



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

DESEMPEÑO PROFESIONAL Y CONTRIBUCIÓN PERCIBIDA DE FUTUROS DOCENTES DURANTE EL PRACTICUM: PERSPECTIVA DE DOCENTES MENTORES

**PRESERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL PERFORMANCE
AND PERCEIVED CONTRIBUTIONS DURING THE
PRACTICUM: SCHOOL-BASED MENTOR TEACHERS'
PERSPECTIVES**

María Jesús Cárdenas-Campos
Universidad de Magallanes

Humberto Cortes-Peralta
Universidad de Magallanes

Nora Patricia Henríquez-Concha
Universidad de Magallanes

Desempeño profesional y contribución percibida de futuros docentes durante el practicum: perspectiva de docentes mentores

María Jesús Cárdenas-Campos¹

maria.cardenas@umag.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9518-7055>

Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile

Humberto Cortes-Peralta

humberto.cortes@umag.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8009-3176>

Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile

Nora Patricia Henríquez-Concha

patricia.henriquez@umag.cl

<https://orcid.org/0009-0006-0437-540X>

Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile

RESUMEN

La formación práctica constituye un componente central de la formación inicial docente, ya que permite a los futuros profesores movilizar conocimientos pedagógicos, disciplinares y profesionales en contextos escolares auténticos. En este proceso, los docentes mentores ocupan una posición privilegiada para observar tanto el desempeño de los practicantes como sus aportes al contexto escolar. El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de docentes mentores sobre el desempeño profesional y la contribución percibida de estudiantes de pedagogía durante prácticas intermedias y finales en una universidad estatal chilena. Se desarrolló un estudio de metodología mixta, con predominio cuantitativo, mediante un diseño no experimental y transversal, complementado con análisis cualitativo de contenido. Se analizaron 69 evaluaciones emitidas por 65 docentes mentores sobre 67 estudiantes pertenecientes a nueve carreras de pedagogía. El instrumento incluyó 24 ítems organizados en cinco dimensiones, junto con preguntas abiertas. Las dimensiones presentaron elevada consistencia interna ($\alpha = 0,895-0,935$; $\omega = 0,915-0,939$). Aunque las valoraciones fueron favorables, el análisis por ítems identificó mayor margen de desarrollo en evaluación de los aprendizajes, reflexión crítica e intervención ante situaciones imprevistas. Las dimensiones se asociaron positiva y significativamente ($p = 0,616-0,837$; $p < 0,001$), destacando la relación entre contribución percibida, planificación y profesionalismo/reflexión. El análisis cualitativo mostró convergencia con estos resultados: compromiso y responsabilidad profesional fueron las fortalezas más frecuentes, mientras planificación, diversificación, evaluación y gestión de aula concentraron las principales necesidades formativas. En conjunto, los resultados muestran que los futuros docentes son percibidos por sus docentes mentores como participantes activos del contexto escolar, con un desempeño profesional favorable y aportes reconocibles en el trabajo pedagógico y relacional. Al mismo tiempo, el análisis evidencia que este perfil no es homogéneo, sino que presenta ámbitos específicos que pueden seguir fortaleciéndose a través del acompañamiento durante el practicum.

Palabras clave: formación inicial docente; practicum; desempeño profesional; docentes mentores; contribución percibida

¹ Autor principal

Correspondencia: maria.cardenas@umag.cl

Preservice teachers' professional performance and perceived contributions during the practicum: school-based mentor teachers' perspectives

ABSTRACT

Teaching practicum is a central component of initial teacher education because it enables preservice teachers to mobilize pedagogical, disciplinary, and professional knowledge in authentic school settings. Within this process, school-based mentor teachers are particularly well positioned to observe both preservice teachers' professional performance and their contributions to the school context. This study aimed to analyze mentor teachers' perceptions of preservice teachers' professional performance and perceived contributions during intermediate and final practicum experiences at a Chilean public university. A mixed-methods approach with quantitative predominance was adopted, using a non-experimental, cross-sectional design complemented by qualitative content analysis. The study analyzed 69 evaluations completed by 65 school-based mentor teachers concerning 67 preservice teachers from nine teacher education programs. The instrument comprised 24 items organized into five dimensions, together with open-ended questions. Internal consistency was high across dimensions (Cronbach's $\alpha = .895-.935$; McDonald's $\omega = .915-.939$). Although overall ratings were favorable, item-level analysis identified comparatively greater room for development in assessment of student learning, critical reflection, and responses to unexpected classroom situations. The five dimensions were positively and significantly associated (Spearman's $\rho = .616-.837$; $p < .001$), with perceived contribution showing particularly strong relationships with planning and professionalism/reflection. Qualitative findings converged with the quantitative results: professional commitment and responsibility emerged as the most frequently reported strengths, whereas planning, differentiation, assessment, and classroom management were the main areas identified for further development. Overall, the findings show that preservice teachers are perceived by their school-based mentor teachers as active participants in the school context, demonstrating favorable professional performance and recognizable contributions to pedagogical and relational work. At the same time, the findings indicate that this professional profile is not homogeneous, as specific areas remain that can be further strengthened through mentoring during the practicum.

Keywords: initial teacher education; teaching practicum; professional performance; school-based mentor teachers; perceived contribution

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

Uno de los componentes centrales de la formación inicial docente (FID) está relacionado a la formación práctica, que permite integrar conocimientos disciplinares, pedagógicos y relacionales frente a situaciones auténticas de enseñanza. La permanencia del profesor en formación en un establecimiento no es el único indicador del valor formativo de la práctica, sino que este radica en la calidad de las tareas que realiza, la progresión de responsabilidades, la claridad de las expectativas y la articulación entre la universidad y la escuela. La evidencia reciente enfatiza la necesidad de los programas de formación de diseñar experiencias de práctica que aseguren la coherencia y la progresión, acompañadas y conectadas con los propósitos curriculares de la formación docente (Wiese et al., 2024). Asimismo, estas experiencias pueden comprenderse como un proceso tridimensional en el que se articulan de manera holística el conocimiento profesional, la actuación pedagógica y el compromiso con la profesión, cuyas prioridades varían a medida que avanza la experiencia formativa (Shi et al., 2025). En Chile, las prácticas progresivas han sido descritas como espacios fundamentales para vincular los saberes académicos con problemas y decisiones propias del trabajo docente (Calderón Soto, 2020), constituyendo una práctica social situada en la que el docente en formación aprende a participar en una comunidad educativa, interpretar sus normas y rutinas, relacionarse con distintos actores y tomar decisiones bajo condiciones reales.

Por otra parte, Chala-Bejarano et al. (2021) muestran que la formación práctica participa en la construcción de la identidad profesional y de formas de actuar ante eventos de diversa complejidad, mientras que Becerra-Sepúlveda et al. (2023) subrayan la importancia de la reflexión para articular teoría y práctica, transformando la experiencia en aprendizaje profesional. Estudios recientes realizados en Chile corroboran que la colaboración durante el practicum puede favorecer el tránsito desde una identidad predominantemente estudiantil hacia una identidad docente, particularmente cuando los futuros profesores participan en espacios de análisis compartido de la práctica con docentes del sistema escolar y formadores universitarios (Gomez Zaccarelli et al., 2026).

Es así que los docentes mentores tienen un rol fundamental en este proceso de formación. Su función va más allá de lo administrativo con respecto al profesor en formación: observan su desempeño cotidiano, modelan actitudes profesionales, proporcionan retroalimentación, ayudan a interpretar



situaciones de aula y median entre las expectativas de la universidad y las condiciones concretas del establecimiento. La literatura identifica como componentes de una mentoría de calidad la construcción de relaciones de carácter formativo, el conocimiento profesional sobre mentoría, la colaboración con la institución formadora y el apoyo explícito al aprendizaje del futuro docente (Ellis et al., 2020). Desde una perspectiva complementaria, Carmi y Tamir (2023) mencionan que el rol de los mentores comprende acciones orientadas tanto a apoyar la enseñanza como a promover autonomía, reflexión y desarrollo profesional. En el contexto chileno, Navarro-Ibáñez y Grau Cárdenas (2026) encontraron que el modelamiento y la retroalimentación son relevantes durante el practicum y que su contribución se complementa con la del supervisor universitario.

La importancia de la calidad de este acompañamiento se evidencia en ámbitos como la planificación, la implementación didáctica, la gestión del aula y la reflexión sobre la propia práctica. Becker et al. (2019) demostraron que aplicar estrategias centradas en estas áreas pueden mejorar la calidad del intercambio entre docente mentor y docente en formación. A su vez, el metaanálisis de Mok y Staub (2021) encontró un efecto positivo entre la mentoría, el coaching y la supervisión sobre habilidades instruccionales, donde además el modelamiento cognitivo se presenta como un moderador significativo. No obstante, la supervisión del practicum continúa enfrentando desafíos vinculados con la observación, la retroalimentación, la reflexión y la colaboración entre actores (Bjørndal et al., 2024). La coplanificación y el diálogo profesional pueden contribuir a enfrentar estas dificultades al generar espacios en los que profesores en formación y docentes experimentados hacen explícitos sus razonamientos y analizan conjuntamente decisiones pedagógicas (Hegg et al., 2024).

En cuanto a la relación entre escuela y universidad, la literatura plantea que los establecimientos no debieran entenderse únicamente como lugares de colocación de docentes en formación, sino como espacios formativos en los que conocimiento académico y conocimiento profesional pueden integrarse (Daza et al., 2021). Las mejores alianzas se caracterizan por propósitos compartidos, comunicación sostenida, distribución de responsabilidades y formas de trabajo colaborativo que superan una relación meramente instrumental (Burroughs et al., 2020; Green et al., 2020; Zhou & Wong, 2025). En Chile, se han documentado barreras para la participación de las escuelas como centro de práctica y la necesidad de reconocer a sus actores como participantes relevantes en la formación docente (Montecinos et al.,



2015). Más recientemente, Gomez Zaccarelli et al. (2026) muestran que la colaboración entre docentes en formación, docentes mentores y formadores universitarios puede generar oportunidades de aprendizaje profesional compartido y la construcción de una identidad docente más positiva.

En este sentido, la contribución percibida del docente en formación al contexto escolar puede comprenderse como una expresión de participación profesional situada, ya que desarrolla sus propias competencias y, además, puede aportar actividades, recursos, estrategias, apoyo a estudiantes y colaboración en iniciativas escolares.

En este contexto, el objetivo del estudio fue analizar las percepciones de docentes mentores sobre el desempeño profesional y la contribución percibida al contexto escolar de estudiantes de pedagogía durante prácticas intermedias y finales en una universidad estatal chilena.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

Se realizó una investigación con diseño no experimental y transversal, de alcance descriptivo-correlacional de metodología mixta, con predominio cuantitativo. Se incorporó una comparación exploratoria entre prácticas intermedias y finales y un análisis cualitativo de contenido de respuestas abiertas. El análisis se concentró en los registros de docentes mentores correspondientes al año 2025. La unidad de análisis cuantitativa fue cada evaluación emitida sobre un estudiante en práctica. Debido a que algunos evaluadores y estudiantes aparecen en más de un registro, las comparaciones por etapa se interpretaron con carácter exploratorio.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en el área de prácticas pedagógicas del Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad de Magallanes. La formación práctica de la institución se organiza de manera progresiva y contempla experiencias de inserción en establecimientos educacionales con acompañamiento de docentes mentores y supervisión universitaria. Para este estudio se analizaron únicamente prácticas intermedias y finales desarrolladas durante el año 2025.

Se analizaron 69 registros válidos: 44 correspondientes a práctica intermedia (63,8 %) y 25 a práctica final (36,2 %). Estos registros fueron emitidos por 65 docentes mentores y corresponden a 67 estudiantes pertenecientes a nueve carreras de pedagogía. La diferencia entre el número de registros, evaluadores y

estudiantes se explica porque algunos docentes mentores evaluaron a más de un estudiante y dos de ellos recibieron evaluaciones de docentes mentores distintos. No se dispuso de variables sociodemográficas adicionales de los docentes mentores ni del total de docentes invitados.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario de 24 ítems respondidos mediante una escala Likert de cinco puntos, desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. El instrumento se organiza en cinco dimensiones: (1) planificación y ejecución didáctica, 6 ítems; (2) gestión de aula y clima escolar, 4 ítems; (3) profesionalismo, reflexión y mejora continua, 5 ítems; (4) ética y responsabilidad profesional, 4 ítems; y (5) contribución percibida al contexto escolar, 5 ítems. Esta última dimensión indaga aportes percibidos asociados a actividades o propuestas que benefician el aprendizaje, provisión de materiales o recursos, participación en iniciativas institucionales, contribución al clima u organización del curso y valoración del aporte por parte del equipo docente.

Se examinó la consistencia interna mediante alfa de Cronbach y omega de McDonald, complementando el análisis con correlaciones ítem-resto. El uso conjunto de alfa y omega permite evitar que la interpretación de la consistencia interna dependa exclusivamente de los supuestos asociados al coeficiente alfa (Dunn et al., 2014). Se registró un único valor faltante en el ítem CONTR_3; por este motivo, los análisis que requirieron casos completos para esa dimensión se realizaron con 68 observaciones.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado a los docentes mentores de forma virtual durante el periodo institucional de cierre y evaluación de las prácticas de 2025, donde la participación fue voluntaria. Las respuestas fueron registradas de manera individual y posteriormente organizadas mediante identificadores anónimos para evaluadores y estudiantes. Se trabajó con la base depurada correspondiente a los 69 registros cuantitativos válidos y con los comentarios abiertos asociados a dichos registros.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se desarrolló en cuatro niveles utilizando el software Jamovi 2.6.44. Primero, para cada dimensión se calcularon media, desviación estándar, mediana e intervalo de confianza del 95 %, junto con alfa de Cronbach, omega de McDonald y el rango de correlaciones ítem-resto. Segundo,

para los 24 ítems se estimaron media, desviación estándar, porcentaje de respuestas en las categorías 4-5, porcentaje de respuestas en la categoría máxima (5) y correlación ítem-resto. Estos indicadores se utilizaron para identificar comportamientos relativamente más y menos consolidados y para examinar la concentración de respuestas en el extremo superior de la escala. Tercero, se calcularon correlaciones de Spearman entre las cinco dimensiones. Cuarto, las diferencias entre práctica intermedia y final se exploraron mediante U de Mann-Whitney y correlación biserial de rangos como tamaño del efecto. La elección de procedimientos no paramétricos fue coherente con el origen ordinal de los ítems y con la concentración de puntuaciones altas.

Para el análisis cualitativo se analizaron tres campos abiertos directamente vinculados con el objetivo del estudio: aspectos destacados (62 respuestas), áreas por desarrollar (57 respuestas) y aportes significativos (51 respuestas). Se utilizó un análisis de contenido convencional, en el que las unidades de significado se agruparon en categorías temáticas no excluyentes y se contabilizó la frecuencia de menciones. Este procedimiento es consistente con el uso del análisis de contenido para organizar e interpretar significados presentes en datos textuales breves (Hsieh & Shannon, 2005). Las frecuencias se interpretaron de forma descriptiva y se utilizaron para contextualizar, no para sustituir, los resultados cuantitativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Consistencia interna y perfil dimensional

Las cinco dimensiones presentaron consistencia interna elevada (Tabla 1). Los coeficientes alfa oscilaron entre 0,895 y 0,935 y los coeficientes omega entre 0,915 y 0,939. Las correlaciones ítem-resto fueron también altas, con valores entre 0,657 y 0,896. En conjunto, estos resultados indican una adecuada coherencia interna de los ítems dentro de cada dimensión en la muestra analizada, aunque no constituyen por sí solos evidencia suficiente de validez estructural.

En términos descriptivos, las valoraciones se situaron en el tramo alto de la escala. Ética y responsabilidad profesional presentó la media más elevada ($M = 4,72$; $DE = 0,61$), seguida por gestión de aula y clima escolar ($M = 4,54$; $DE = 0,71$), contribución percibida al contexto escolar ($M = 4,46$; $DE = 0,77$), profesionalismo, reflexión y mejora continua ($M = 4,44$; $DE = 0,78$) y planificación y ejecución didáctica ($M = 4,40$; $DE = 0,84$). La dimensión ética mostró además la mayor concentración

en el máximo de la escala: 72,5 % de los registros alcanzó una media dimensional igual a 5, frente a 42,0 % en planificación.

Tabla 1

Descriptivos y consistencia interna de las dimensiones

Dimensión	N	M	DE	Md	IC 95 %	α	ω
Planificación y ejecución didáctica	69	4,40	0,84	4,83	4,20-4,60	0,933	0,937
Gestión de aula y clima escolar	69	4,54	0,71	4,75	4,37-4,71	0,898	0,916
Profesionalismo, reflexión y mejora continua	69	4,44	0,78	4,80	4,25-4,63	0,935	0,939
Ética y responsabilidad profesional	69	4,72	0,61	5,00	4,58-4,87	0,895	0,915
Contribución percibida al contexto escolar	69	4,46	0,77	4,80	4,28-4,65	0,917	0,922

Análisis por ítem: fortalezas y ámbitos con mayor margen de desarrollo

El análisis por ítem permitió diferenciar comportamientos que no son visibles al observar únicamente las medias de las dimensiones (Tabla 2). El ítem con menor media fue PLAN_4, referido a evaluar los aprendizajes con criterios claros y diversos instrumentos (M = 4,14; DE = 1,11): 72,5 % de las respuestas se ubicó en 4-5 y 55,1 % en la categoría máxima. Le siguieron PROF_1, sobre reflexión crítica y propuestas de mejora (M = 4,30; DE = 0,88), AULA_2, sobre respuesta ante situaciones imprevistas o de indisciplina (M = 4,32; DE = 0,95), y PROF_2, sobre incorporación de retroalimentación en las acciones pedagógicas (M = 4,33; DE = 0,95). Estos resultados sugieren que evaluación, reflexión y manejo de contingencias constituyen focos específicos de acompañamiento, aun dentro de un perfil general favorable.

En el extremo superior se ubicaron ETICA_4, resguardo de información sensible o confidencial (M = 4,83; 88,4 % de respuestas en 5), ETICA_3, actuación conforme a principios éticos y normas del establecimiento (M = 4,77; 87,0 % en 5), y ETICA_2, comunicación profesional con actores de la comunidad escolar (M = 4,71; 84,1 % en 5). La concentración de respuestas máximas confirma un efecto

techo particularmente marcado en la dimensión ética, lo que debe considerarse al interpretar las diferencias entre estudiantes o etapas de práctica.

Tabla 2

Descriptivos por ítem y correlación ítem-resto.

Ítem e indicador	N	M	DE	% 4-5	% 5	r_it
PLAN_1. El/la practicante diseñó clases pertinentes, alineadas con el currículum y el PEI.	69	4,58	0,69	88,4	69,6	0,748
PLAN_2. Implementó estrategias didácticas adecuadas al nivel y necesidades del grupo curso.	69	4,41	0,97	79,7	68,1	0,883
PLAN_3. Adaptó la enseñanza según el contexto, diversidad del aula y aprendizajes previos.	69	4,48	0,95	84,1	71,0	0,872
PLAN_4. Evaluó los aprendizajes con criterios claros, utilizando diversos instrumentos.	69	4,14	1,11	72,5	55,1	0,770
PLAN_5. Demostró dominio progresivo del saber disciplinar y didáctico.	69	4,36	1,01	81,2	65,2	0,826
PLAN_6. Promovió aprendizajes significativos mediante el uso de recursos y TIC.	69	4,45	1,01	78,3	73,9	0,769
AULA_1. Estableció normas y rutinas que favorecieron un ambiente respetuoso y organizado.	69	4,45	0,98	85,5	68,1	0,773
AULA_2. Respondió adecuadamente a situaciones imprevistas o de indisciplina.	69	4,32	0,95	82,6	56,5	0,821
AULA_3. Fomentó la participación y el compromiso de los/as estudiantes en las clases.	69	4,71	0,62	91,3	79,7	0,850
AULA_4. Mostró sensibilidad frente a la diversidad y promovió una convivencia inclusiva.	69	4,70	0,63	91,3	78,3	0,779
PROF_1. Reflexionó críticamente sobre su práctica y propuso mejoras fundamentadas.	69	4,30	0,88	78,3	55,1	0,858
PROF_2. Incorporó retroalimentación en sus acciones pedagógicas.	69	4,33	0,95	79,7	59,4	0,780
PROF_3. Demostró autonomía, responsabilidad y compromiso profesional.	69	4,43	0,98	81,2	69,6	0,840
PROF_4. Integró fundamentos pedagógicos y normativos en sus decisiones docentes.	69	4,49	0,82	82,6	68,1	0,882
PROF_5. Mostró disposición para aprender de la experiencia en forma continua.	69	4,64	0,71	87,0	76,8	0,819
ETICA_1. Fue puntual, responsable y comprometido/a con sus tareas.	69	4,59	0,81	88,4	75,4	0,657
ETICA_2. Se comunicó de forma profesional con todos los actores de la comunidad escolar.	69	4,71	0,75	89,9	84,1	0,864

ETICA_3. Actuó conforme a principios éticos y normas del establecimiento.	69	4,77	0,67	92,8	87,0	0,752
ETICA_4. Resguardó adecuadamente la información sensible o confidencial a la que accedió.	69	4,83	0,51	94,2	88,4	0,894
CONTR_1. El/la practicante implementó propuestas o actividades que beneficiaron directamente el aprendizaje del curso.	69	4,52	0,76	87,0	66,7	0,794
CONTR_2. Aportó con materiales, estrategias o recursos que fueron utilizados o adaptados por el equipo docente.	69	4,41	0,90	81,2	63,8	0,659
CONTR_3. Participó con compromiso en proyectos o actividades institucionales (talleres, ferias, actividades extracurriculares, etc.).	68	4,41	1,01	82,4	67,6	0,731
CONTR_4. Su trabajo tuvo un impacto positivo en el clima de aula, la organización del curso o la convivencia escolar.	69	4,51	0,87	84,1	71,0	0,827
CONTR_5. El equipo docente valoró su contribución y considera que generó un aporte relevante para el establecimiento.	69	4,45	0,88	79,7	68,1	0,896

Relaciones entre dimensiones

Las cinco dimensiones se correlacionaron positiva y significativamente entre sí (Tabla 3), con coeficientes de Spearman entre 0,616 y 0,837 (todos $p < 0,001$). La asociación más alta se observó entre “planificación y ejecución didáctica” y “profesionalismo, reflexión y mejora continua” ($\rho = 0,837$), seguida por la dimensión de planificación y la de “contribución percibida al contexto escolar” ($\rho = 0,799$). Esta última también se correlacionó significativamente con “profesionalismo, reflexión y mejora continua” ($\rho = 0,766$) y “gestión de aula” ($\rho = 0,726$). Este patrón sugiere que el aporte percibido al contexto escolar no opera como un componente aislado, sino que se vincula estrechamente con la calidad del desempeño pedagógico y profesional observado por los docentes mentores.

Tabla 3
Correlaciones de Spearman entre las dimensiones

Dimensión	1	2	3	4	5
1. Planificación y ejecución didáctica	-				

2. Gestión de aula y clima escolar	0,759*	-			
3. Profesionalismo, reflexión y mejora continua	0,837*	0,724*	-		
4. Ética y responsabilidad profesional	0,643*	0,616*	0,690*	-	
5. Contribución percibida al contexto escolar	0,799*	0,726*	0,766*	0,668*	-

* $p < 0,001$.

Comparación exploratoria entre práctica intermedia y práctica final

Las medias fueron ligeramente superiores en práctica intermedia en las cinco dimensiones, pero ninguna diferencia alcanzó significación estadística (Tabla 4). Los tamaños de efecto fueron pequeños ($r = 0,008$ - $0,148$). Por tanto, con estos datos no se observa un perfil claramente diferenciado entre estudiantes de práctica intermedia y final.

Tabla 4*Comparación exploratoria del desempeño y la contribución percibida según tipo de práctica*

Dimensión	Intermedia (DE)	M Final M (DE)	U	p	r biserial
Planificación y ejecución didáctica	4,43 (0,85)	4,36 (0,84)	576,0	0,740	0,047
Gestión de aula y clima escolar	4,57 (0,69)	4,50 (0,76)	554,5	0,957	0,008
Profesionalismo, reflexión y mejora	4,47 (0,78)	4,39 (0,79)	573,5	0,761	0,043
Ética y responsabilidad profesional	4,80 (0,56)	4,60 (0,67)	631,5	0,199	0,148
Contribución percibida al contexto escolar	4,53 (0,71)	4,34 (0,86)	601,5	0,501	0,094

Nota. Práctica intermedia: n = 44; práctica final: n = 25.

Análisis de ítem de pregunta abierta

Los comentarios abiertos aportaron matices coherentes con los resultados cuantitativos (Tabla 5). Entre los 62 docentes mentores que consignaron aspectos destacados, la categoría más frecuente fue “compromiso y responsabilidad profesional” (38 menciones; 61,3 %), seguida por “desempeño didáctico, disciplinar e innovación” (34; 54,8 %) y “proactividad, disposición y colaboración” (32; 51,6 %). También se menciona de forma recurrente el “vínculo con estudiantes” (35,5 %), la “apertura a la retroalimentación y el aprendizaje profesional” (27,4 %) y la “gestión de aula” (19,4 %). La alta presencia de compromiso y responsabilidad converge con la posición de la dimensión ética como la mejor valorada cuantitativamente.

En las 57 respuestas sobre áreas por desarrollar, “planificación, diversificación y evaluación” fue la categoría más recurrente (22 menciones; 38,6 %), seguida por “gestión de aula, disciplina y conducción” (21; 36,8 %) y “autonomía, seguridad y toma de decisiones” (20; 35,1 %). Este patrón coincide con los ítems cuantitativos relativamente más bajos: “evaluación de los aprendizajes” (PLAN_4), “respuesta a

situaciones imprevistas o de indisciplina” (AULA_2), “reflexión crítica” (PROF_1) e “incorporación de retroalimentación” (PROF_2). La integración de ambas fuentes sugiere que las medias altas de las dimensiones no eliminan necesidades específicas de acompañamiento.

Los aportes significativos descritos por 51 docentes mentores se concentraron principalmente en “vínculo, convivencia e inclusión” (28 menciones; 54,9 %) y “apoyo directo al aprendizaje” (24; 47,1 %). También se mencionaron “recursos, actividades e innovación pedagógica” (20; 39,2 %), “disposiciones profesionales y liderazgo” (18; 35,3 %) y “colaboración e integración a la comunidad escolar” (14; 27,5 %). Estos resultados ayudan a precisar el sentido de la dimensión de contribución percibida: la mayoría de los aportes percibidos se sitúa cerca del aula y de la relación con los estudiantes, más que en efectos institucionales amplios.

Tabla 5

Categorías del análisis de contenido de los comentarios abiertos

Campo	Categoría	n	%
Aspectos destacados (n=62)	Compromiso y responsabilidad profesional	38	61,3
	Desempeño didáctico, disciplinar e innovación	34	54,8
	Proactividad, disposición y colaboración	32	51,6
	Vínculo y relación con estudiantes	22	35,5
	Reflexión, apertura y aprendizaje profesional	17	27,4
	Gestión de aula y clima	12	19,4
Áreas por desarrollar (n=57)	Planificación, diversificación y evaluación	22	38,6
	Gestión de aula, disciplina y conducción	21	36,8
	Autonomía, seguridad y toma de decisiones	20	35,1
	Conocimiento disciplinar y didáctico	13	22,8
	Aprendizaje continuo y reflexión	12	21,1
	Responsabilidad y desempeño profesional	6	10,5
Aportes significativos (n=51)	Vínculo, convivencia e inclusión	28	54,9
	Apoyo directo al aprendizaje	24	47,1
	Recursos, actividades e innovación pedagógica	20	39,2
	Disposiciones profesionales y liderazgo	18	35,3
	Colaboración e integración a la comunidad escolar	14	27,5

Nota. Las categorías no son mutuamente excluyentes; una misma respuesta podía recibir más de un código. Los porcentajes se calcularon sobre el número de respuestas válidas.



Discusión

El estudio confirma una valoración favorable de los docentes en formación durante sus prácticas intermedias y finales, pero además permite vislumbrar dónde se concentran los márgenes de desarrollo. A nivel dimensional, “ética y responsabilidad profesional” ocupó la posición más alta; sin embargo, la revisión por ítems y comentarios arrojó una estructura más diferenciada: las disposiciones profesionales aparecen ampliamente consolidadas, mientras evaluación, reflexión crítica, manejo de contingencias y autonomía pedagógica emergen como áreas más exigentes. Esta lectura es consistente con la concepción del practicum como una experiencia de aprendizaje profesional multidimensional y situada (Chala-Bejarano et al., 2021; Shi et al., 2025).

La convergencia más clara se observa en el ámbito ético-profesional. Los ítems de “resguardo de información”, “actuación conforme a normas” y “comunicación profesional” presentaron las mayores medias y los porcentajes más altos de respuestas máximas. Paralelamente, “compromiso y responsabilidad” fue la categoría más recurrente en los comentarios de fortalezas. Estos comportamientos son altamente visibles para el docente mentor porque forman parte de la participación cotidiana en la comunidad escolar: puntualidad, cumplimiento de tareas, trato respetuoso y disposición al trabajo. En este sentido, la práctica contribuye no solo al aprendizaje de repertorios didácticos, sino también a la socialización hacia formas de pertenencia y actuación propias del rol docente (Gomez Zaccarelli et al., 2026).

El análisis por ítem matiza la interpretación de planificación y gestión de aula. Aunque ambas dimensiones alcanzaron medias altas, la “evaluación de aprendizajes con criterios claros y diversos instrumentos” fue el indicador de menor puntuación de toda la escala, y “planificación, diversificación y evaluación” fue la categoría más frecuente entre las áreas por desarrollar. Del mismo modo, la “gestión de aula” obtuvo una media dimensional elevada, pero “responder a situaciones imprevistas o de indisciplina” estuvo entre los ítems más bajos y la gestión del grupo apareció frecuentemente en estos comentarios. Esto muestra la utilidad de no interpretar las dimensiones como bloques homogéneos: determinadas prácticas docentes requieren ciclos más intensos de modelamiento, coplanificación, observación y retroalimentación (Becker et al., 2019; Mok & Staub, 2021; Hegg et al., 2024).



Se evidenció un patrón semejante en la dimensión de “profesionalismo, reflexión y mejora continua”, donde la “disposición para aprender de la experiencia” recibió una valoración muy alta, pero la “reflexión crítica” y la “incorporación de retroalimentación” se ubicaron entre los indicadores menos favorables. Esta diferencia es relevante porque estar abierto a aprender no equivale necesariamente a transformar la experiencia en análisis sistemático de la propia enseñanza. Bjørndal et al. (2024) identifican precisamente la reflexión y la retroalimentación como desafíos recurrentes de la supervisión del practicum, mientras Ellis et al. (2020) y Carmi y Tamir (2023) enfatizan que la mentoría de calidad debe promover progresivamente autonomía y juicio profesional. Los resultados sugieren, por tanto, que las conversaciones de retroalimentación podrían avanzar desde orientaciones generales hacia ciclos más explícitos de análisis de evidencias, toma de decisiones y justificación pedagógica.

La contribución percibida al contexto escolar, cuya media fue alta y se relacionó estrechamente con planificación, profesionalismo/reflexión y gestión de aula, constituye otro aporte del estudio. Esto indica que los docentes mentores tienden a percibir mayores contribuciones cuando el docente en formación muestra un desempeño profesional más sólido, lo que la sitúa como parte de la participación profesional y no como una dimensión desconectada del aprendizaje docente. Los comentarios precisan, además, que los aportes más frecuentes se ubican en la relación con estudiantes, el apoyo directo al aprendizaje, la generación de recursos y actividades y la colaboración cotidiana. Esta evidencia es compatible con perspectivas que entienden la escuela como espacio formativo y de trabajo compartido, en lugar de un simple escenario de aplicación (Daza et al., 2021; Burroughs et al., 2020; Green et al., 2020; Zhou & Wong, 2025).

Las correlaciones elevadas entre las cinco dimensiones también deben interpretarse con cautela. Por una parte, son coherentes con la interdependencia entre planificación, gestión del aula, profesionalismo, ética y participación en la escuela: en la práctica real estos desempeños se movilizan simultáneamente. Por otra parte, la magnitud de algunas asociaciones, especialmente entre planificación y profesionalismo/reflexión ($p = 0,837$), sugiere que las valoraciones de los docentes mentores en estos ámbitos se encuentran estrechamente relacionadas. Esto podría reflejar tanto la interdependencia de estos desempeños en la práctica profesional como una tendencia de los evaluadores a formar una valoración general del practicante. En futuras aplicaciones sería conveniente examinar la estructura

interna del instrumento con muestras mayores y fuentes adicionales de evidencia, antes de asumir que las cinco dimensiones representan constructos empíricamente diferenciados.

La ausencia de diferencias entre práctica intermedia y final tampoco debe interpretarse como falta de progresión formativa. El diseño compara grupos distintos y la concentración de puntuaciones altas reduce la sensibilidad para discriminar niveles de desempeño. Además, los docentes mentores pueden ajustar sus expectativas a cada etapa: un estudiante de práctica intermedia puede recibir una valoración alta por cumplir adecuadamente exigencias menos complejas, mientras un estudiante de práctica final es evaluado frente a mayores niveles de autonomía. Wiese et al. (2024) enfatizan que la progresión requiere expectativas y oportunidades formativas coherentes; por ello, las pautas de evaluación deberían explicitar niveles crecientes de complejidad, autonomía y responsabilidad en lugar de aplicar indicadores idénticos sin anclajes diferenciados.

Desde una perspectiva formativa, los resultados apoyan tres líneas de acción. Primero, mantener y reconocer las fortalezas vinculadas con responsabilidad, ética profesional, vínculo con estudiantes e inclusión. Segundo, intensificar el acompañamiento en evaluación de aprendizajes, planificación diversificada, gestión de situaciones imprevistas y reflexión basada en evidencias. Tercero, explicitar el tipo de aporte esperado del practicante en cada etapa, distinguiendo colaboración cotidiana y aportes pedagógicos de afirmaciones de impacto institucional. Estas acciones requieren criterios compartidos entre universidad, docentes mentores y supervisores, una condición reiteradamente señalada en la literatura sobre colaboración escuela-universidad (Montecinos et al., 2015; Navarro-Ibáñez & Grau Cárdenas, 2026).



Limitaciones

El estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, las puntuaciones corresponden a percepciones de docentes mentores y no a observaciones estandarizadas del desempeño ni a indicadores objetivos de aprendizaje o de contribución al contexto escolar. En segundo lugar, el diseño transversal no permite analizar la progresión individual de los estudiantes entre prácticas intermedias y finales, por lo que las comparaciones entre etapas deben interpretarse con cautela. En tercer lugar, la concentración de respuestas en las categorías superiores de la escala sugiere la presencia de un posible efecto techo, lo que puede reducir la capacidad del instrumento para discriminar diferencias entre niveles de desempeño. Asimismo, la ausencia de información detallada sobre el conjunto de docentes mentores impide examinar posibles sesgos de participación. Finalmente, los comentarios abiertos fueron breves y de respuesta opcional; en consecuencia, sus frecuencias deben entenderse como patrones descriptivos entre quienes respondieron y no como estimaciones representativas del conjunto de docentes mentores.

CONCLUSIONES

Las percepciones de los docentes mentores muestran un perfil favorable del desempeño profesional y de la contribución percibida de los estudiantes de pedagogía al contexto escolar durante sus prácticas intermedias y finales. Sin embargo, el análisis por ítems demuestra que una valoración dimensional alta no implica homogeneidad entre todos los comportamientos observados. Las disposiciones éticas, la comunicación profesional, la participación de los estudiantes y la sensibilidad frente a la diversidad aparecen consolidadas, mientras la evaluación de aprendizajes, la reflexión crítica, la incorporación de retroalimentación y el manejo de situaciones imprevistas presentan mayor margen de desarrollo.

La integración de comentarios abiertos refuerza esta interpretación. Compromiso y responsabilidad constituyen la fortaleza más recurrente, mientras planificación, diversificación, evaluación y gestión de aula concentran buena parte de las necesidades formativas señaladas. Asimismo, la contribución percibida al contexto escolar se manifiesta principalmente a través del vínculo con estudiantes, el apoyo al aprendizaje, la generación de recursos y actividades y la colaboración cotidiana. Esto permite conceptualizar el aporte del estudiante como participación profesional situada, sin confundirlo con impacto institucional.



El principal aporte del estudio es mostrar que el perfil profesional percibido durante el practicum se comprende mejor cuando se combinan tres niveles de evidencia: dimensiones generales, comportamientos específicos representados por los ítems y descripciones abiertas de los docentes mentores. Esta aproximación permite transformar una valoración favorable en términos generales en información formativa más precisa para la mentoría y la supervisión. En futuras investigaciones será necesario ampliar la muestra, examinar la estructura factorial del instrumento, incorporar observaciones de aula y otras fuentes de evaluación y seguir longitudinalmente a los mismos estudiantes para estudiar la progresión entre etapas de práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R., & Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Bjørndal, C., Mathisen, P., Wennergren, A.-C., & Thornberg, F. (2024). Challenges of the supervision process in the teacher education practicum - A qualitative research review. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104619>
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. E., & Ryan, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 122-134. <https://doi.org/10.1177/0022487119858992>
- Calderón Soto, M. (2020). Desafíos para el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 202-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14075>



- Carmi, T., & Tamir, E. (2023). An emerging taxonomy explaining mentor-teachers' role in student-teachers' practicum: What they do and to what end? *Teaching and Teacher Education*, 128, 104121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104121>
- Chala-Bejarano, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Urbe, M., & Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación y Educadores*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Gomez Zaccarelli, F., Rojas-Avilez, L., & Guerrero Morales, P. (2026). School-University partnership in teacher education: The role of collaboration in constructing teacher identity during practicum. *Teacher Development*, 30(3), 613-632. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2554105>
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2020). School-university partnerships in Australia: A systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Hegg, S., Guise, M., Taylor, S., & Fernandez, S. (2024). Striving for cogenerative coplanning: An investigation into coteachers' practice during the clinical experience. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104657. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104657>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>



- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Montecinos, C., Cortez, M., & Walker, H. (2015). School administrators' understandings and management of barriers for the school's involvement in the practicum component of initial teacher education in Chile. *International Journal of Educational Development*, 43, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.009>
- Navarro-Ibáñez, M., & Grau Cárdenas, V. (2026). Teacher self-efficacy and mentorship: Exploring the roles of cooperating teachers and university supervisors in practicum experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 176, 105531. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105531>
- Shi, W., Barthakur, A., Kovanović, V., Stephenson, H., Siemens, G., & Han, X. (2025). Examining practicums within initial teacher education programs: Understanding the dimensions of professional development of pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 85, 101461. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101461>
- Wiese, E., Hatlevik, I. K. R., & Daza, V. (2024). How can universities ensure quality of practice in initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 139, 104462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104462>
- Zhou, J., & Wong, J. L. N. (2025). Student teacher learning in school-university partnerships: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 133, 102692. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102692>