *critical thinking*. It was also determined that there is no major difference in the performance of students who carried out their internship in the urban or rural sector, nor from types of educational establishments, which indicates that these demographic variables are not determining factors in the level of achievement that students reach. The results constitute resources for the redefinition of future training plans in order to germinate complex reflective processes that include the design of comprehensive, multidimensional and collaborative learning situations, in order to identify elements that hinder and facilitate training.

Keywords: Teaching competences, tutor teachers, pedagogies, graduate profile, internship.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales características de la sociedad actual es que reconoce al conocimiento como uno de los principales valores de sus ciudadanos, relacionándose con la calidad de la formación profesional. Dado que los conocimientos tienen fecha de caducidad, se aborda con cierta preocupación la actualización profesional y el rol que tienen las universidades formadoras en establecer garantías para que los profesionales actualicen constantemente sus conocimientos (Marcelo y Vaillant, 2013; Carrera et al., 2019; Bindusha y Bindu, 2020).

Enfrentar este gran desafío significa para los futuros profesores pensar en cómo nutrirse de nuevos y contextualizados conocimientos profesionales. Ante esto, cabe preguntarse: ¿Qué necesitará aprender para generar nuevos aprendizajes y responder de esta manera a urgentes demandas de una sociedad que está en permanente búsqueda de nuevos conocimientos? Profundizar en esta interrogante es de relevancia, dado que, si las universidades no logran cautelar el impacto de su formación, ¿cuál es el sentido de la formación inicial del docente para la calidad educativa?

Actualmente la preocupación por mejorar la formación inicial ha ido en aumento en todo el mundo, así por ejemplo, las universidades intentan implementar procesos de evaluación temprana del desempeño de los futuros docentes, identificando la pertinencia de la formación brindada (Carrera et al., 2019) y cautelandos la existencia de vínculos entre la formación, su desarrollo profesional, las reales necesidades del mundo escolar (OCDE, 2014), el desarrollo de habilidades docentes con bases en la

Sandra Eliana Álvarez Barahona. Profesora-Investigadora de la Universidad de La Serena, Chile. Cuenta con estudios de Licenciatura en Educación, Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá (España), Magíster en Gestión Educacional por la Universidad Diego Portales (Chile) y Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa por la Universidad de Alcalá (España). Dirigió la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía por una década y ahora es directora de la Unidad de Gestión Integrada de Pedagogías (UGIP). Es miembro activo del Núcleo de Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Correo electrónico: salvarez@userena.cl. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5357-767X>.

Patricia Petronila Pizarro Cepeda. Profesora-Investigadora de la Universidad de La Serena, Chile. Es docente del Departamento de Química y coordinadora de la Carrera de Pedagogía en Química y Ciencias, así como del Programa de Vinculación con Comunidades Educativas y Formación Práctica en Contexto Profesional en la Unidad de Gestión Integrada de Pedagogías (UGIP). Titulada con un doctorado en Ciencias de la Educación en la misma Universidad, ha liderado la reestructuración curricular de la carrera de Pedagogía en Química y Ciencias Naturales y el desarrollo de estándares de formación inicial para docentes de Química. Correo electrónico: ppizarro@userena.cl. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3199-117X>.

José Miguel Guzmán Loyola. Profesor-Investigador de la Universidad de La Serena, Chile. Es Sociólogo Organizacional titulado en Data Science por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Licenciado en Sociología por la Universidad Central de Chile, con Magíster en Desarrollo Organizacional y Gestión Estratégica de Personas por la Universidad Diego Portales de Chile. Especializado en gestión por competencias, innovación y creatividad, modelos de negocios, *roadmapping*, levantamiento de perfiles, gestión de calidad y estudios cualitativos y cuantitativos. Actualmente lidera el Programa de Investigación Pedagógica en la Unidad de Gestión Integrada de Pedagogías (UGIP). Correo electrónico: jose.guzman@userena.cl. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6947-7139>.

psicología, sociología etc., manejo de situaciones en sus aulas, entre otras (Korthagen, 2001).

En Chile, varios organismos encargados de orientar la calidad en educación superior otorgan un marco para estandarizar criterios de desempeño mínimos cuyos descriptores están estrechamente ligados a resultados de aprendizaje y de sus competencias declaradas, partiendo de la base que las capacidades de los maestros son el núcleo generador de la calidad de la educación (CPEIP, 2021).

Una orientación clara es la que entregan los actuales *Estándares orientadores para la formación inicial docente* y los recientes *Estándares para docentes en formación y para docentes en ejercicio*, estos últimos haciendo una articulación directa con el renovado *Marco para la buena enseñanza* (MINEDUC, 2021), que regula el ejercicio docente. Estos estándares establecen criterios definidos y mínimos, orientados hacia la adquisición de conocimientos disciplinares y pedagógicos que permiten dominar la disciplina que se deberá enseñar, desarrollar habilidades para reflexionar e integrar información, resolver problemas, diseñar propuestas, comunicar de manera efectiva y colaborativa, con ética, autonomía y respeto por la diversidad, entre otros (Castro-Rubilar y Rivas-Morales, 2021).

La efectividad de la enseñanza-aprendizaje y la sintonización con la sociedad mediante las renovaciones o innovaciones curriculares se plasma en los perfiles de egreso, los cuales se han convertido en verdaderas anclas para responder a un mundo donde la regla es el cambio y donde el desarrollo tecnológico es imperativo (Silva, 2018), que lleva a los programas de formación a replantearse el “enseñar a enseñar” como un proceso muy complejo, que debe ser planificado y evaluado permanentemente en función de la relación educación-sociedad (Carrera et al., 2019).

La presente investigación tiene como objetivo la evaluación del perfil de egreso de carreras de pedagogías de la Universidad Pública de La Serena, ubicada en la Región de Coquimbo, Chile. Se pone especial atención en la práctica profesional y se considera la perspectiva de los docentes tutores del sistema escolar. Las carreras en estudio fueron: Pedagogía en Inglés, Castellano y Filosofía, Historia y Geografía, Matemática y Computación, Matemática y Física, Biología y Ciencias Naturales, Química y Ciencias Naturales, Educación General Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial.

Con base en los antecedentes descritos se plantea la pregunta: ¿Cuál es el nivel del logro del perfil de egreso de las carreras de pedagogía ULS, desde las prácticas profesionales? De lo anterior se desprende el objetivo general: evaluar el nivel de logro de las competencias docentes del perfil de egreso de las carreras de pedagogía ULS, en la práctica profesional y desde la medición del docente tutor/a del sistema escolar. Para alcanzar lo anterior se formularon cuatro objetivos específicos: 1) categorizar las competencias docentes declaradas en los perfiles de egreso de las pedagogías ULS; 2) determinar los niveles de desarrollo de las competencias docentes en el proceso

de práctica profesional, mediante la medición llevada a cabo por el docente tutor/a; 3) relacionar las variables demográficas con las competencias docentes, y 4) analizar la existencia de una relación entre los dominios de la enseñanza y las competencias docentes.

La novedad de esta investigación es que se evaluó por primera vez en la universidad en estudio el perfil de egreso desde el desempeño de los estudiantes en práctica profesional, incorporando a los tutores del sistema escolar en su medición, lo que denota un avance sustancial en reafirmar el aporte del perfil de egreso para el desarrollo y medición del conocimiento docente que se va adquiriendo en formación inicial, si se lo vincula tempranamente con el futuro ejercicio profesional.

Finalmente, las implicancias del estudio tienen un alcance local y global, ya que sus resultados podrán ser un insumo para la redefinición de futuros planes de formación. Esto es con el fin de germinar procesos reflexivos complejos, que incluyan el diseño de situaciones de aprendizajes integrales, multidimensionales y colaborativas, para identificar oportunamente los elementos obstaculizadores y facilitadores de la formación.

MARCO TEÓRICO

Perfil de egreso y competencias: convergencia entre la formación y la sociedad

Podemos relacionar el perfil de egreso con el proceso en que los futuros profesores se involucran personal y colaborativamente en una actividad de formación motivados por una necesidad de participación activa, adquiriendo conocimientos, habilidades y capacidades, siendo estos procesos y acciones desarrollados fundamentalmente en contextos institucionalizados (Pavié, 2018).

También se lo asocia con una emancipación profesional del docente para elaborar reflexiva y eficazmente un pensamiento-acción innovador, que lo lleve a implementar un proyecto educativo común (Pavié, 2018), aspecto que releva la calidad de los programas de formación, sus condiciones de regulación y la profesionalización, la cual es más que el resultado de una temporalización en la adquisición de competencias profesionales (Caiceo, 2020), y entenderlo como un elemento situado en un contexto social que posibilita un determinado tipo de profesional de acuerdo a los requerimientos de una sociedad, es decir, un punto de convergencia entre la formación y la sociedad (Carrera et al., 2019).

Según Pucuhuaranga et al. (2019), se pueden identificar cuatro momentos en los que el perfil de egreso puede medirse, considerando sus elementos de continuidad y cambio: 1) al momento de culminar los estudios universitarios aplicando instrumentos de salida; 2) contrastarlo con la percepción de agentes claves externos; 3) considerar un sistema integral de evaluación de las competencias establecidas para las

asignaturas, programa y/o universidad, y 4) evaluación en forma progresiva durante todo el trayecto formativo.

Contar con diversas instancias para medir el perfil de egreso permite incorporar a lo largo del trayecto formativo diversos hitos de verificación del aprendizaje, posibilitando una mirada más integral sobre las competencias del perfil desarrolladas, en asignaturas de integración, evaluaciones integradas, evaluaciones de ciclo, prácticas tempranas, práctica profesional y proyectos de titulación, entre otros (CINDA, 2015).

En las décadas recientes, abordar el cumplimiento de los perfiles de egreso en los planes de formación de futuros maestros desde el desarrollo de competencias ha llevado a categorizar los diversos saberes o conocimientos que las competencias docentes implican, ya sea para comprender el conocimiento base de la enseñanza o bien para redefinir la profesionalidad docente. Perrenoud (2007, pp. 15-16) resalta diez competencias entendidas como la habilidad de movilizar diversos recursos cognitivos para abordar situaciones, que van desde la organización y animación de situaciones de aprendizaje hasta el trabajo en equipo, la participación en la gestión escolar, la utilización de nuevas tecnologías y la confrontación de los deberes y dilemas éticos de la profesión, entre otras.

Considerando que las competencias entregan un marco conceptual común para la definición y evaluación de perfiles y modelos de formación docente, en el caso de Chile, se las identifica con aquellas responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo (MINEDUC, 2021). En este contexto, la ULS implementa un currículo basado en objetivos de aprendizajes, traducidos en competencias docentes a las que en función de la presente investigación se las identificó con referentes conceptuales extraídos de la literatura y vinculados a un *dominio* (Tabla 1).

Cada dominio (D) aborda un aspecto distinto de la enseñanza. La *Responsabilidad profesional* (D1) se refiere a las tareas del profesor relacionadas con su desarrollo profesional fuera del aula; esto implica interactuar con colegas, directivos, la comunidad escolar y el sistema educativo en general. Por su parte, la *Preparación de la enseñanza* (D2) se centra en la disciplina que se enseña, sus principios y las competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El dominio *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje* (D3) resalta las interacciones cruciales en el aula, tanto entre docentes y estudiantes como entre los propios alumnos, siendo estas interacciones esenciales para lograr aprendizajes de calidad. Finalmente, en el dominio *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes* (D4) se enfatiza en las habilidades docentes necesarias para que todos los estudiantes aprendan de manera efectiva, promoviendo la indagación, la socialización, la retroalimentación y otros aspectos fundamentales.

Finalmente, las trece competencias declaradas tienen en común ciertas dimensiones docentes relacionadas con lo que es necesario saber, lo que es necesario saber hacer, lo que se debe hacer y cuán bien se está haciendo (MINEDUC, 2016).

Tabla 1*Competencias docentes y sus conceptualizaciones*

| Competencias | Conceptualización | Dominio |
|---|--|--|
| Ética y responsabilidad social | Actuación ética, resguardando los derechos de sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo, la legislación vigente y el marco regulatorio (Mineduc, 2021, p. 17) | Responsabilidad profesional |
| Manejo de información actualizada de la profesión, sistema educativo y política vigente | Conocimiento y análisis de las características y metas de su establecimiento y del sistema educacional, las políticas nacionales y locales de educación, así como sus obligaciones y derechos laborales y profesionales (Mineduc, 2016, p. 36) | |
| Trabajo en equipo | Saber trabajar con eficacia en una cultura de cooperación, encontrar y negociar las modalidades de trabajo óptimas para resolver problemas, autoevaluarse, entre otros (Perrenoud, 2004) | |
| Pensamiento crítico | Acciones reflexivas conducidas mediante estrategias de enseñanza situadas, para la toma de decisiones y el cuestionamiento del conocimiento desde la identificación de problemas (Bransford, 2017, citado en Carrión, 2021) | |
| Capacidad indagatoria | La indagación como actitud, con visión crítica cuando tiene la oportunidad de aprender, indagar y reflexionar sobre su propio trabajo (Cochran-Smith y Lytle, 2003) | |
| Orientador y facilitador del aprendizaje | Capacidad de reflexionar, organizar y animar situaciones didácticas óptimas, a través de la implementación de nuevos y variados métodos de aprendizaje (Perrenoud, 2004) | Preparación de la enseñanza |
| Dominio de los contenidos disciplinares y el marco curricular nacional | Conocimiento de la materia, del contenido que se enseñará, considerando los diferentes niveles de dominio sobre la materia (Shulman, 1986, Mineduc, 2021) | |
| Conocimiento de características, saberes y experiencia de sus estudiantes | Comprensión sobre cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo y aprendizaje (Mineduc, 2021, p. 17) | |
| Conocimiento didáctico | Comprensión y representación de los contenidos, transformándolos en formas que sean comprensibles, a sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes (Shulman, 1986) | |
| Mediador de las interacciones profesionales | Generación de conocimientos propios, donde se aprende a dar y recibir apoyo crítico en comunidad profesional (Lieberman y Wood, 2003) | Creación ambiente propicio para el aprendizaje |
| Asertividad docente | Conductas o habilidades sociales que denotan un acto de respeto a uno mismo y a las personas con quienes se interacciona en la comunidad educativa (Villena et al., 2016) | |
| Dominio de TIC | Dominio del entorno digital traducido en metodologías innovadoras, estrategias pedagógicas, didácticas y comunicacionales para la mejora de los aprendizajes (Poveda, Cifuentes, 2020) | Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes |
| Innovación educativa | Cambio en los aprendizajes profundos de sus estudiantes a cargo, resultado de la creación y del intercambio de conocimientos con los miembros de la comunidad educativa (Fullan, 2020; Perrenoud, 2004) | |

Fuente: Elaborada con datos de MINEDUC (2008) y ULS (2008, pp. 1-2).

Perfil de egreso: mirada desde la práctica en contexto profesional

Actualmente en Chile y en el mundo existe un consenso sobre la trascendencia de la formación práctica en los perfiles de egreso, por cuanto significa pensar la práctica como un medio para mejorar la calidad de la formación profesional docente (Arancibia et al., 2016) en el cual confluyen las formaciones teóricas y la imagen ideal del desempeño con la realidad social externa y objetiva (Castro-Rubilar y Rivas-Morales, 2021). Las investigaciones demuestran que la generación de conocimientos pedagógicos y profesionales se logran a través de la práctica y de la observación en contextos auténticos, demostrando un desempeño profesional definido y adecuado (Arancibia et al., 2016).

En este sentido, los cursos del área de formación práctica en contexto profesional, por su eminente naturaleza pedagógica, son considerados en los actuales planes de formación como los hitos evaluativos con mejores escenarios ya que movilizan todas las competencias y donde se requiere de ciertos desempeños para evidenciar los alcances del perfil de egreso en contexto de renovaciones curriculares en pedagogías (Castro-Rubilar y Rivas-Morales, 2021).

Para Zeichner y Gore (1990), las prácticas (*practicum*) tienen dos enfoques: el primero se deriva de la concepción de enseñanza más centrada en la aplicación de la teoría a la práctica, y el segundo refiere que la mejora de la enseñanza encuentra su máximo sentido en el análisis y reflexión de las mismas prácticas en lugar de hacerlo sobre la enseñanza de otros. De esta manera, para Hammerness et al. (2005), es necesario generar las condiciones para que los futuros maestros aprendan a enseñar *en la práctica* con oportunidades para desarrollar hábitos meta-cognitivos, antes, durante y después de las interacciones de este con sus estudiantes, por lo que la práctica se convierte en un proceso de socialización vital en el que se articula el conocimiento teórico-empírico (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014).

Considerando que la práctica se traduce en un espacio para la aplicación de los conocimientos adquiridos, que involucra la investigación permanente y la acción práctica (Sacristán, 2007), requiere de una estrecha comunicación y colaboración entre la universidad formadora y los centros de prácticas escolares que reciben practicantes, a manera de diseñar su trabajo de forma conjunta y de configurar significados compartidos sobre el conocimiento pedagógico (Turra y Flores, 2018), evidenciando el vínculo entre las carreras pedagógicas, los centros escolares y el entorno social.

Korthagen (2001) plantea diseñar el trabajo de prácticas en colaboración, al advertir que existe un problema admitido al tratar de capacitar a maestros aisladamente, habiendo pocas posibilidades de que implementen los cambios deseados si se los deja solos, siendo este uno de los grandes desafíos para los programas de formación, al no considerar un sistema de vinculación con el sistema escolar que permita construir una comunidad de práctica que diseñe, en conjunto con demás actores, una serie de

tareas relevantes y significativas para el proceso de aprender a enseñar de los futuros profesores (Álvarez, 2021).

Todo lo anterior lleva a plantear la necesidad de que las prácticas en contexto profesional den cabida a una tríada formativa en la cual se relacionen los formadores y los futuros profesionales (estudiante en práctica-docente/tutor-docente/supervisor), aunque muchas veces solo se establezca una díada (Hirmas, 2014). Ya sea una díada o tríada, lo importante de este trabajo en colaboración es que posibilita la formación reflexiva y la construcción del saber pedagógico (Rufinelli et al., 2020).

Finalmente, los programas de formación deben demostrar coherencia en lo declarado de aquello que se desea que suceda en las escuelas y aquello que está sucediendo en las aulas formadoras de profesores, ya que solo será comprensible para el futuro profesor cuando se practique en estos espacios (Pagés, 2002). Desde esta lógica, la práctica en contexto profesional será la instancia en que el futuro docente se ejercita en los contextos reales de aula acerca de sus labores futuras, tal cual lo hace un profesor en ejercicio.

El docente tutor de prácticas y su enseñanza del mundo profesional

En la actualidad, los programas de formación inicial de profesores definen la formación práctica como aquellas experiencias curriculares que ayudan a los estudiantes a formarse una imagen realista del trabajo que implica la profesión docente (Cornejo, 2014). Ante esto nos preguntamos: ¿Qué actores tienen actualmente protagonismo en la formación inicial de profesores, por enseñar el real contexto del trabajo del docente?

La pregunta precedente nos llevará a situar nuestro análisis en el docente tutor del sistema escolar, por contribuir a generar la primera imagen del mundo profesional en los futuros docentes (Puig, 2004). Los estudios sobre las perspectivas de los tutores de prácticas son escasos y están referidos más bien a aspectos funcionales de la práctica que a la reflexión sobre sus impactos en el desempeño de los practicantes profesionales (Cornejo, 2014; Rufinelli et al., 2020), lo cual se manifiesta en que sus funciones son más bien unidireccionales, sin explicitar mayormente las responsabilidades compartidas y los puntos de encuentros para las construcciones mutuas, las reflexiones y mejoras.

Dado el actual consenso acerca del importante rol del profesor tutor (es él quien observa directamente el desempeño del practicante), lo cierto es que su participación en el proceso es más bien voluntaria y no del todo alineado a los criterios de la universidad y del centro escolar, quedando más idealizados que concretizados sus roles, es más, su participación en la evaluación queda con una ponderación más baja que la del supervisor de la universidad, lo que deja entrever una discordancia entre las intenciones de darle más atribuciones y lo que ocurre efectivamente en la realidad (Arancibia et al., 2016).

Si bien algunos estudios indican que no siempre las tríadas formativas son del todo exitosas en los procesos de prácticas, dado que los futuros profesores identifican a sus tutores con roles más administrativos que formativos –cuyas interrelaciones están basadas más bien en narrar hechos anecdóticos, hacer respetar las normas del centro de prácticas, relevar las creencias o la experiencia, marginando la teoría, entre otras (Rufinelli et al., 2020)–, lo cierto es que muchas otras investigaciones resaltan su valor como agente sustancial para la generación de conocimiento profesional toda vez que tenga una atención consciente del proceso (King y Sweitzer, 2014).

En el caso de la Universidad de La Serena, se declara que el docente tutor posibilitará, bajo su acompañamiento, que el estudiante realice prácticas de acuerdo con los objetivos previstos en el programa de estudio, debiendo observar la intervención del estudiante en el aula para guiar la reflexión pedagógica. Así mismo, deberá poner a disposición de cada practicante los recursos de los que disponga el centro de prácticas para desarrollar las actividades formativas que se le encomiendan, asesorándolo en cuestiones organizativas, pedagógicas y didácticas, y destacando que deberá evaluar el desempeño de los estudiantes, informando las fortalezas y debilidades de su actuación (ULS, 2019).

METODOLOGÍA

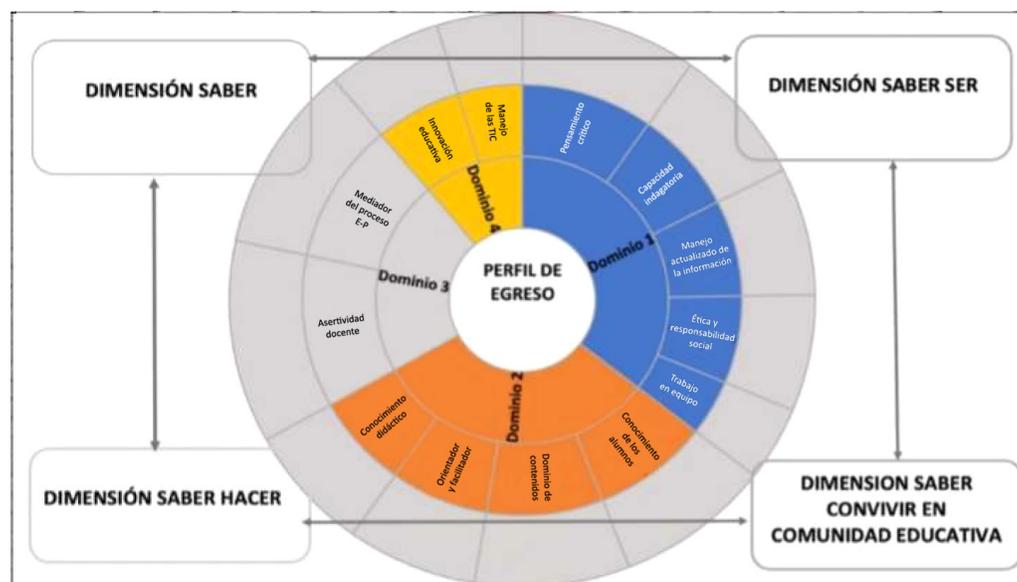
La investigación aborda una metodología cuantitativa, la que, según Harris (2014), se basa en contar o cuantificar situaciones, permitiendo generar representaciones numéricas de las percepciones, actitudes y comportamientos de los encuestados. Por otro lado, Bizquerra (2009) menciona la importancia de cuantificar los datos para realizar comparaciones y análisis que respalden el tema de estudio, por lo que, en este caso particular, se realizó un análisis estadístico de las competencias más desarrolladas por los estudiantes en práctica, evaluando si existen incidencias significativas entre los dominios y las competencias, como también la relación con algunas características demográficas. En cuanto al enfoque, se estableció como exploratorio y descriptivo; exploratorio ya que el problema de investigación ha sido poco estudiado en cuanto a todas las variables involucradas, además se indaga desde una perspectiva innovadora y contribuye a futuros estudios sobre evaluación de perfiles de egreso en pedagogía; a su vez, su carácter descriptivo radica en que considera al perfil de egreso de pedagogías en cuanto a sus componentes esenciales, como lo son las competencias docentes que lo definen y sus correspondientes niveles de logro.

Para responder a los objetivos de la investigación se comenzó por una revisión del estado del arte sobre el tema en cuestión, con el fin de identificar aquellos desafíos arrojados por investigaciones previas, seguido de un análisis de los once decretos que contienen los perfiles de egreso de las carreras de pedagogías de la universidad en estudio, identificándose en ellos trece (13) competencias docentes declaradas que

transversalizan el actual plan de estudios y cuyos instrumentos utilizados fueron una matriz de caracterización de los perfiles y una matriz de competencias. Lo anterior dio lugar a la elaboración del marco “Dominios de la enseñanza”, el cual mediante la elaboración del instrumento *Matriz de dominios* permitió categorizar las trece competencias (Figura 1).

Figura 1

Marco “Dominios de la enseñanza”



- Dominio 1: Responsabilidad profesional**
- Dominio 2: Preparación para la enseñanza**
- Dominio 3: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**
- Dominio 4: Enseñanza para el aprendizaje**

Fuente: Construcción personal.

El instrumento utilizado fue un cuestionario con 13 preguntas cerradas, cada una evaluando las competencias identificadas que se presentaron como variables categóricas ordinales, evaluándose a través de una escala en niveles: básico, intermedio y avanzado. El instrumento se validó mediante juicio de expertos, lo que permitió que, a través de una matriz de ajustes, se depuraran conceptos, tipos de escalas y contenido a consultar y se envió mediante la plataforma Survey Monkey. Tal como lo señalan Hernández et al. (2014), la validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir en cuanto a contenido, criterio y constructo.

Los principales criterios adoptados para definir la aplicación de la encuesta en modalidad *on line* fueron: a) posibilidad de llegar a docentes tutores de lugares fuera de la región donde se ubica la ULS, b) acceso a respuestas de forma más rápida y automatizada, c) la imposibilidad de aplicarla en forma presencial dada la situación de pandemia y confinamiento por COVID-19.

El público objetivo fueron todos los docentes tutores de prácticas profesionales que desarrollaron tutoría durante el periodo 2020-2021, a quienes se les consultó sobre el desempeño de los practicantes que habían tenido a cargo, solicitando su medición en cuanto al nivel de logros de estos en cada una de las 13 competencias del perfil de egreso. El criterio utilizado para incorporar la participación de estos profesores se basa en el rol que estos tienen en la tríada formativa de prácticas, generando la primera imagen del mundo profesional en los futuros docentes (Puig, 2004). Según el Reglamento de Prácticas de la Universidad de La Serena, el profesor tutor debe contar con un mínimo de tres años de experiencia docente para cumplir este rol y por consiguiente realizar las retroalimentaciones correspondientes, además de estar cumpliendo funciones de profesor en algún centro educativo.

El muestreo se centró en un conjunto de casos y los criterios de exclusión fueron: a) casos duplicados entre periodos 2020-2021 y b) casos duplicados en la categoría “centro de práctica”. Posterior a ello y con el objetivo de dar robustez y calidad de los datos en cuanto a su distribución, se aplicaron criterios de estratificación y aleatoriedad respecto del total. Tomando en cuenta lo anterior, la encuesta se envió a 160 tutores, logrando un total de 100 repuestas completas, lo que equivale a una tasa de participación de 63%.

En la etapa de análisis se trabajaron los resultados considerando como criterio los objetivos planteados, creando un banco de datos en el programa SPSS con las 13 variables en estudio, documentando cada una de ellas en términos del nombre, tipo y escala. Posteriormente se realizó un análisis estadístico descriptivo para determinar la frecuencia de cada una de las competencias en términos del nivel de logro demostrado por los/as estudiantes, cuyos resultados se tabularon según la tributación de las competencias a los cuatro dominios establecidos en esta investigación.

Para dar cumplimiento a los objetivos 3 y 4 se realizó un análisis estadístico mediante tablas de contingencia de 2 x 2 que permitió clasificar los datos demográficos, como el área donde se ubican los centros escolares –rural o urbana–, y los tipos de dependencia administrativa de los colegios. Todos estos tratamientos de datos en consecución con el fundamento teórico permitieron dar respuesta al propósito de la investigación.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados por dominio, considerando los objetivos planteados.

Dominio 1: Responsabilidad profesional

La Tabla 2 presenta los resultados del análisis descriptivo de las evaluaciones proporcionadas por los profesores tutores respecto al nivel de logro de las cinco com-

petencias que conforman el dominio de Responsabilidad profesional. Los resultados indican que la competencia que presenta mayor dominio es *Pensamiento crítico* con un porcentaje del 58%, en tanto las competencias *Capacidad indagatoria* y *Manejo de información actualizada de la profesión* tienen una valoración de 46% y 43% respectivamente. En este dominio la competencia *Trabajo en equipo* se encuentra descendida dado que solo un 25% de los practicantes alcanzan un nivel avanzado.

Tabla 2

Dominio Responsabilidad profesional, según nivel avanzado y básico en las áreas rural y urbana

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|--------------------------|----------------|-------|--------|--------------|-------|--------|
| | Tributación | Rural | Urbana | Tributación | Rural | Urbana |
| | % | % | % | % | % | % |
| Ética y responsabilidad | 39,0 | 20,5 | 76,9 | 16,0 | 31,2 | 62,5 |
| Trabajo en equipo | 25,0 | 12,0 | 84,0 | 26,0 | 19,2 | 80,8 |
| Pensamiento crítico | 58,0 | 12,1 | 81,0 | 6,0 | 16,7 | 83,3 |
| Capacidad indagatoria | 46,0 | 19,6 | 78,3 | 5,0 | 40,0 | 60,0 |
| Manejo de la información | 43,0 | 9,3 | 86,0 | 7,0 | 14,3 | 71,4 |
| Desviación estándar | 11,9 | 3,9 | 2,6 | 8,9 | 10,9 | 10,5 |

Fuente: Construcción personal.

En cumplimiento del objetivo 2, identificar la incidencia de variables demográficas sobre las competencias docentes, la Tabla 3 presenta la relación de las variables demográficas: área de los centros escolares y dependencia administrativa. El análisis consideró los 13 estudiantes que realizaron práctica en escuelas del área rural y los 84 en centros urbanos, según los tutores de los establecimientos rurales; tres (3) competencias del dominio Responsabilidad profesional superan el 50% de logro avanzado, siendo las competencias *Manejo de la información* y *Trabajo en equipo* las más descendidas

Tabla 3

Dominio Responsabilidad profesional, según nivel avanzado y básico considerando dependencia administrativa de centros escolares

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|--------------------------|----------------|-----------|------------|--------------|-----------|------------|
| | Rural | Urbana | | Rural | Urbana | |
| | Municipal | Municipal | Particular | Municipal | Municipal | Particular |
| | % | % | % | % | % | % |
| Ética y responsabilidad | 61,5 | 17,9 | 16,7 | 38,5 | 3,6 | 7,1 |
| Trabajo en equipo | 23,0 | 9,5 | 15,4 | 38,5 | 7,1 | 17,9 |
| Pensamiento crítico | 53,8 | 23,8 | 31,0 | 7,7 | 0,0 | 6,0 |
| Capacidad indagatoria | 69,2 | 11,9 | 28,6 | 15,4 | 0,0 | 3,6 |
| Manejo de la información | 46,2 | 11,9 | 29,8 | 7,7 | 3,6 | 2,4 |

Fuente: Construcción personal.

dato que solo el 25% de los practicantes logran el nivel óptimo, a diferencia de los docentes del área urbana, quienes solo consideran la competencia *Pensamiento crítico* con un nivel de logro avanzado sobre el 50% (23,8% en colegios municipales más el 31% en colegios particulares).

Para evaluar la posible relación entre el área de los colegios de los practicantes (ya sea rural o urbana) y el nivel alcanzado en sus competencias (desarrollo por dominio), se elaboró una tabla que contiene las frecuencias de estudiantes con un nivel avanzado en las competencias, clasificados según su ubicación. A través de la aplicación del test estadístico chi cuadrado de Pearson se obtuvieron los resultados correspondientes. Los hallazgos indican, con un nivel de confianza del 95%, que los niveles de logro de los estudiantes parecen no depender de si provienen de una ubicación rural o urbana en términos de sus centros de práctica. Esto se respalda con el hecho de que los valores de “p” asociados con las competencias están en el rango de “p” ≥ 0.455 y ≤ 0.935 , lo cual es significativamente mayor que el nivel de significancia.

Dominio 2: Preparación de la enseñanza

La Tabla 4 recoge los resultados de un análisis descriptivo respecto al nivel de logro avanzado y básico de las cuatro competencias que tributan al dominio Preparación de la enseñanza, observándose que, desde la mirada de los docentes, la mitad de los alumnos manifiestan un nivel de logro avanzado en las competencias *Dominio del contenido* y *Conocimiento de los alumnos* (51/100 casos), por otra parte, en las competencias *Conocimiento didáctico* y *Orientador-facilitador del aprendizaje* menos de la mitad de los estudiantes en práctica manifiestan un nivel de logro avanzado (con porcentajes de 42% y 43% respectivamente).

Tabla 4

Dominio Preparación de la enseñanza según nivel avanzado y básico en las áreas rural y urbano

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|--|----------------|-------|--------|--------------|-------|--------|
| | Tributación | Rural | Urbana | Tributación | Rural | Urbana |
| | % | % | % | % | % | % |
| Conocimiento didáctico | 42,0 | 21,4 | 73,8 | 19,0 | 5,3 | 94,7 |
| Dominio de contenidos | 51,0 | 17,6 | 74,5 | 8,0 | 0,0 | 100,0 |
| Conocimiento de alumnos/as | 51,0 | 19,6 | 78,4 | 11,0 | 9,1 | 90,9 |
| Orientador-facilitador del aprendizaje | 43,0 | 14,0 | 83,7 | 11,0 | 18,2 | 81,8 |

Fuente: Construcción personal.

Respecto al objetivo 2, identificar la incidencia de variables demográficas sobre las competencias docentes, la Tabla 5 señala que, desde la mirada de los tutores del área urbana, los practicantes demuestran un nivel de logro avanzado en las cuatro

competencias con valoraciones sobre el 75%, siendo la de *Orientador y facilitador del aprendizaje* la más destacada (con 36 de los 43 alumnos calificados en este nivel). En cuanto a los estudiantes que desarrollaron su práctica en el ámbito rural, se observa que el nivel de logro de sus competencias se encuentra mayoritariamente en un nivel intermedio.

Tabla 5

Dominio Preparación de la enseñanza según nivel avanzado y básico considerando dependencia administrativa

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|--|----------------|-----------|------------|--------------|-----------|------------|
| | Rural | Urbana | | Rural | Urbana | |
| | Municipal | Municipal | Particular | Municipal | Municipal | Particular |
| | % | % | % | % | % | % |
| Conocimiento didáctico | 69,2 | 13,1 | 23,8 | 5,3 | 26,3 | 63,2 |
| Dominio de contenidos | 69,2 | 13,1 | 31,0 | 0,0 | 25,0 | 75,0 |
| Conocimiento de alumnos/as | 76,9 | 14,3 | 32,1 | 9,1 | 27,3 | 63,6 |
| Orientador-facilitador del aprendizaje | 46,1 | 16,7 | 23,8 | 18,2 | 18,2 | 63,6 |

Fuente: Construcción personal.

En relación al mismo objetivo considerando la incidencia de las variables demográficas área de los centros escolares y dependencia administrativa, además de aplicar el criterio del número de estudiantes por cada área (13 rural y 84 urbana), la misma Tabla 5 indica que los tutores rurales señalan que la competencia más valorada es *Conocimiento de los/as alumnos/as* y la más descendida es *Orientador y facilitador del aprendizaje*, con 10 de 13 estudiantes y 6 de 13 respectivamente. De todos los alumnos que desarrollaron su práctica en los centros urbanos menos de la mitad demostraron un nivel de logro avanzado en todas las competencias de este dominio, siendo el *Conocimiento de los alumnos* la de mayor nivel de logro. De acuerdo al tipo de dependencia administrativa, los tutores rurales manifestaron un nivel de logro avanzado de sus estudiantes sobre el 65% en las competencias *Conocimiento didáctico*, *Dominio de contenidos* y *Conocimiento de los alumnos*, siendo la más descendida la competencia *Orientador y facilitador del aprendizaje*. Por el contrario, los tutores del área urbana consideran que solamente el 40% de los estudiantes alcanzan un nivel avanzado en todas las competencias de este dominio.

Para abordar la cuestión de si los estudiantes en práctica demuestran un nivel avanzado en las cuatro competencias de este dominio, sin importar si sus centros de práctica están ubicados en áreas rurales o urbanas, se empleó el test estadístico chi cuadrado de Pearson. Los resultados indican, con un nivel de confianza del 95%, que los estudiantes presentan niveles de logro independientes de la ubicación de sus centros de práctica. Esto se debe a que los valores de “p” asociados con las competencias se encuentran en el rango de “p” $\geq 0,130$ y $\leq 0,690$, siendo > 0.05 .

Dominio 3: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

La Tabla 6 recoge los resultados de un análisis descriptivo sobre las valoraciones de los profesores tutores respecto a las competencias que tributan al dominio Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, donde se observa que ambas competencias se manifiestan con un nivel de logro avanzado, puesto que aproximadamente siete de cada diez practicantes presentan un desarrollo eficiente en *Asertividad docente* y *Mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje*.

Tabla 6

Dominio Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje según nivel avanzado y básico en las áreas rural y urbana

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|--|----------------|-------|--------|--------------|-------|--------|
| | Tributación | Rural | Urbana | Tributación | Rural | Urbana |
| | % | % | % | % | % | % |
| Asertividad docente | 68,0 | 14,7 | 79,4 | 10,0 | 10,0 | 90,0 |
| Mediador de las acciones profesionales | 63,0 | 15,9 | 82,5 | 8,0 | 12,5 | 87,5 |

Fuente: Construcción personal.

Al revisar la incidencia de las variables demográficas en la valoración de los tutores según el área donde se ubican los centros escolares, considerando para el análisis el número de estudiantes por cada área (13 rural y 84 urbanos) presentados en Tabla 7, podemos señalar que en el área rural más de $\frac{2}{3}$ de los alumnos se encuentran en nivel de logro avanzado en ambas competencias. En relación al área urbana podemos indicar que más de la mitad de los estudiantes se encuentran en nivel de logro avanzado en las competencias *Asertividad docente* y *Mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje*.

Tabla 7

Dominio Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje según nivel avanzado y básico considerando dependencia administrativa

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|--|----------------|-----------|------------|--------------|-----------|------------|
| | Rural | Urbana | | Rural | Urbana | |
| | Municipal | Municipal | Particular | Municipal | Municipal | Particular |
| | % | % | % | % | % | % |
| Asertividad docente | 79,8 | 23,8 | 40,5 | 7,7 | 3,6 | 7,1 |
| Mediador de las acciones profesionales | 79,6 | 19,0 | 42,8 | 7,7 | 2,4 | 4,7 |

Fuente: Construcción personal.

En la Tabla 7, al considerar las variables dependencia administrativa y área de los centros escolares, es evidente que, desde la mirada de los tutores del área rural, los practicantes manifestaron un elevado nivel de logro en ambas competencias con porcentajes de 76,9%, a diferencia de los tutores del área urbana de la misma de-

pendencia administrativa, quienes señalan que los alumnos tienen un nivel de logro inferior al 50% en ambas competencias. Por otro lado, se puede concluir que los estudiantes de los centros escolares particulares del área urbana presentan un mayor nivel de logro en comparación a los municipales.

Para abordar la cuestión de si los estudiantes en práctica demuestran un nivel avanzado en las dos competencias de este dominio, sin importar si sus centros de práctica están ubicados en áreas rurales o urbanas, se aplicó el test estadístico chi cuadrado de Pearson. Se puede afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que los alumnos presentan niveles de logro independientes de la ubicación de sus centros escolares, ya que los valores de “p” para las competencias se encuentran en el rango de “p” $\geq 0,66$ y $\leq 0,958$, siendo > 0.05 .

Dominio 4: Enseñanza para el aprendizaje

De acuerdo a un análisis descriptivo sobre las competencias que tributan al dominio Enseñanza para el aprendizaje, podemos señalar que menos de la mitad de los/as estudiantes alcanzan el nivel de logro avanzado en *Dominio de TIC* con un 28% y en *Innovación educativa* con un 38% (Tabla 8). Al revisar la Tabla 8, considerando la incidencia de las variables demográficas desde la mirada de los tutores de los centros del área urbana, más de la mitad de los practicantes alcanzan un nivel avanzado en ambas competencias, a diferencia de la valoración en el área rural donde los porcentajes son significativamente inferiores, 14,3% y 7,9% respectivamente.

Tabla 8

Dominio Enseñanza para el aprendizaje según nivel avanzado y básico en las áreas rural y urbana

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|----------------------|----------------|-------|--------|--------------|-------|--------|
| | Tributación | Rural | Urbana | Tributación | Rural | Urbana |
| | % | % | % | % | % | % |
| Manejo de las TIC | 28,0 | 14,3 | 82,3 | 24,0 | 16,7 | 79,2 |
| Innovación educativa | 38,0 | 7,9 | 86,9 | 7,0 | 14,3 | 85,7 |

Fuente: Construcción personal.

Atendiendo al objetivo de identificar la incidencia de variables demográficas sobre las competencias docentes y considerando el número total de alumnos por área, trece (13) rural y ochenta y cuatro (84) para urbana, podemos establecer que en ambas áreas menos de $\frac{1}{3}$ de los estudiantes logran un nivel avanzado en ambas competencias.

Al revisar la variable dependencia administrativa y al comparar los centros escolares municipales de ambas áreas (Tabla 9) es posible señalar que la competencia

Dominio de TIC en los establecimientos ubicados en el ámbito rural se manifiesta con un desempeño que es el doble en comparación a los del área urbana, con porcentajes de 30,8% y 14,3% respectivamente. Por otra parte, en el área urbana los establecimientos municipales y particulares manifiestan prácticamente el mismo nivel de logro, 14,3% y 13,09 % respectivamente.

Tabla 9

Dominio Enseñanza para el aprendizaje según nivel avanzado y básico considerando dependencia administrativa

| Competencias | Nivel avanzado | | | Nivel básico | | |
|----------------------|----------------|-----------|------------|--------------|-----------|------------|
| | Rural | Urbana | | Rural | Urbana | |
| | Municipal | Municipal | Particular | Municipal | Municipal | Particular |
| | % | % | % | % | % | % |
| Manejo de las TIC | 30,8 | 14,3 | 13,1 | 30,7 | 5,9 | 16,6 |
| Innovación educativa | 23, | 16,7 | 22,7 | 7,7 | 1,1 | 5,9 |

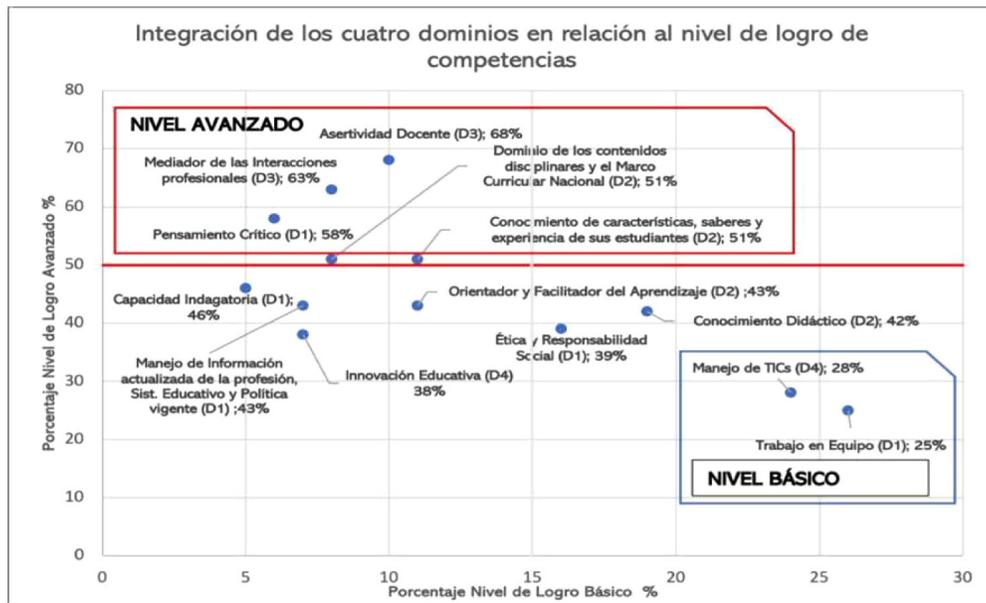
Fuente: Construcción personal.

En la Tabla 9 se observa que en la competencia *Innovación educativa* en el área rural solamente un 25% de los practicantes manifiesta un logro avanzado; por otro lado, en los centros municipales y particulares del área urbana los porcentajes de logro son 16,7% y 22,7% respectivamente.

Para abordar la cuestión de si los estudiantes en práctica demuestran niveles avanzados en las dos competencias de este dominio, sin importar si sus centros educativos se encuentran en áreas rurales o urbanas, se aplicó el test estadístico chi cuadrado de Pearson. Podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que los alumnos muestran niveles de logro independientemente del área de los centros escolares, ya que los valores de “p” para las competencias se sitúan en el rango de “p” ($\geq 0,277$ y $\leq 0,765$) > 0.05 .

Considerando el análisis de las tablas y los valores estadísticos entregados por el *software* estadístico SPSS se realizó una integración de los datos concerniente a los cuatro dominios (Figura 2), se evidencia que, desde la mirada de los tutores, los estudiantes en el desarrollo de la práctica profesional alcanzan porcentajes de logro sobre el 50% en *Conocimiento de los/as alumnos/as*, *Dominio de contenidos*, *Pensamiento crítico*, *Mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje* y *Asertividad docente*, siendo esta última la más lograda (68%). En el dominio 1 solo una de las cinco competencias alcanza un nivel de logro sobre el 50%; en el dominio 2, solo dos competencias presentan niveles de logro del 51%; en el dominio 3 los estudiantes en práctica manifiestan un logro avanzado en todas las competencias, y en el dominio 4 sus dos competencias se presentan descendidas con porcentajes de niveles de logro inferiores al 40%.

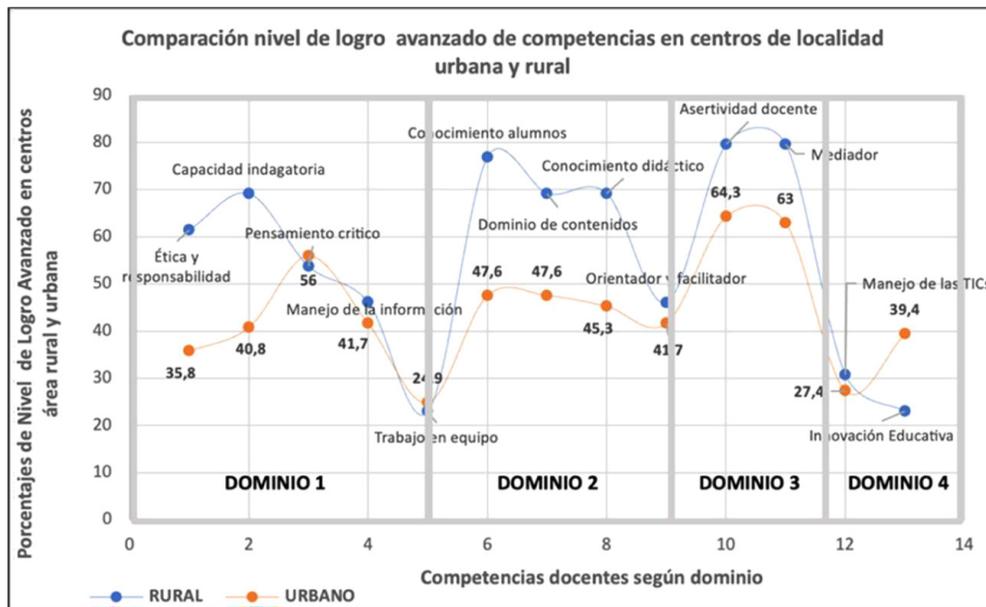
Figura 2
Integración de los dominios



Fuente: Construcción personal.

En la Figura 3 se resumen los resultados de desempeño de los estudiantes considerando el desarrollo de las competencias según la dependencia administrativa de los centros escolares.

Figura 3
Comparación nivel logro avanzado de competencias en centros del área rural y urbana



Fuente: Construcción personal.

Los datos presentados en la Figura 3 permiten señalar que los tutores consideran que sus estudiantes en práctica presentan coincidencia en el nivel de logro de las determinadas competencias, independiente del área de los establecimientos educacionales, estableciendo como descendidas las siguientes: *Manejo actualizado de la información profesional*, *Rol de orientador y facilitador*, *Manejo de las TIC*, *Innovación educativa* y *Trabajo en equipo*. Por otra parte, los tutores coinciden en que los estudiantes poseen un nivel de logro avanzado en las competencias *Asertividad docente*, *Mediador de las interacciones profesionales* y *Pensamiento crítico*. Las otras cinco competencias presentan niveles de logro superior a juicio de tutores de centros rurales en relación a los del sector urbano.

CONCLUSIÓN

De las trece competencias del perfil de egreso, los practicantes alcanzan nivel de logro avanzado en *Pensamiento crítico* (D1), *Dominio de los contenidos disciplinares y el marco curricular nacional* (D2), *Conocimiento de características, saberes y experiencias de los estudiantes* (D2), *Asertividad docente* (D3) y *Mediador de las interacciones profesionales* (D3). Esto indica que los estudiantes en el desarrollo de su práctica llevaron a cabo un proceso disciplinado activo, con una constante toma de decisiones sobre qué y cómo enseñar. Aun cuando el *Pensamiento crítico* se presenta avanzado, se debe fortalecer aún más en los practicantes la conceptualización, el análisis, la evaluación, etc., para que lleguen a adoptar una posición y actuar más conscientemente sobre su práctica, ya que, según los hallazgos de esta investigación, es una competencia troncal para la reflexión, la identificación de problemas, la toma de decisiones y otras acciones.

Los practicantes poseen dominio disciplinar y conocimiento de sus estudiantes, sin embargo, el *conocimiento didáctico* está descendido, lo que evidencia una mecanización y teorización del contenido sin hacerlo comprensible del todo a sus estudiantes. Con respecto a *Mediador de las interacciones profesionales*, si bien se presenta avanzado, se debe avanzar aún más, puesto que implica que los estudiantes piensen la docencia en colaboración, dado que lo que se cree está directamente influenciado por las relaciones con los demás, tal como lo señala García (2001) al establecer que la mediación es una ósmosis de vida y de trabajo con los alumnos, familias y miembros de la comunidad, considerando además que el trabajo en equipo aumentará las probabilidades de generar conocimiento nuevo en la práctica, para la práctica y desde la práctica (Lieberman y Wood, 2003). Por otra parte, se observa que la relación dialógica está presente en los practicantes cuando buscan optimizar su propio aprendizaje para enseñar, lo que se refleja en un nivel avanzado de *Asertividad docente*. Esto concuerda con las ideas de González (2011), quien sostiene que el asertividad, al facilitar la interacción con otros, permite una mayor toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En general, los estudiantes están descendidos en competencias interpersonales como *Trabajo en equipo* (D1) y *Ética y responsabilidad social* (D1), siendo una situación

compleja dado que ambas deben constituir el capital decisorio y social de los maestros, desde etapas tempranas. Este resultado debe analizarse en la línea de Perrenoud (2007), para quien el trabajo en equipo es imprescindible para la autoeficacia, la cultura de la cooperación, la autoevaluación y la resolución de problemas, y en la línea de Frade (2009), para quien la ética del docente es la base para la toma de decisiones consciente sobre un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al analizar las competencias descendidas *Capacidad indagatoria* (D1), *Conocimiento didáctico* (D2), *Innovación educativa* (D4) y *Manejo de las TIC* (D4), los practicantes no logran conectar de manera explícita el conocimiento de la materia con el conocimiento didáctico, tal cual lo establece Shulman (1986). Esto se suma a la descendida *Capacidad indagatoria*, lo que denota que no han incorporado una actitud indagativa sobre su práctica, capaz de llevarlos a una postura que no esté solo vinculada a lograr buenas calificaciones en sus estudiantes, sino a favorecer su propia reflexión sobre lo que piensan, diseñan, implementan y logran con sus estudiantes a cargo. Así mismo, el manejo descendido de las TIC demuestra que los practicantes no visualizan el potencial que estos recursos aportan al aprendizaje de sus estudiantes, como tampoco a su propio capital profesional, al utilizarlos solo como recursos de apoyo en clases y no para generar contenidos educativos, con un proceso previo de reflexión sobre su verdadero potencial. Referente a *Innovación educativa*, el practicante no logra generar cambios profundos (Fullan y Hargreaves, 2014) en el aprendizaje de sus alumnos una vez identificado un problema, lo que requerirá incentivar su trabajo con foco en la exploración activa de sus prácticas, con participación de profesores experimentados y desarrollando la reflexión pedagógica, como estrategia no coercitiva para el aprendizaje profesional desde etapas tempranas de la formación. Así mismo, no comprenden del todo las políticas que alberga la profesión docente, la importancia de participar en el proyecto educativo de la escuela y su rol como orientador-facilitador, situación que puede desde ya poner en riesgo la identidad-acción del futuro maestro al no conectar con las reales necesidades de la profesión.

Se concluye además que no existe mayor diferencia de resultados entre el logro de competencias de estudiantes que realizan práctica en sector urbano o rural, como tampoco por tipo de establecimientos (salvo algunas excepciones), lo que hace suponer que aspectos como el ámbito geográfico o dependencia administrativa del centro de práctica no son determinantes a la hora de evidenciar nivel de logro de las competencias.

En otro plano, se constata que es factible realizar la evaluación del perfil de egreso en pedagogías desde la perspectiva del logro de las competencias declaradas y en una etapa de término de la formación, según lo planteado por Pucuhuaranga et al. (2019), como lo es la práctica profesional, por constituir una instancia que reúne las condiciones de operación (gestión de la práctica), participación de agentes externos

en la medición del desempeño de los estudiantes (tutores de prácticas), vinculación directa con el futuro entorno profesional (la escuela), demostración de desempeños en contextos situados por parte del estudiante (en aula), además de madurez personal y académica de los futuros profesores (identidad y conocimiento sobre la profesión).

Finalmente, se desea destacar que es necesario realizar una revisión y adecuación permanente al interior de la formación inicial de los profesores, a fin de germinar procesos reflexivos complejos que incluyan el rediseño de situaciones de aprendizajes integrales, multidimensionales y colaborativas con el sistema escolar, e identificar de forma temprana los elementos obstaculizadores y facilitadores de la formación. Así mismo se recomienda trazar una hoja de ruta en la implementación de los planes de formación, que permita contar con hitos evaluativos (como las prácticas iniciales y profesionales) y con actores claves de la tríada formativa, capaces de brindar información pertinente y relevante sobre el conocimiento profesional que están generando los futuros profesores.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2021). *Incidentes críticos en el profesorado y su aporte a la construcción del desarrollo profesional docente*. Editorial Universidad de La Serena.
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F., y Rivero, R. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencias y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bindusha, K., y Bindu, D. (2020). Teaching competency of graduate level teacher trainees of Kerala. *International Research Journal of Management Sociology & Humanities*, 11(5), 148-153. <https://doi.org/10.32804/IRJMSH>
- Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Caiceo, J. (2020). Formación inicial docente: preocupación de la educadora Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación 2013, Chile. *Revista Profissao Docente*, 20(45), 1-21. <https://doi.org/10.31496/rpd.v20i45.1375>
- Carrera, C., Lara, Y., y Madrigal, J. (2019). Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1019-1028. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.317>
- Carrión, F., y Novoa, M., (2021). El pensamiento crítico en la formación inicial. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(3), 1-10 <https://doi.org/10.34070>
- Castro-Rubilar, F., y Rivas-Morales, C. (2021). Itinerario de formación práctica e hito evaluativo: una experiencia para la coherencia, integración y progresión curricular. *Saberes Educativos*, (6), 169-199. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60727>
- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo, Chile] (2015). *La formación práctica en la Universidad y su impacto en el perfil de egreso*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2015/08/la-formacion-practica-en-la-universidad-y-su-impacto-en-el-perfi-de-egreso.pdf>
- CPEIP [Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación, Chile] (2021). <https://www.cpeip.cl/>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Octaedro.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*

- cos, 40(esp.), 239-256. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia Educativa.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- García, A. (2001). *Teorías e instituciones de la educación. Una aproximación sociológica*. Padilla Libros.
- González, S. (2011). *Habilidades de comunicación escrita: asertividad + persuasión + alto impacto*. Grupo Nelson.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Harris, D. (2014). *The complete guide to writing questionnaires*. I&M Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(esp.), 127-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- King, M., y Sweitzer, H. (2014). Toward a pedagogy of internships. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 6, 37-59. <https://www.missouriwestern.edu/appliedlearning/journal>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. American Educational Research Association.
- Lieberman, A., y Wood, D. (2003). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En A. Lieberman y L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-223). Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- MINEDUC [Ministerio de Educación, Chile] (2008). *Marco para la buena enseñanza*. <https://www.mineduc.cl>
- MINEDUC (2021). *Estándares orientadores para carreras pedagógicas en educación básica y media*. <https://www.mineduc.cl>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do. Student performance in Mathematics*. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>
- Pavié, A. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones. *LIDER*, 20(32), 164-176. <https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/37>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Poveda-Pineda, D., y Cifuentes-Medina, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Pucuhuaranga, T., Hilario, N., y Huamán, L. (2019). Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista Espacios*, 40(39). <https://www.revistaespacios.com>
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acontecimiento al estudiante. *Porlutaría*, (4), 455-462. <https://www.researchgate.net/publication/277876522>
- 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. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Sacristán, J. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Shulman, L. (1986). Who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Silva, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y Saberes*, (48), 83-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00083.pdf>
- Turra, O., y Flores, C. (2018). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio Ava-*

liação e Políticas Públicas em Educação, 27(103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
ULS [Universidad de La Serena] (2008, sep. 11). Decreto Plan de Estudios de Pedagogías N° 1725.
ULS (2019). *Cuaderno didáctico de la formación práctica*. EDN.
Villena, M., Justicia, F., y Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *EJREP*

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14(2), 310-332. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873005>
Zeichner, K., y Gore, J. (1990). Teachers socialization. En W. Houston (ed.), *Handdbook of research on teacher education* (pp. 329-348). MacMillan. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp.content/uploads/sites/10/2020/11/IP897.pdf>

Cómo citar este artículo:

Álvarez Barahona, S. E., Pizarro Cepeda, P. P., y Guzmán Loyola, J. M. (2023). Evaluación del perfil de egreso de pedagogías en la práctica profesional: medición desde docentes tutores del sistema escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1682. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1682



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.