



VNIVERSITAT E VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LOS TUTORES
DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL DE LA CARRERA DE
EDUCACIÓN BÁSICA EN LA REGIÓN SUR DEL ECUADOR.
PROPUESTA DE UN PLAN DE ACTUACIÓN INTEGRAL**

TESIS DOCTORAL EN EDUCACIÓN

Presentada por:

Margoth IRIARTE SOLANO

Dirigida por:

Dra. M.^a Amparo CALATAYUD SALOM

Valencia, 2023

En el presente trabajo se hace uso del masculino plural (los docentes, los estudiantes, los maestros) para referirse a los dos sexos, puesto que, de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, es común en cuanto al género; esta particularidad no busca discriminar sino, más bien, facilitar la lectura del presente documento.

El trabajo fue corregido idiomáticamente por el Dr. Galo Guerrero, catedrático universitario, investigador en hermenéutica, axiológica, antropológica y lingüística de la lectura y la escritura en el idioma español.

*Dedicado a los niños,
porque merecen los mejores docentes.*

Agradecimientos

Como no agradecer a Dios por darme la oportunidad de servir a las personas a través de la educación.

Hoy que culmino una nueva etapa formativa me es complicado citar a todas y cada una de las personas que han contribuido para el logro de este trabajo. Tengo mucha suerte porque todos quienes han llegado a mi vida y he tenido el privilegio de conocer, han aportado en mi formación personal y profesional.

Gracias, Amparo, por tu dedicación, tu confianza y por la generosidad de, sin ningún tipo de egoísmo, enseñarme a mejorar como persona, investigadora y educadora, tu saber y posicionamiento teórico reafirmaron mi convicción de que, si decidiste ser maestro decidiste trascender.

A mis padres, que me dieron la vida y que con todas sus limitaciones me enseñaron a luchar y a conseguir lo que me proponga; para ustedes y por ustedes este logro. A mi hermano, sobrinas y sobrino, hoy les brindo un nuevo ejemplo: persevera, estudia y levántate cada día con una sonrisa, porque todo esfuerzo vale la pena.

Como no agradecer a esa persona especial, que siempre esta ahí, que cree en mi y en lo que puedo lograr, gracias por llenarme la vida de alegría.

A mi Caro, hija de mi vida, quien empezó conmigo este camino y quien ha sido testigo de mis malas noches, a quien he privado de mi abrigo por trabajar en este sueño. Sé que cuando crezcas, estarás muy orgullosa de tu mami.

A mis amigos, desde los que coseché en mi infancia, como aquellos que sumé en el colegio, grupos juveniles, universidad y trabajo. Gracias por todo su apoyo.

A todos los docentes e instituciones educativas que me ayudaron con la información y en las actividades de investigación, especialmente a la UTPL, quien me apoyó y cofió en mis capacidades. Dios les pague...

Resumen

El contexto: La práctica preprofesional constituye un pilar fundamental en la formación profesional docente. En el Ecuador, el Reglamento de Régimen Académico, en su artículo 43. Literal a) establece para las carreras de grado un mínimo de 240 horas de práctica preprofesional, con la finalidad de garantizar la aplicación de conocimientos y el desarrollo de competencias en los futuros profesionales (Consejo de Educación Superior, 2022).

Bajo este Reglamento se acogen 31 universidades que ofertan la carrera de Educación Básica (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt], 2023), con el objeto de exponer al estudiantado a contextos reales para transferir la teoría a la práctica.

Pero, ¿qué tan significativo resulta para el profesorado y el estudiantado este periodo formativo? ¿Existe un proceso de mediación orientado a la construcción del conocimiento docente?, los actores educativos implicados en la práctica preprofesional, ¿cuentan con un plan de actuación para la construcción del conocimiento práctico en el estudiantado?

Estas preguntas permitieron configurar el estudio para aportar a la formación docente, en este periodo tan crucial, donde una acertada mediación docente ayuda a definir el proyecto de vida de una persona y su futura práctica profesional.

Camino seguido: La investigación se orientó con el paradigma mixto. Se utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos; y, para su desarrollo, se establecieron tres fases:

1) Revisión teórica de la investigación para identificar las categorías e indicadores relacionados con la práctica preprofesional.

2) Elaboración de cuestionarios dirigidos a tutores profesionales y estudiantes, se realiza la validación con 18 y 15 expertos respectivamente. Además, con apoyo de las mismas categorías, se construye la guía de entrevista para el grupo focal con los tutores académicos de tres universidades de la región sur del Ecuador que ofertan la carrera de Educación Básica.

Se aplica el cuestionario a 145 tutores profesionales y a 448 estudiantes que cursan la práctica preprofesional, pero responden 439. Paralelamente se desarrolla un grupo focal mediante la plataforma Zoom con 12 tutores académicos de las diferentes universidades investigadas.

3) Se organiza la información y se la analiza en función de los datos recogidos para la construcción del plan de actuación.

Algunos hallazgos: El dialogar y encuestar a los actores de la práctica preprofesional trajo muchas y variadas experiencias desde cada uno de sus espacios. En ese contexto, se han organizado los resultados de los tutores académicos, tutores profesionales y estudiantes en cinco grandes bloques: 1) relación teoría-práctica/conecta la teoría con la práctica; 2) situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente; 3) evaluación de la práctica docente; 4) el emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum; 5) integración en la vida organizativa del centro.

De los resultados se destaca la importancia de las prácticas preprofesionales en la formación docente, así como, las actividades implementadas para conectar la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento docente. Así mismo, se puso en evidencia las formas de evaluación, la orientación de la práctica y los requerimientos para una mediación docente significativa.

Producto, precisamente de esta necesidad, se planifica un plan de actuación integral para los procesos de mediación de la práctica docente, en el que se delimita de forma clara y precisa dos aristas: la primera orientada al plan de formación y el plan de actuación integral propiamente dicho, que tiene como eje teórico el paradigma sociocrítico y como eje metodológico la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación-acción.

Nuevas perspectivas: Con el desarrollo de esta investigación se abren muchas posibilidades de estudio. En lo que respecta a los nuevos escenarios y modalidades de la práctica docente, especialmente, en ambientes virtuales de aprendizaje. Otro aspecto es la reflexión sobre el rol y las actividades que cada uno de los tutores de la práctica profesional están desarrollando para la construcción del conocimiento docente.

Es imperioso, entonces, unir esfuerzos para generar diálogos experienciales que fomenten la reflexión y mejora continua de la práctica preprofesional, así como de los programas formativos de las carreras de Educación Básica.

Finalmente, como resultado del presente estudio se dispone de un plan de actuación para la mediación de la práctica preprofesional y se constituye en una herramienta de apoyo para los tutores profesionales y tutores académicos involucrados en el grado de la Carrera de Educación Básica en Ecuador.

Palabras clave: Practicum, estudiantes de magisterio, práctica reflexiva, mediación, Ecuador.

Abstract

Context: Pre-professional practice constitutes a main pillar in professional training in teacher education. In Ecuador, article 43, paragraph a) of the National Academic Regulation establishes a minimum of 240 hours of pre-professional practice for undergraduate programs to guarantee knowledge transfer and competency development in future professionals (Consejo de Educación Superior, 2022). Under this regulation, 31 universities that offer the career of elementary education (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt], 2023), with the objective of immersing students in real situations to facilitate the application of theoretical knowledge into practical scenarios.

But what is the importance of this formative period for teachers and students? Is there a mediation process oriented to the construction of teaching knowledge? Do the educational actors involved in the pre-professional practice have an action plan for the construction of practical knowledge in students?

These questions made it possible to structure this study with the aim to contribute to the knowledge on teacher training in this crucial period. A successful teacher mediation helps to define the life project of a student teacher and his or her future professional practice.

Research path: This research was oriented with mixed methods. Qualitative and quantitative methods were used; and, for its development, three phases were established:

Theoretical review of the research to identify categories and indicators related to pre- professional practice.

Elaboration of questionnaires addressed to student teacher tutors and students. The validation was carried out with 18 and 15 experts respectively. Additionally, the interview guide for the focus group was reviewed by academic tutors of three universities in the southern region of Ecuador that offer the Basic Education career.

The questionnaire was applied to 448 students in pre-professional practice but only 439 responded. Also, 145 professional tutors filled the questionnaire developed for them. At the same time, a focus group was carried out using the Zoom platform with 12 academic tutors from the different universities.

The information is organized and analyzed based on the data collected for the construction of the action plan.

Some findings: Dialoguing and surveying the actors of pre-professional practice brought many and varied experiences from each of their contexts. In the present scenario, the academic tutors', professional tutors', and students' results have been arranged into five key blocks: 1) theory-practice relationship/connecting theory with practice; 2) teaching situations/construction of teaching knowledge; 3) evaluation of teaching practice; 4) entrepreneurship in pre-professional practice/practicum; 5) integration in the organizational life of the center.

The results highlight the importance of pre-professional practice in teacher training, as well as the activities implemented to connect theory and practice for the construction of teaching knowledge. Likewise, the forms of evaluation, the orientation of the practice and the requirements for a meaningful teaching mediation were highlighted.

A comprehensive action plan was developed to facilitate the mediation processes of the students teaching practice. Two aspects of this plan are clearly delimited: the first is oriented to the training plan and the comprehensive action plan itself, which has the socio-critical paradigm as its theoretical axis and reflection, collaborative work and action research as its methodological axis.

New perspectives: The development of this research opens many possibilities for further studies. Regarding the new scenarios and modalities of teaching practice, especially in virtual learning environments. Another aspect is the reflection on the role and activities that each of the tutors of the teaching practice are developing for the construction of teaching knowledge. It is therefore critical to coordinate efforts to foster experiential dialogues that stimulate reflection and continuous improvement of pre-professional practice as well as training programs within the elementary education degree.

Finally, as a result of the current study, an action plan for the mediation of pre-professional practice is available, which serves as a support tool for school tutors and academic tutors in Ecuador who are active in this formative stage of the Basic Education Career.

Keywords: Practicum, student teachers, reflective practice, mediation, Ecuador.

Índice de contenidos

Agradecimientos	vii
Resumen	ix
Abstract	xi
Capítulo 1. Planteamiento general del problema	1
1.1. <i>Introducción al Problema</i>	1
1.2. <i>Justificación y Motivación al Estudio</i>	2
1.3. <i>Propósito</i>	7
1.4. <i>Contenido y Estructura</i>	7
1.5. <i>Inferencias para mi Propuesta de Investigación</i>	8
Capítulo 2. La práctica preprofesional, una aproximación sistémica a la actividad docente	11
2.1. <i>Introducción</i>	11
2.2. <i>Prácticum, Práctica Preprofesional o Praxis</i>	12
2.2.1. <i>La Práctica Preprofesional</i>	14
2.2.2. <i>El Prácticum</i>	15
2.2.3. <i>La Praxis</i>	18
2.2.4. <i>Mi apuesta personal</i>	19
2.3. <i>La Práctica Preprofesional, un Puente entre la Formación Profesional y Personal y el Acceso a la Profesión Docente</i>	22
2.4. <i>La Práctica Preprofesional, un Componente Crucial de los Programas Formativos</i>	26
2.5. <i>Inferencias para mi Propuesta de Investigación</i>	40
Capítulo 3. Perspectiva internacional de la práctica preprofesional. Una revisión de los procesos de mediación en diferentes universidades	43
3.1. <i>Introducción</i>	43
3.2. <i>Análisis de la Práctica Preprofesional en Distintas Universidades Latinoamericanas</i>	44
3.3. <i>Análisis de la Práctica Preprofesional en Distintas Universidades Españolas</i>	52
3.4. <i>Análisis Comparativo de la Práctica Docente entre las Universidades Investigadas</i>	57

3.5. Inferencias para mi Propuesta de Investigación.....	66
Capítulo 4. La práctica preprofesional en el plan de estudios de la carrera de educación básica en el Ecuador	69
4.1. Introducción	69
4.2. La Práctica Preprofesional, Bases Legales, Acuerdos y Reglamentos en el Contexto Ecuatoriano.....	70
4.3. Organización Curricular de la Práctica Preprofesional en el Contexto Ecuatoriano.....	79
4.3.1. ¿Hacia dónde va la Práctica Preprofesional? La Finalidad de la Formación.....	89
4.3.2. Fases de la Práctica Preprofesional para la Aproximación e intervención en los Contextos Educativos. Metodología de la Formación.	96
4.3.3. Reflexión Compartida y la Evaluación de la Formación en la Práctica Preprofesional.....	108
4.4. Inferencias para mi Propuesta de Investigación.....	113
Capítulo 5. La relevancia de los procesos de mediación en la práctica preprofesional	115
5.1. Introducción	115
5.2. La Mediación Pedagógica en la Formación Docente	116
5.3. Mediación en la Práctica Preprofesional desde la Universidad. Una Oportunidad para Reflexionar sobre la Práctica.....	124
5.4. Mediación en la Práctica Preprofesional desde el Centro de Prácticas. Un Flujo de Intercambio de Experiencias	132
5.5. El Impacto de los Procesos de Mediación en la Práctica Preprofesional para el Desarrollo de la Profesión Docente	137
5.6. Inferencias para mi Propuesta de Investigación.....	143
Capítulo 6. La práctica preprofesional como un espacio de transferencia entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento docente	147
6.1. Introducción	147
6.2. Dimensión 1: Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica	148
6.2.1. La Reflexión, Eje Vertebrador para la Mejora de la Práctica	151

6.2.2.	<i>La Investigación-acción, una base para el Diseño de Acciones Innovadoras en los Escenarios Formativos de la Práctica Preprofesional.</i>	161
6.2.3.	<i>El Trabajo Colaborativo como Vía de Interacción y Apropiación del Conocimiento.</i>	169
6.3.	<i>Dimensión 2: Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente.</i>	179
6.4.	<i>Dimensión 3: La Evaluación de la Práctica Preprofesional como una Oportunidad para Aprender del Error.</i>	182
6.4.1.	<i>Autoevaluación y Desarrollo Profesional</i>	183
6.4.2.	<i>La Relevancia del Feedback Conjunto. Aprender entre Iguales</i>	184
6.5.	<i>Dimensión 4: El Emprendimiento En La Práctica Preprofesional/prácticum.</i>	186
6.6.	<i>Dimensión 5: Integración en la vida organizativa del centro.</i>	187
6.7.	<i>Inferencias para mi Propuesta de Investigación.</i>	191
	Capítulo 7. Justificación metodológica de la investigación	195
7.1.	<i>Introducción</i>	195
7.2.	<i>Contexto de la investigación</i>	197
7.3.	<i>Justificación de la Investigación</i>	202
7.4.	<i>Determinación de los Objetivos de la Tesis Doctoral.</i>	204
7.4.1.	<i>Objetivo General</i>	205
7.4.2.	<i>Objetivos Específicos</i>	205
7.5.	<i>Justificación de Metodología Mixta:</i>	206
7.5.1.	<i>Enfoque de la Investigación</i>	206
7.6.	<i>Estrategias Metodológicas Utilizadas</i>	208
7.6.1.	<i>Fase Inicial/planteamiento del Problema</i>	208
7.6.2.	<i>Fase de Diseño de Investigación</i>	209
7.6.3.	<i>Fase de Recolección de Datos</i>	210
7.6.4.	<i>Fase de Análisis y/o Interpretación de Datos</i>	210
7.7.	<i>Materiales y Métodos</i>	211
7.8.	<i>Población y Muestra</i>	212

7.9. Instrumentos.....	216
7.9.1. Encuestas.....	216
7.9.2. Grupo Focal.....	227
7.10. Inferencias para mi Propuesta.....	234
Capítulo 8. Con los tutores académicos	237
8.1. Introducción.....	237
8.2. Desarrollo del Grupo Focal.....	239
8.2.1. Momento 1: Dinámica Introductoria de Presentación (Currículum sin Corbata).....	239
8.2.2. Momento 2. Preguntas Abiertas	242
8.2.3. Momento 3: Mapa de Empatía.....	288
8.2.4. Momento 4: Mapa de Valor.....	296
8.3. Inferencias para mi propuesta	304
Capítulo 9. Con los tutores profesionales.....	307
9.1. Introducción.....	307
9.2. Variables Sociodemográficas	309
9.3. Bloque 1. Relación Teoría-práctica/conecta la Teoría con la Práctica.....	313
9.4. Bloque 2. Situaciones de Enseñanza/construcción del Conocimiento Docente.....	318
9.5. Bloque 3. Evaluación de la Práctica Docente.....	324
9.6. Bloque 4. La Emprendidura en la Práctica Preprofesional.....	326
9.7. Bloque 5. Integración en la vida Organizativa del Centro.....	328
9.8. Inferencias para mi Propuesta.....	329
Capítulo 10. Con los estudiantes de la práctica preprofesional.....	335
10.1. Introducción.....	335
10.2. Variables Sociodemográficas	337
10.3. Bloque 1. Relación Teoría-práctica/Conecta la Teoría con la Práctica.....	339
10.4. Bloque 2. Situaciones de Enseñanza/construcción del Conocimiento Docente.....	344
10.5. Bloque 3. Evaluación de la Práctica Docente.....	355
10.6. Bloque 4. El Emprendimiento en la Práctica	

<i>Preprofesional/prácticum</i>	356
10.7. <i>Bloque 5. Integración en la Vida Organizativa del Centro</i>	357
10.8. <i>Correlaciones</i>	361
10.9. <i>Inferencias para mi Propuesta</i>	363
Capítulo 11. <i>Plan de actuación integral para la mediación docente en la práctica preprofesional: de lo abstracto a lo concreto</i>	367
11.1. <i>Introducción</i>	367
11.2. <i>Plan de Formación para la Mediación en la Práctica Preprofesional</i>	368
11.2.1. <i>Introducción</i>	368
11.2.2. <i>Estructura</i>	369
11.2.3. <i>Objetivos</i>	371
11.2.4. <i>Competencias</i>	371
11.2.5. <i>Temáticas a abordar</i>	371
11.2.6. <i>Metodología</i>	372
11.2.7. <i>Materiales</i>	373
11.2.8. <i>Temporalización</i>	373
11.2.9. <i>Participantes</i>	373
11.2.10. <i>Mediadora</i>	373
11.2.11. <i>Evaluación del Plan de Formación para la Mediación en la Práctica Preprofesional</i>	373
11.3. <i>Plan de Actuación Integral para Mediación Docente en la Práctica Preprofesional</i>	374
11.3.1. <i>Introducción</i>	374
11.3.2. <i>Justificación del Plan de Actuación</i>	375
11.3.3. <i>Principios Básicos que articulan el Plan de Actuación</i>	377
11.3.4. <i>Objetivos a desarrollar en los tutores de la práctica preprofesional a través del plan de actuación</i>	379
11.3.5. <i>Temporalización</i>	380
11.3.6. <i>Propuesta metodológica del proceso de mediación en la práctica docente</i>	380
Capítulo 12. <i>Conclusiones, limitaciones, futuras líneas de investigación y aportes generados en el desarrollo de la tesis</i>	389

12.1. Conclusiones	389
12.2. Limitaciones del Estudio	401
12.3. Futuras Líneas de Investigación en la Práctica Preprofesional....	402
12.4. Aportes generados en el desarrollo de la tesis	403
Referencias Bibliografía	405
Anexos	439
Anexo 1. Matriz para la construcción de la encuesta a tutores profesional.....	439
Anexo 2. Matriz para la construcción de la encuesta a estudiantes	445
Anexo 3. Instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a estudiantes acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a estudiantes	455
Anexo 5. Oficios solicitando autorización para aplicar los instrumentos de investigación en las Instituciones de Educación Superior Zona 7 (Modelo)	472
Anexo 6. Autorizaciones para aplicar los instrumentos de investigación en las instituciones de Educación Básica de la Zona 7.....	474
Anexo 7. Validación de instrumentos.....	477
Anexo 8. Guion Grupo focal.....	478

Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i>	<i>Modelos de prácticum para la formación docente</i>	<i>38</i>
<i>Tabla 2.</i>	<i>Sistematización de los procesos implicados en la práctica docente.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 3.</i>	<i>Horas mínimas y máximas para el componente práctico</i>	<i>77</i>
<i>Tabla 4.</i>	<i>Oferta del prácticum en la Carrera de Educación Básica en el Ecuador (2020).....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 5.</i>	<i>Fases para el desarrollo del prácticum</i>	<i>97</i>
<i>Tabla 6.</i>	<i>Modelo genérico de prácticas preprofesionales</i>	<i>105</i>
<i>Tabla 7.</i>	<i>Principios para la transferencia de la teoría a la práctica y las razones para la inclusión en la práctica preprofesional.</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 8.</i>	<i>Sistema de evidencias de la práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano</i>	<i>189</i>
<i>Tabla 9.</i>	<i>Dimensiones, subdimensiones e indicadores para la construcción de los instrumentos de investigación.....</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 10.</i>	<i>Técnicas a emplear para cumplir los objetivos del estudio.....</i>	<i>208</i>
<i>Tabla 11.</i>	<i>Scripts de búsqueda.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 12.</i>	<i>Criterios de selección de informantes.....</i>	<i>212</i>
<i>Tabla 13.</i>	<i>Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja periodo octubre 2021-febrero 2022</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 14.</i>	<i>Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala periodo octubre 2021-febrero 2022</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 15.</i>	<i>Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja periodo octubre 2021-febrero 2022</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 16.</i>	<i>Número de estudiantes de la práctica preprofesional de las universidades investigadas que integran la muestra.....</i>	<i>215</i>
<i>Tabla 17.</i>	<i>Tutores académicos de la práctica preprofesional de las Universidades investigadas.....</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 18.</i>	<i>Estructura del cuestionario final aplicado a docentes y estudiantes de la práctica preprofesional.</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 19.</i>	<i>Perfil de los validadores expertos de los instrumentos.</i>	<i>219</i>

Tabla 20.	<i>Valoración de la claridad, relevancia y pertinencia de los expertos sobre los enunciados del instrumento para encuestar a estudiantes</i>	222
Tabla 21.	<i>Estadística de la fiabilidad del instrumento.....</i>	224
Tabla 22.	<i>Valoración de la claridad, relevancia y pertinencia de los expertos sobre los enunciados del instrumento para encuestar a docentes</i>	225
Tabla 23.	<i>Estadística de la fiabilidad del instrumento.....</i>	226
Tabla 24.	<i>Descripción profesional de los tutores académicos participantes del grupo focal</i>	229
Tabla 25.	<i>Síntesis de la planificación del grupo focal</i>	233
Tabla 26.	<i>Muestra total participante en la investigación</i>	234
Tabla 27.	<i>Tutores académicos participantes en la investigación.....</i>	238
Tabla 28.	<i>Preguntas del bloque 1, grupo focal</i>	243
Tabla 29.	<i>Importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica.</i>	245
Tabla 30.	<i>Actividades que se implementan para conectar la teoría con la práctica.....</i>	251
Tabla 31.	<i>Propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada, aspectos en los que inciden.....</i>	256
Tabla 32.	<i>Preguntas del bloque 2, grupo focal</i>	260
Tabla 33.	<i>Actividades introductorias y de construcción implementadas con los estudiantes en la práctica preprofesional</i>	263
Tabla 34.	<i>Beneficios en el acompañamiento a las prácticas preprofesionales</i>	266
Tabla 35.	<i>Preguntas del bloque 3, grupo focal</i>	269
Tabla 36.	<i>Aspectos considerados para la evaluación del desempeño de los estudiantes.....</i>	271
Tabla 37.	<i>Planteamiento de estrategias por parte de los estudiantes para la mejora profesional.....</i>	275
Tabla 38.	<i>Preguntas del bloque 4, grupo focal</i>	278
Tabla 39.	<i>Creación de nuevas formas de enseñanza a partir de la práctica preprofesional.</i>	279

Tabla 40.	<i>Facilidades para que el estudiante plantee propuestas para el aula.</i>	281
Tabla 41.	<i>Preguntas del bloque 5, grupo focal</i>	284
Tabla 42.	<i>Actividades desarrolladas para integrar al estudiante al centro de práctica.</i>	285
Tabla 43.	<i>Alegrías–acciones que están funcionando en la práctica preprofesional</i>	289
Tabla 44.	<i>Frustraciones – Aspectos que no están funcionando en la práctica preprofesional</i>	291
Tabla 45.	<i>Necesidades – Mapa de Empatía.</i>	293
Tabla 46.	<i>Creadores de Alegrías</i>	297
Tabla 47.	<i>Productos y servicios</i>	299
Tabla 48.	<i>Aliviadores de frustraciones</i>	301
Tabla 49.	<i>Tutores profesionales participantes en la investigación</i>	308
Tabla 50.	<i>Universidad de procedencia de los estudiantes y jornada laboral de la institución educativa</i>	309
Tabla 51.	<i>Edad y género de los tutores profesionales participantes en la investigación</i>	309
Tabla 52.	<i>Relación laboral de los tutores profesionales con el centro educativo</i>	310
Tabla 53.	<i>Tiempo de experiencia y título académico del tutor profesional</i>	311
Tabla 54.	<i>Datos de la institución educativa por tipo y ubicación</i>	312
Tabla 55.	<i>Actividades de enseñanza relacionadas a la investigación-acción.</i>	313
Tabla 56.	<i>Planificación de actividades desarrolladas con el trabajo colaborativo</i>	314
Tabla 57.	<i>Actividades relacionadas con la reflexión de la práctica</i>	315
Tabla 58.	<i>La reflexión como base para la proyección de actividades</i>	317
Tabla 59.	<i>Actividades introductorias en la práctica preprofesional</i>	318
Tabla 60.	<i>Actividades de aprendizaje para orientar la práctica preprofesional</i>	319
Tabla 61.	<i>Frecuencia en el empleo de los elementos del plan de clase para orientar la práctica</i>	320
Tabla 62.	<i>Actividades desarrolladas durante el desarrollo de la clase</i>	321

Tabla 63.	<i>Actividades desarrolladas luego de la implementación de la clase.....</i>	322
Tabla 64.	<i>Satisfacción en cuanto a los beneficios que reciben al acompañar a las/los estudiantes</i>	323
Tabla 65.	<i>Aspectos considerados para evaluar la práctica preprofesional.</i>	324
Tabla 66.	<i>Importancia de recibir estudiantes de la práctica preprofesional</i>	325
Tabla 67.	<i>Aportes de la experiencia en el acompañamiento de la práctica preprofesional</i>	327
Tabla 68.	<i>Orientaciones del centro educativo para evaluar la práctica preprofesional</i>	328
Tabla 69.	<i>Actividades que desarrolla el tutor profesional</i>	328
Tabla 70.	<i>Correlación entre variables del instrumento</i>	332
Tabla 71.	<i>Estudiantes de la práctica preprofesional participantes en el estudio.....</i>	336
Tabla 72.	<i>Universidades de procedencia y jornada laboral de los estudiantes.....</i>	337
Tabla 73.	<i>Modalidad de estudio y de realización de la práctica docente de los estudiantes.....</i>	337
Tabla 74.	<i>Edad y género de los estudiantes participantes en la práctica preprofesional</i>	338
Tabla 75.	<i>Años de experiencia docente y edad de los practicantes</i>	338
Tabla 76.	<i>Actividades de enseñanza relacionadas a la investigación-acción</i>	339
Tabla 77.	<i>Construcción de planificaciones didácticas.....</i>	340
Tabla 78.	<i>Conformación de equipos colaborativos</i>	341
Tabla 79.	<i>Temáticas de reflexión al concluir el trabajo en el aula con el tutor académico</i>	342
Tabla 80.	<i>Temáticas de reflexión al concluir el trabajo en el aula con el tutor profesional</i>	343
Tabla 81.	<i>Temáticas de reflexión y la proyección de uso</i>	344
Tabla 82.	<i>Actividades introductorias para la práctica preprofesional</i>	345
Tabla 83.	<i>Formas de planificación de los estudiantes</i>	346
Tabla 84.	<i>Equipo de planificación.....</i>	346
Tabla 85.	<i>Orientaciones sobre los componentes en el plan de aula</i>	347

Tabla 86.	<i>Formas de implementación de las actividades en el aula.....</i>	348
Tabla 87.	<i>Implementación colaborativa de clases</i>	348
Tabla 88.	<i>Actividades para acompañar la práctica docente</i>	349
Tabla 89.	<i>Actividades desarrolladas después de la implementación de clases</i>	351
Tabla 90.	<i>El informe final y las posibilidades para la reflexión</i>	352
Tabla 91.	<i>Satisfacción con el acompañamiento desarrollado por el tutor académico.....</i>	352
Tabla 92.	<i>Satisfacción con el acompañamiento desarrollado por el tutor profesional</i>	354
Tabla 93.	<i>Orientaciones para evaluar la práctica desde la universidad.....</i>	355
Tabla 94.	<i>Aspectos considerados para evaluar la práctica preprofesional.</i>	355
Tabla 95.	<i>Posibilidades para emprender a partir de la práctica preprofesional</i>	357
Tabla 96.	<i>Orientaciones para la práctica preprofesional en las instituciones educativas</i>	358
Tabla 97.	<i>Actividades desarrolladas por el/tutor académico para el proceso de práctica</i>	358
Tabla 98.	<i>Actividades desarrolladas por el/tutor académico para el proceso de práctica</i>	359
Tabla 99.	<i>Correlación entre variables del instrumento</i>	361
Tabla 100.	<i>Síntesis de las temáticas a abordar en el plan de Formación para la mediación.....</i>	372
Tabla 101.	<i>Principios para el plan de actuación integral</i>	378
Tabla 102.	<i>Protocolos de actuación en la fase de iniciación en los escenarios de práctica preprofesional</i>	381
Tabla 103.	<i>Protocolo de actuación en el proceso de implementación de la práctica preprofesional</i>	384
Tabla 104.	<i>Protocolo de actuación en el proceso de evaluación de la práctica preprofesional</i>	386

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Síntesis conceptual del capítulo 2.....</i>	<i>12</i>
<i>Figura 2. Relaciones que se establecen en la práctica preprofesional.....</i>	<i>20</i>
<i>Figura 3. Síntesis conceptual del capítulo 3.....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 4. Modalidades de práctica De la Universidad de los Andes.....</i>	<i>50</i>
<i>Figura 5. Síntesis conceptual del capítulo 4.....</i>	<i>70</i>
<i>Figura 6. Tipos de práctica de acuerdo a Iglesias et al (2005).....</i>	<i>90</i>
<i>Figura 7. Principios para la estructura curricular del Modelo Marco de Formación de Docentes.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 8. Propuesta de orientación de los objetivos de formación de la práctica preprofesional.....</i>	<i>96</i>
<i>Figura 9. Propuesta de fases de la práctica preprofesional.....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 10. Aspectos esenciales para la aplicación de una evaluación integral de la práctica preprofesional.</i>	<i>112</i>
<i>Figura 11. Síntesis conceptual del capítulo 5.....</i>	<i>116</i>
<i>Figura 12. Síntesis conceptual del capítulo 6.....</i>	<i>148</i>
<i>Figura 13. Elementos constitutivos del capítulo marco metodológico.....</i>	<i>196</i>
<i>Figura 14. Mapa Ecuador: división zonas de planificación y político territorial.....</i>	<i>198</i>
<i>Figura 15. Aspectos relevantes de la justificación de la investigación.</i>	<i>204</i>
<i>Figura 16. Mentefacto conceptual del tema de investigación orientado a identificar los scripts de búsqueda.</i>	<i>209</i>
<i>Figura 17. Fases de la investigación.....</i>	<i>210</i>
<i>Figura 18. Síntesis de actividades desarrolladas en el grupo focal.....</i>	<i>232</i>
<i>Figura 19. Momentos del grupo focal: procesos de mediación de la práctica docente de la carrera de Educación Básica en la región sur del Ecuador.....</i>	<i>237</i>
<i>Figura 20. Currículo sin corbata.....</i>	<i>239</i>
<i>Figura 21. Mapa de empatía.....</i>	<i>288</i>
<i>Figura 22. Alegría –Mapa de empatía.....</i>	<i>290</i>
<i>Figura 23. Frustraciones–Mapa de Empatía.....</i>	<i>292</i>
<i>Figura 24. Necesidades.....</i>	<i>295</i>

<i>Figura 25. Mapa de Valor.....</i>	<i>297</i>
<i>Figura 26. Productos y servicios</i>	<i>300</i>
<i>Figura 27. Aliviadores de frustraciones</i>	<i>302</i>
<i>Figura 28. Dimensiones e indicadores de la encuesta dirigida a los tutores profesionales de la práctica preprofesional.....</i>	<i>308</i>
<i>Figura 29. Dimensiones e indicadores de la encuesta dirigida a estudiantes de la práctica preprofesional.....</i>	<i>336</i>
<i>Figura 30. Plan de Formación para la mediación de la práctica docente.....</i>	<i>369</i>
<i>Figura 31. Componentes del plan de formación para la mediación docente..</i>	<i>370</i>
<i>Figura 32. Elementos de la propuesta</i>	<i>375</i>
<i>Figura 33. Proceso de inmersión en los escenarios de práctica preprofesional</i>	<i>383</i>
<i>Figura 34. Actuaciones en el proceso de implementación de la práctica preprofesional.....</i>	<i>385</i>
<i>Figura 35. Actuaciones en el proceso de evaluación de la práctica preprofesional</i>	<i>387</i>

Capítulo 1. Planteamiento general del problema

1.1. Introducción al Problema

Cada año, el número de personas que se unen a la carrera docente va en aumento. En el 2019 se registró un total de 164,940 maestros trabajando en instituciones fiscales del Ecuador (Chiriboga y Pinto, 2019); a la fecha se cuenta con 208,876 profesores que atienden a 4.322.138 estudiantes (Ministerio de Educación de Ecuador, 2023).

Entre los maestros, la mayoría cuenta con un título de tercer nivel, aunque no siempre esté relacionado con la educación (Chiriboga y Pinto, 2019). Por esta y otras razones, muchas universidades consideran que la población docente es un grupo muy importante y requiere atención especializada mediante programas de educación continua, de profesionalización, de pregrado o posgrado.

En este contexto, en el Ecuador, la Educación Básica es una de las áreas de mayor demanda laboral en el sector educativo. Hasta el 2021, 31 universidades ofertaban la carrera de Educación Básica (Senescyt, 2023) para satisfacer esta demanda.

El reto de las universidades es ofertar una carrera que no se limite a la transmisión de conocimientos y a otorgar un título profesional, sino que, fomente el desarrollo de competencias y valores en los estudiantes, que forme ciudadanos críticos, creativos, participativos, proactivos, inclusivos y equitativos para aportar de forma significativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente al 4 que se enfoca en asegurar una educación de calidad e inclusiva para todos.

Pero, ¿cómo lograrlo? La respuesta parece obvia y práctica: a través de una formación que tenga como base la humanización de la persona, la investigación-acción, la reflexión crítica, la innovación educativa, la colaboración, el trabajo en equipo y la formación en tecnologías.

Sin embargo, a pesar de la importancia de una formación integral y humanizada en el campo educativo, son pocos los docentes que aprovechan al máximo todos los espacios formativos disponibles para fomentar estos conocimientos, competencias y valores. En particular, la formación práctica, que a menudo es vista como una carga y no como una oportunidad para el desarrollo integral.

En este orden de ideas, la práctica preprofesional es una experiencia formativa fundamental para los estudiantes de la carrera de Educación Básica, ya que les permite poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en las aulas, así como desarrollar nuevas competencias para su futura labor docente.

En este contexto, los tutores que acompañan a los estudiantes durante su práctica preprofesional tienen una responsabilidad crucial como mediadores del proceso de formación de los futuros docentes (Espinosa, 2016). Sin embargo, se desconoce cómo se llevan a cabo los procesos de mediación de los tutores en la práctica preprofesional de la carrera de Educación Básica en el Ecuador, lo que dificulta la identificación de buenas prácticas y la mejora continua de este importante espacio de formación.

La mediación pedagógica es un proceso complejo y multifacético que involucra aspectos relacionales, cognitivos y afectivos (Aguirre y Espinosa, 2018) y que, encuentra en la práctica preprofesional una oportunidad para mediar pedagógicamente, vincular la teoría con la práctica, reflexionar sobre lo actuado y trabajar colaborativamente; sin embargo, en muchos casos la mediación se limita a un encargo de niños, perdiendo con ello su valor formativo.

Otro escenario que el estudiantado vive constantemente en los procesos de mediación de la práctica preprofesional es la poca comunicación que tienen los tutores académicos con los tutores profesionales; finalmente, termina siendo el estudiante el mediador entre los dos actores, perdiendo con ello el objetivo de la práctica preprofesional, donde la colaboración es fundamental para la formación; y, especialmente, en la construcción del conocimiento docente.

En este sentido, para lograr una formación integral en la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la Región Sur del Ecuador, es fundamental diseñar un plan de actuación integral basado en los procesos de mediación para la práctica preprofesional, a partir de la identificación de las actividades que desarrollan los tutores académicos, tutores profesionales y estudiantes para la construcción del conocimiento docente.

En síntesis, la tesis doctoral expone una investigación de los procesos de mediación docente de tres universidades del sur del Ecuador, resultados que orientan el diseño de un plan de actuación integral basado en los procesos de mediación para la práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador.

1.2. Justificación y Motivación al Estudio

Estudiar la práctica preprofesional en las carreras de educación implica abordar el eje vertebrador de la formación docente. En este periodo, el estudiantado se integra activa y participativamente al contexto educativo, a través de una serie de actividades orientadas a la transferencia de la teoría a la práctica, por ello, de la responsabilidad con la que sea asumida dependerá el éxito del futuro docente.

De la experiencia como maestra en la Universidad Técnica Particular de Loja, he podido determinar que la práctica preprofesional es un espacio formativo muy anhelado por el estudiantado. Se espera que sea una experiencia significativa y gratificante, donde los tutores construyan el conocimiento profesional docente. Sin embargo, no siempre se cumple con estas expectativas ya sea por el número de estudiantes o por la falta de organización interna o externa con los centros de práctica; de ahí la necesidad de contar con un plan de actuación integral que oriente la planificación, la ejecución y la evaluación de la práctica preprofesional.

La idea fundamental es que, en este proceso, se promueva el pensamiento crítico para movilizar saberes y haceres en el estudiantado (Martín-Cuadrado et al., 2022), se aplique los conocimientos, habilidades y valores adquiridos en la carrera, así como se conozca la realidad educativa, en el marco de aprender de y con otras personas, anteponiendo el paradigma de la colegiatura sobre la competición y la individualidad (Imbernón, 2006). Entonces, somos los docentes universitarios los llamados a canalizar estos procesos a través de experiencias planificadas que incluyan el trabajo en equipo, la reflexión y la investigación.

La práctica preprofesional es un espacio que, como docentes universitarios, nos permite socializar y formar a la persona integralmente. Por tanto, esta investigación se justifica porque la práctica implica un proceso de mediación docente, donde cada actor educativo cumple un rol definido, genera experiencias de aprendizaje significativas; y, además, mejora constantemente la práctica profesional porque es un vehículo para que como docentes universitarios nos acerquemos a la realidad.

La mediación es una forma de interacción entre personas con niveles de experiencia diferentes, dispuestas a construir aprendizajes en colaboración y en un determinado contexto (Pérez, 2010); es un mecanismo empleado en el aula para que la comunicación sea posible (Santos-Moreira et al., 2020) y se caracteriza por la relación dinámica del estudiantado con sus pares, el docente y el medio social que le rodea; por ello, teorizar la mediación docente es fundamental para generar propuestas integrales de actuación.

Estudiar los procesos de mediación de los tutores de la práctica preprofesional de la carrera de Educación Básica es relevante, porque el educador es quien orienta intencionalmente la actividad para que el estudiante organice sus ideas y las emplee en su cotidianeidad y en nuevas experiencias pedagógicas (León, 2014). Además, permite autoevaluar nuestro quehacer como docentes universitarios.

Entonces, desde una perspectiva la práctica preprofesional exige una conexión social, la formación docente en mediación es necesaria porque,

en muchos casos, se han limitado a orientaciones para el desarrollo de una tarea (prácticas en aula), y no en un momento de reflexión y acompañamiento en la construcción del conocimiento docente.

En este contexto, al mejorar los procesos de mediación en la práctica preprofesional, los estudiantes serán los principales beneficiarios porque contarán con tutores capacitados para transferir la teoría a la práctica. Asimismo, los tutores profesionales y tutores académicos dispondrán de lineamientos claros para desarrollar su labor como mediadores en la construcción del conocimiento docente y con ello mejorar su desempeño profesional.

Otro segmento de la población que se verá beneficiado con esta investigación son las instituciones educativas de la región sur del Ecuador y la sociedad en general, ya que contarán con docentes y estudiantes que conocen su rol en la práctica preprofesional. Esto evita improvisaciones y ofrece una ruta clara de aprendizaje, garantizando un impacto positivo en los niños, niñas y adolescentes, así como, en la calidad de la formación docente, puesto que de ello depende el desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

De acuerdo con Pérez (2010), la práctica preprofesional debe ser considerada como el eje central y el escenario, por excelencia, para la formación de las competencias profesionales del futuro maestro; de ahí que, quienes formamos a los docentes, tenemos que generar acciones pensadas y planificadas para dinamizar los procesos de reflexión en, sobre y para la acción y la construcción de su conocimiento.

En este sentido, la presente propuesta tiene implicaciones prácticas significativas, especialmente, a quienes tutorizamos esta etapa formativa porque aporta elementos teóricos para repensar la función de la práctica preprofesional y los procesos de mediación que en ella confluyen. Esto puede traducirse en una formación de calidad para los futuros docentes y para el estudiantado ecuatoriano, ¡he ahí la motivación!

Estudiar la práctica preprofesional, personalmente, se ha constituido en un reto por la importancia del tema, por mi ejercicio como docente de la Universidad Técnica Particular de Loja; y, especialmente, por las experiencias vividas como estudiante, cuando, en la búsqueda constante de aprender a enseñar, sentía la ausencia de una verdadera mediación docente, donde se contraste la teoría con la práctica y se generen mejores experiencias de aprendizaje

Además, la práctica preprofesional también representa una oportunidad para “el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y, por tanto, de vislumbrar la relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento en la

enseñanza” (González y Fuentes, 2011, pp. 53–54) a través de la investigación, intercambio, autoevaluación y reflexión entre los actores del sistema educativo.

Un nuevo aspecto que justifica la investigación es el valor teórico, y, en efecto, en la práctica preprofesional se pretende que el estudiantado construya el conocimiento docente a través de la participación activa en las tareas propias de la profesión, siempre bajo la mediación de sus tutores, quienes, mediante la integración de la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación-acción (Pérez, 2010) en un plan de actuación que oriente las actividades para este fin.

Sin embargo, en la práctica preprofesional, el estudiantado termina siendo quien dinamiza todo su proceso de aprendizaje práctico, lo que demuestra que, en muchos casos, aún no se tiene clara una ruta de aprendizaje para la construcción del conocimiento docente, pero, al delimitarla mediante un plan de actuación integral, puede generar seguridad teórica y administrativa a los actores; así como, generalizarse a principios más amplios y, por ende, aplicado a otros contextos que no sean la región sur del Ecuador.

Es importante mencionar que, aunque existen algunos estudios sobre la práctica preprofesional, la mayoría de ellos no se enfocan específicamente en los procesos de mediación. De ahí que, hace falta generar procesos de investigación en este ámbito, para que su desarrollo sea apoyado en nuevas teorías sobre la práctica preprofesional y la mediación en la educación, así como sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis para futuros estudios.

Entonces, ¿cómo deben actuar los tutores de la práctica preprofesional para que el proceso de mediación tenga impactos positivos en la formación docente? Bowman (2007) considera que una de las condiciones para comprender su dinámica es el establecimiento de un modelo de colaboración entre los actores y las actividades de mediación desarrolladas, porque se convierte en el hilo conductor entre el conocimiento, las habilidades, los valores, el estudiantado, la actividad y los recursos materiales y/u orales empleados.

En el caso del Ecuador, se ha avanzado con respecto a la práctica preprofesional; sin embargo, los tutores desarrollan actividades en función a la experiencia adquirida en la etapa de formación docente o a lo largo de su práctica profesional. Pero no responden a un plan previamente pensado en relación con el perfil de salida del estudiante y ni es socializado con los actores involucrados, para que la información fluya y los procesos de acompañamiento sean eficaces ¡He ahí la utilidad metodológica!

Rodríguez et al. (1998) aseguran que, entre los problemas de la práctica preprofesional está: 1) la falta de preparación sistemática y específica por parte de los tutores, 2) la ausencia de un modelo claro que defina la actuación

y organización de la práctica; y, 3) un sistema de tutoría y supervisión aún marginal (Zabalza, 2006). Entonces, un plan de actuación integral ayudaría a orientar a los tutores y estudiantes en la práctica para que sus esfuerzos sean retribuidos en experiencias de aprendizaje significativas.

La práctica preprofesional se constituye en un momento, especialmente, propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción, la investigación-acción y el trabajo colaborativo; de ahí que, la propuesta de plan de actuación integral busca vincularse a la experiencia directa, al contacto con la realidad; y, a un componente curricular, como un espacio de aprendizaje y experiencia personal (Rodríguez et al., 1998; Zabalza, 2007).

Otro aspecto importante que justifica el presente trabajo es que, la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, se puede anular si no va acompañada de una adecuada mediación, que oriente la reflexión, la crítica y la formación sistémica, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia y que acompañe los aprendizajes (Latorre, 2011); aspecto que se puede conseguir a través de un plan de actuación integral con fundamento teórico y metodológico pertinente.

Por lo tanto, ¿cuál es la relevancia de los procesos de mediación en la práctica preprofesional? Tejada (2005) manifiesta que, entre las cosas que no funcionan en los procesos de formación está el uso de las herramientas y los procedimientos que se están imponiendo en la mediación ser humano-información, ser humano-conocimiento, porque hacerlo supondría cambiar el qué y el cómo se enseña; sin embargo, esta mediación puede mejorar de forma significativa con lineamientos claros para su ejecución.

De ahí que, la presente investigación se decanta en la propuesta de un plan de actuación integral basado en procesos de mediación para la práctica preprofesional de la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador, e incluye el aprendizaje reflexivo, la investigación-acción y el trabajo colaborativo, como base para el diseño de acciones innovadoras, de interacción y apropiación del conocimiento en escenarios reales y significativos.

Sin lugar a duda, esta investigación me ayudará a mejorar mi formación y mi actuación como profesora universitaria de la Universidad Técnica Particular de Loja; y, especialmente, vislumbrará las fortalezas y debilidades de las propuestas actuales.

¡He ahí el reto!

1.3. Propósito

El propósito de la presente investigación descriptiva y explicativa es diseñar un plan de actuación integral que promueva la efectiva transferencia entre la teoría y la práctica en la Carrera de Ciencias de la Educación Básica en la Región Sur de Ecuador, mediante la identificación de los procesos de mediación realizados por los tutores de la práctica preprofesional y el alumnado, con el objetivo de contribuir a la construcción del conocimiento profesional docente.

1.4. Contenido y Estructura

El presente documento inicia introduciendo al lector al problema de investigación, que en este caso es la práctica preprofesional y los procesos de mediación, avanza con la importancia de los tutores en la construcción del conocimiento docente, así como el porqué de este estudio en el contexto ecuatoriano.

Seguidamente, se identifican tres partes importantes, en primer lugar, la revisión teórica, en la que se evidencia una exhaustiva búsqueda de autores que fundamentan la práctica preprofesional, desde los clásicos hasta los contemporáneos, aspecto que permite identificar las variables que inciden en el progreso del concepto, así como las pautas teóricas para proyectar la propuesta de actuación.

En una segunda parte se expone los resultados de la investigación empírica, de corte mixto, desarrollada en el periodo octubre 2021-febrero 2022, en universidades del sur de Ecuador, desde la mirada de sus actores: tutores profesionales (profesorado de escuelas), tutores académicos (profesorado de universidades), y del estudiantado.

En este apartado se buscó identificar las actividades para la transferencia entre teoría a la práctica, desarrolladas por el tutor académico y tutor profesional en los procesos de mediación de la práctica desde cinco dimensiones: 1) relación teoría a la práctica/conecta la teoría con la práctica; 2) situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente; 3) evaluación de la práctica docente; 4) emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum; e, 5) integración en la vida organizativa del centro.

Finalmente, en una tercera parte se plantea el plan de formación que incluye el plan actuación integral, basado en los procesos de mediación para la práctica preprofesional de la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador, las conclusiones, las limitaciones del estudio, las futuras líneas de investigación; y, las innovaciones que, a la fecha se han podido lograr gracias a este estudio.

1.5. Inferencias para mi Propuesta de Investigación

En la introducción, se plantea cuatro aspectos fundamentales. En primer lugar, se introduce al problema, desde la importancia de la formación del futuro profesional de Educación Básica de Ecuador y la necesidad de construir un conocimiento docente significativo y contextual, a partir de la transferencia de la teoría con la práctica. También se destaca que, entre los desafíos de este periodo formativo, está el generar procesos de mediación para promover la comunicación entre tutores y estudiantes.

Entonces, la presente investigación supone un proceso de reflexión de la formación práctica en el futuro profesional. Por ello, durante la lectura se combina la teoría, la experiencia de la investigadora y una visión crítica de este periodo formativo. Esta trilogía permite, en el siguiente capítulo, repensar la función que, en el proceso de construcción de conocimiento, cada actor educativo cumple y con ello identificar aquellos aspectos que contribuirán para la propuesta del plan de formación docente.

En segundo lugar, se presenta la justificación y motivación al estudio, en este aspecto se resalta la experiencia de la investigadora, como estudiante y docente, de la carrera de Educación Básica y desde sus experiencias, expectativas y anhelos formativos para las futuras generaciones, se expone la necesidad de un cambio substancial en los procesos de mediación en la práctica preprofesional.

Ahora bien, el proceso de investigación seguido generó, desde su planteamiento, una motivación intrínseca por la importancia de la práctica preprofesional en la formación docente, por tanto, se convierte en una necesidad imperiosa comprender las categorías teóricas relacionadas con la práctica preprofesional, para desde esa comprensión, dimensionar la importancia que ejerce en la formación docente. De ahí que, en el siguiente capítulo, se presente el marco teórico, en el que se reflexiona sobre el ser, hacer, saber y convivir en este campo. Todo ello con la finalidad de promover nuevas perspectivas en la mediación docente, así como propuestas para que el proceso formativo trascienda a una transferencia entre teoría a la práctica significativa, a través de un plan de actuación integral para la mediación de la práctica.

En tercer lugar, se presenta el propósito de la investigación que se basa en elaborar un plan de actuación para promover la transferencia entre teoría y práctica en la Carrera de Ciencias de la Educación Básica en la Región Sur de Ecuador, identificando los procesos de mediación de los tutores de la práctica preprofesional y el alumnado.

Este propósito se orienta a acercar al estudiante a la realidad de la práctica docente, aspecto que contribuye en la delimitación de la metodología del

estudio, donde el método mixto permite abordar e intercambiar experiencias con diferentes actores, para aprender del otro y repensar el hacer. Esto implica una reflexión del ejercicio profesional y brinda insumos para mejorar la práctica docente de los tutores, así como para la construcción de la propuesta de mediación.

En cuarto lugar, se expone el contenido y estructura de la investigación, en donde se presenta una síntesis global del trabajo, a través de una descripción de cada una de sus partes. Finalmente, se decanta en la propuesta de un plan de actuación integral basado en la mediación para mejorar la formación en Educación Básica en la región sur de Ecuador.

El diseño del plan de actuación integral, basado en los procesos de mediación para la práctica preprofesional, supone integrar de manera dinámica el trabajo colaborativo, la investigación-acción y la reflexión de la práctica preprofesional, de manera que, la inserción al contexto educativo, en lugar de ser una experiencia, en muchos casos frustrante, permita promover en el estudiantado un proyecto de vida orientado a la innovación y mejora de la futura práctica docente.

Con seguridad, reflexionar sobre los procesos de mediación es un paso muy importante para la promoción de una práctica docente orientada a una verdadera transformación educativa, pues la clave está en la formación del profesorado y en las actividades que, en este marco, se desarrollen.

De ahí que, el plan de actuación integral basado en los procesos de mediación para la práctica preprofesional de la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la Región Sur de Ecuador puede ser replicado en otras instituciones educativas que decidan generar cambios sustantivos en la formación práctica de los futuros docentes.

Capítulo 2. La práctica preprofesional, una aproximación sistémica a la actividad docente

2.1. Introducción

El presente capítulo inicia por la caracterización de los términos asociados con la práctica preprofesional, se analiza las ventajas de su incorporación en la construcción del conocimiento docente. Además, se reflexiona sobre las características que cada profesional, en el marco de sus saberes y habilidades desarrolla, y que lo hacen único (Toropova et al., 2021).

En este marco de ideas, algunos docentes experimentan en el aula (Tondeur et al., 2019), otros utilizan métodos tradicionales enfocados en el dictado y en la repetición de saberes (Serin, 2018); mientras que, otros, con una actitud más enfocada en el estudiantado, se dedican a enseñar y dar consejos, los reciben de manera cálida y convierten sus clases en un mundo lleno de expectativas, intercambio de experiencias y de aprendizajes (Keiler, 2018).

En este sentido, es importante cuestionarnos ¿en qué punto de la formación docente se adquieren estos estilos de enseñanza y aprendizaje tan diferentes? ¿Cómo los docentes aprendieron a enseñar? ¿Acaso su experiencia estudiantil fue así?, ¿lo observó en algún lugar? O ¿le enseñaron a enseñar de esa forma?

Posiblemente existieron maestros que vivieron desde sus propias experiencias, lo aprendieron, le enseñaron u observaron. De ahí que, la práctica preprofesional se constituye en un espacio para experimentar sus saberes; confrontar sus miedos; vivir momentos de tensión; reflexionar críticamente sus vivencias y formar sus capacidades docentes. Pero ¿fue un prácticum, una praxis o una práctica preprofesional?, ¿estuvieron planificadas dentro de su formación docente las prácticas?, ¿lo hacen todas las universidades?

Estas y otras preguntas se abordarán en el presente capítulo, partiendo de la premisa de que la práctica docente refleja el saber y el ser del estudiantado, la persona, su esencia; y que, precisamente, a partir de la reflexión sobre la práctica se generan experiencias significativas que pueden influir en su futura profesión.

En ese sentido, se inicia definiendo, en el contexto educativo, los términos prácticum y práctica preprofesional. En estas definiciones aparece una nueva categoría denominada praxis, que aporta elementos representativos para la construcción del concepto con el que se identifica el presente estudio.

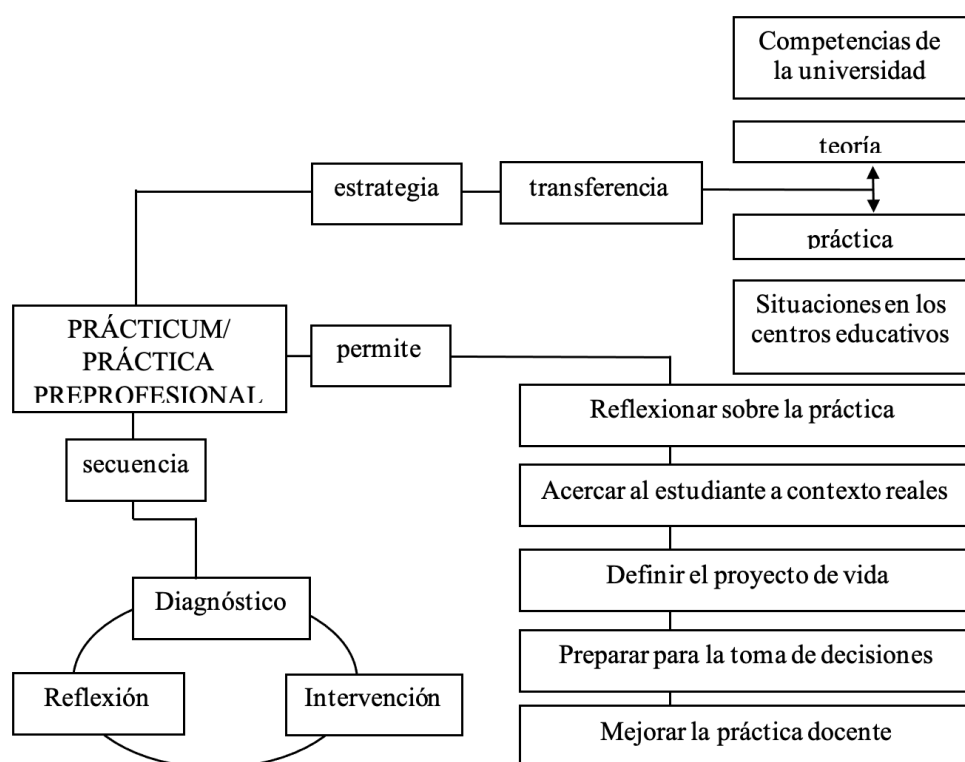
Se analiza la importancia del prácticum en el plan de estudios y las herramientas para acceder a la profesión docente; esto supone repensar en

las propuestas formativas y considerar la práctica preprofesional como un eje articulador que define el perfil profesional proyectado en las carreras pedagógicas.

Finalmente, se presenta la figura 1 con todos los elementos abordados en el desarrollo del capítulo.

Figura 1.

Síntesis conceptual del capítulo 2



Nota. El gráfico representa una síntesis conceptual del capítulo 2

2.2. Prácticum, Práctica Preprofesional o Praxis

El estudiantado que cursa una carrera en educación, dentro de su oferta académica, atraviesa un período de inserción a las instituciones educativas, con la finalidad de exponerlos a situaciones cotidianas de su futura práctica profesional; y, asegurar con ello su desempeño docente.

Unos aprueban al inicio, otros en el proceso o al final de la carrera universitaria, pero todos con un mismo fin, aprender haciendo e interactuando con la realidad, porque la práctica no está desvinculada de la teoría, “sino que es, en sí misma, un concepto teórico que cuenta cómo se ha de concebir el mundo

y reflexionar sobre él” (Popkewitz, 1998, p. 98), para ello, el estudiantado debe acercarse a la realidad y vivir la experiencia de enseñar, aprender y mejorar aquello que se ha aprendido.

En el Informe Delors (1996), aprender a hacer significa adquirir competencias que capaciten a resolver problemas y a trabajar en equipo; en este mismo documento se plantea que, el aprendizaje debe darse en el marco de las experiencias sociales o laborales, ya sea de forma espontánea o desde un contexto social determinado; por ello, las universidades implementan ciclos de práctica preprofesional o prácticum, que son periodos de gran potencialidad para hacer significativa la teoría y validar la práctica.

El prácticum o práctica preprofesional es un componente fundamental para que el estudiantado se anticipe a los retos de la docencia; se prepare con rigor y fundamento en la toma de decisiones, reflexione sus experiencias, consolide su proyecto de vida y asuma la acción educativa en su complejidad (Medina y Domínguez, 2006); es decir, desarrolle un proceso de construcción de conocimiento a partir de la aproximación a la realidad y a la generación de conflictos cognitivos, que posibiliten aprendizajes a través de la transferencia entre la teoría y la práctica.

El prácticum o práctica preprofesional, se ha convertido en un espacio para que el maestro en formación se familiarice con el contexto educativo y sus actores, mediante la investigación-acción, trabaje colaborativamente y reflexione sobre su quehacer. Esta intencionalidad comulga con el paradigma constructivista, sociocrítico y conectivista con el que se aborda el presente estudio.

En este contexto, la práctica preprofesional o prácticum, a partir de la conexión con las experiencias vitales de la persona, de la mediación y de la reflexión “genera conocimiento como un proceso de construcción genuina del sujeto” (Serrano y Pons, 2011, p. 3). En la práctica, el aprendizaje se da como una apropiación personal de la experiencia social en ambientes cambiantes y dinámicos, que no están bajo control de la persona, pero implica el desarrollo de conocimientos, competencias y valores para adquirir y modificar la información (Siemens, 2004).

A continuación, se describen las características específicas de cada terminología, para luego adjudicar el estudio a una de ellas, a partir del concepto que, como investigadora y docente, se identifica este periodo formativo, en el que se construye el conocimiento de la profesión docente.

2.2.1. La Práctica Preprofesional

Para comprender la práctica preprofesional es necesario iniciar conceptualizando dos términos: la práctica y la práctica profesional. El primero se refiere a un “movimiento dinámico dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2010a, p. 39); y, el segundo, a la idea de mundo y de persona que se tenga en un determinado contexto (Chaverra, 2003).

Para Platón y Aristóteles, el pensamiento era lo esencial de la práctica; es decir, el razonamiento frente a situaciones complejas. Kant proponía la razón práctica como una forma de conocimiento. Entonces, la práctica profesional tiene un carácter más general, se describe desde el mismo ejercicio, donde se puede vincular la teoría para acceder y transformar una realidad determinada.

Ahora bien, especificando un poco más, la práctica profesional docente es una actividad que el maestro ejecuta en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales; además, es un proceso que se desarrolla en el aula, donde se evidencia la “relación maestro-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y el aprender” (Achilli, 1986, p. 10).

Para Imbernón (1994), la práctica profesional es un “proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación aplicada a la propia acción docente” (p. 94); concepto que más adelante Pérez (2000) alimenta cuando plantea aspectos como: acción, cooperación y experimentación, en donde, “el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión” (p. 198).

De Rivas et al. (2003) plantea que la práctica docente es: “una práctica social, compleja, incierta, imprevisible, dinámica, contextualizada y condicionada por factores objetivos y subjetivos” (p. 30). Aspecto que le da una característica dinámica y dialéctica y la convierte en un espacio propicio para aprender haciendo. Tardif (2014) *value orientation and risk preference* la describe como un proceso de aprendizaje, donde se reconstruye la formación y se adapta a la profesión, para que, la experiencia le genere un efecto de retroalimentación de los saberes previos de la práctica profesional.

García-Cabrero et al. (2008) y Aramburuzabala et al. (2013) señalan que la práctica docente es un conjunto de actividades, acciones o situaciones que se experimentan dentro del aula, en función de los objetivos de aprendizaje y del contexto educativo para generar aprendizajes con sentido y significado. Davini (2015) complementa este concepto con la práctica reflexiva como una capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, la toma de decisiones e incluso desafíos o dilemas éticos.

Desde esta perspectiva, ¿qué es la práctica preprofesional? A partir de lo expuesto se puede inferir que es un espacio formativo en un contexto real, donde prevalecen las relaciones sociales orientadas a construir y reconstruir conocimientos a partir de la reflexión, indagación y experimentación.

La práctica preprofesional exige una conexión entre la realidad del mundo, la vida del estudiantado y la acción docente, para la construcción de sentidos y significados, la colaboración y la reflexión crítica sobre la práctica.

Entonces, la práctica preprofesional involucra una relación multidireccional entre los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mediación docente sistemática, dinámica y participativa, con la finalidad de crear situaciones que permitan la transferencia de la teoría a la práctica. Así como, preparar al estudiantado para su futuro profesional, no solo desde un enfoque académico, sino desde la dimensión existencial.

La práctica docente se vive en la cotidianidad, en el hacer diario, en la intervención subjetiva y objetiva que el profesorado realiza, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se debe aprovechar la riqueza formativa que esta ofrece en la práctica preprofesional, desde procesos continuos de reflexión acción, donde el estudiantado, conjuntamente, con el tutor profesional, sea quien construya el conocimiento práctico; y que, en esta dinámica, los docentes universitarios fortalezcamos la vinculación teórica a la práctica en el enseñar a enseñar.

2.2.2. El Prácticum

El prácticum, es un término empleado para referirse a las prácticas preprofesionales, especialmente en Estados Unidos, Canadá y España. Implica una experiencia altamente interpersonal (Morales y Heredia, 2021), donde “la vulnerabilidad y los mundos comportamentales creados por tutores y estudiantes, en un determinado contexto de aprendizaje, son factores críticos” (Schön, 1992, p. 156–157) que determinan la construcción del aprendizaje docente.

En España, a partir de Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, Reforma Universitaria en España, y de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (Documento BOE-A-1983-23432, 1983), se promueve y desarrolla una reforma a la estructura y organización de las enseñanzas universitarias para estimular entre otros aspectos, la capacitación del estudiante, la transferencia y posibilidad de comparación de los aprendizajes de una institución a otra, a través de crédito ECTS (European Credits Transfer System) o crédito europeo.

Básicamente, se propone un cambio en la metodología de la enseñanza y del aprendizaje e incluye el término “prácticum” que legalmente se define como:

“Conjuntos integrados de prácticas en Centros Universitarios o vinculados a la Universidad por Convenios o Conciertos que pongan en contacto a los estudiantes con los problemas de la práctica profesional. Podría ser también, total o parcialmente de investigación BOE (Boletín Oficial del Estado) (Boletín Oficial del Estado) 12-1-93)” (García et al., 1999, p. 262).

Mas adelante, en la reforma al Código de Universidades Españolas emitido el 28 de diciembre de 2022 se mantiene los créditos y se recalca la necesidad de favorecer la realización del prácticum, por la posibilidad que tiene el estudiantado de poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios.

Actualmente, en la Ley Orgánica 2/2023 (LOSU Ley Orgánica del Sistema Universitario) de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en el Art. 9, literal 5, se habla de prácticas académicas como una actividad de naturaleza formativa cuyo fin es complementar la formación académica.

Desde ese punto de vista, el prácticum trabaja dos aristas importantes, por un lado, integra las prácticas para investigar un objeto de estudio de forma multidimensional; y por otro, el acercamiento al contexto a través de la exposición del estudiantado a situaciones de enseñanza concretas, para que investigue la teoría y teorice la práctica. En tal virtud, “la vinculación con el mundo laboral constituye un elemento importante para el aprendizaje de los saberes, habilidades y actitudes profesionales” (González, 2013, p. 116).

Esta vinculación coloca al estudiantado “ante escenarios posibles de desempeño real en los que tiene que enfrentarse a problemas y resolverlos” (Valle y Manso, 2018, p. 2). En ese sentido, el prácticum es el eje vertebrador de la formación docente, y se orienta a formar en conocimientos, competencias y valores a los futuros profesionales, a través de procesos de innovación y reflexión (Pérez, 2013; Jové et al., 2012); es decir, es el espacio propicio para la construcción del conocimiento docente.

Alemany y Perramon (2011) relacionan al prácticum con las prácticas en instituciones educativas y ponen “como elemento central la experiencia” (p. 167). Romero (2008), considera que es un espacio de la formación inicial donde el estudiante se aproxima y experimenta, a través de la experiencia práctica, su futuro desempeño profesional. Con ello, no solo se delimita el enfoque, sino también, el contexto y la metodología a desarrollar en este periodo formativo.

Para Zeichner (1993) el prácticum responde a las actividades de observación y experiencias que se desarrollan en los programas formativos iniciales de los docentes. De ahí que, tienen su propio itinerario para que la inserción del estudiantado sea paulatina y significativa. Schön (1992), por su parte considera que es una situación pensada y dispuesta para aprender de una

práctica, donde los estudiantes aprenden haciendo y “se sitúan en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad” (p. 46).

Desde esa perspectiva, el prácticum debe ser concebido con una mirada inter y transdisciplinariamente, para que se nutra de las asignaturas del programa formativo; y que, a su vez, se retribuya con experiencias y nuevas formas de abordaje de la realidad, en un orden sistémico y en contextos socioculturales.

Por lo tanto, el fin del prácticum es que aporte con “nuevos inputs y oportunidades de formación a los alumnos en prácticas” (Zabalza, 2004, p. 2), aspecto que se logra con situaciones de enseñanza significativas, a través de la reflexión sobre la práctica, la investigación, el trabajo colaborativo articulados a la construcción de nuevos significados.

El prácticum, se constituye en un espacio para construir el conocimiento docente, en él influyen aspectos subjetivos y objetivos que determinan, de alguna manera, el hacer del futuro profesional. Es subjetivo, en tanto, se plantea el qué y cómo hacer, qué contextos y escenarios son necesarios para apropiarse de conocimientos, habilidades y competencias que lo distingan como docente; y, es objetivo, porque su diseño tiene como núcleo la práctica, la realidad objetiva y los contextos socioculturales y comunitarios donde interactúan los estudiantes (Schön, 1992).

Hasta aquí se ha expuesto la concepción y fines del prácticum, pero ¿cuál es la diferencia entre prácticum y práctica preprofesional? Zabalza (2011, p. 24) asegura que, “apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de prácticas formativas” y, en efecto, en un mismo país se puede hablar de los dos términos como sinónimos, sin prestar atención a las implicaciones epistemológicas de cada uno.

Frente a esta dualidad, Tejada (2006) considera que la práctica es el proceso de inicio a la socialización profesional y permite activar las competencias profesionales y su actuación en contexto. El prácticum, por su parte, requiere de un acercamiento y un acompañamiento del tutor profesional más puntual. Al prácticum se lo aborda al final del proceso formativo “con estancias largas; mientras que, las prácticas profesionales pueden articularse en el currículum formativo en momentos previos o durante la propia formación” (p. 137).

Zabalza (2011) se suma y genera una diferencia bastante clara entre estos dos términos, las prácticas preprofesionales se constituyen en un “elemento independiente” con todo lo que representa; mientras que, el prácticum tiene una “visión más curricular e integrada de los estudios”, esto implica un proyecto formativo integrado por todo el conjunto de materias, para que sirva “como

eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar” (p. 25).

El mismo autor resalta la importancia de la integración curricular del prácticum en el plan de estudios; frente al abordaje paralelo de la práctica preprofesional, una de las mayores limitaciones para relacionar la teoría con la práctica y mediar eficazmente la experiencia práctica. De hecho, en muchos planes de estudio se observa la práctica preprofesional como un itinerario que, si bien está anclado al programa formativo, se desarrolla en forma aislada.

Finalmente, se puede afirmar que, entre prácticum y práctica preprofesional existe una línea bastante tenue, puesto que, metodológicamente se puede equiparar; pero, tanto el prácticum, como la práctica preprofesional, conecta la teoría a la práctica. Montero (2018) plantea que el prácticum no es la práctica, pero representa una oportunidad para formarse. Entonces, las definiciones con respecto a estos dos términos cambiarán en función del modelo de formación al que se debe; no será una ley universal ni generalizable.

2.2.3. La Praxis

En la práctica preprofesional y en el prácticum, aparece asociado el concepto “praxis”. De hecho, varios autores socialistas han teorizado sobre este término. Marx, por ejemplo, entiende la práctica como praxis, al considerar al hombre y la naturaleza como realidades objetivas. En esta perspectiva, la persona “es un ser concreto que tiene una actividad práctica que es el trabajo, y el desarrollo de la producción determina, a su vez, el desarrollo social” (Chaverra, 2003, p. 2).

Freire (2010b), en el libro de la Pedagogía del Oprimido, hace énfasis a la praxis para la liberación, como un aspecto que, invita a reflexionar y actuar sobre el mundo para transformarlo, a conectar al individuo a experiencias vitales, a enseñarle a interpretar su contexto, como un aspecto clave en la práctica docente, mirar hacia atrás para proyectar acciones. Desde quien piensa, siente y reflexiona a partir de elementos interrelacionados y complementados.

La reflexión sobre la práctica nos hará más conscientes de las creencias personales, conocimientos. El objetivo de la praxis apunta a la reflexión, a una práctica que acerque significativamente a la persona y desarrolle en él una verdadera conciencia de su rol, tratando de identificar los puntos fuertes y débiles de nuestra actuación didáctica. (Calatayud, 2004, p. 153)

La praxis es la acción y el pensamiento, el trabajo y el conocimiento, una energía creadora por el contacto con la realidad, que motiva la invención y el descubrimiento en las personas, se constituye en el punto de partida y de

llegada del materialismo dialéctico; y, filosóficamente, se designa como la vida real, en donde, la teoría y práctica, el conocimiento y la acción creadora son inseparables (Lefebvre, 1999).

La praxis, desde este autor; y, como parte de la tesis que se defiende, no está sola, en ella influye una serie de aspectos objetivos y subjetivos que, al final del día, deben ponerse sobre la mesa para que, a partir de las experiencias, se intervenga y reflexione como un ciclo espiral en el que se incrementa el conocimiento práctico y mejora el proceso metodológico.

Prieto de Pinilla (2012) sostiene que, la transición de una práctica docente centrada en la transmisión de información y la profesionalización hacia una praxis formativo-investigativa requiere, entre otras cosas, cuestionar, no solo los métodos pedagógico-didácticos fundamentales de los conocimientos, sino contrastar las creencias y paradigmas subyacentes en toda praxis. En este sentido, “la praxis, implica la reflexión crítica sobre el acto de hacer” (pp. 36-37).

De lo expuesto, se determina que existen varias palabras claves incluidas en los términos prácticum, práctica preprofesional y praxis; por ejemplo: la reflexión, las actividades, experiencias, aprendizajes, enseñanza, subjetividad, contexto, mejora, investigación, entre otras; que, fusionadas, permiten identificar la intencionalidad de involucrar, de manera significativa al estudiante en el contexto de su profesión, para que “construya significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional [...] desde la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas” (Serrano y Pons, 2011, p.8).

Hasta aquí se han desarrollado tres términos que se incluyen en los planes de estudio de las carreras educativas, pero ¿qué posición se toma en la presente investigación: prácticum, prácticas preprofesionales o praxis?

2.2.4. Mi apuesta personal

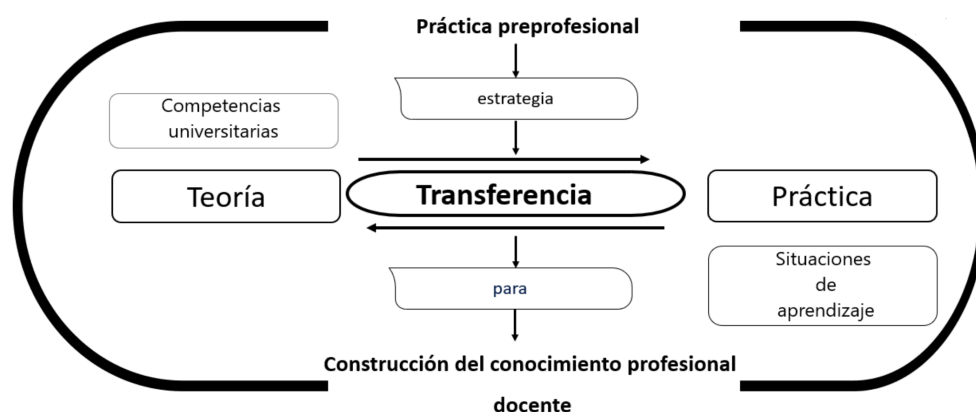
El reto, independientemente de cómo se llame el periodo de transferencia de conocimientos teóricos a la práctica, está en tener una visión integral, donde se construya el conocimiento, se establezcan una serie de actividades significativas fuera de las aulas universitarias, pero mediados de forma coordinada y organizada por el tutor académico y el tutor profesional, para que, el estudiantado se conecte con el hacer y los problemas específicos de su futuro puesto de trabajo.

A partir de las consideraciones anteriores, para esta investigación se tendrá en cuenta algunas categorías sobre el término prácticum y praxis, por el alcance con el que se presenta; y, por las posibilidades de su desarrollo, implementación, significado y constante innovación; sin embargo, en la normativa del contexto ecuatoriano se establece como prácticas preprofesionales.

Por ello, retomaremos dicha nominación definiéndola como una estrategia que facilita la transferencia entre teoría y la práctica de las competencias adquiridas en la universidad, para dar respuesta a todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que tienen lugar en los centros educativos; y, que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional del docente.

Figura 2.

Relaciones que se establecen en la práctica preprofesional



Nota: Representación de las relaciones implícitas en la práctica preprofesional

La práctica preprofesional se integra al plan de estudios para aproximar al estudiantado, a través de la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión acción, a contextos reales, con sus particularidades sociales, culturales, socioeconómicas y familiares, a reflexionar crítica y colaborativamente sobre y desde su práctica, en la solución de problemas de su entorno y en la transformación de la realidad.

Desde ese punto de vista, este espacio de aprendizaje “se convierte, en este entramado complejo, en el puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral” (Tejada, 2005, p. 5), que tiene otras implicaciones personales y contextuales, nadie lo puede negar.

En este orden de ideas, la práctica preprofesional es un espacio privilegiado de formación docente, no se limita a analizar y comprender lo que pasa en el contexto educativo, de los contenidos o de los métodos diseñados y

desarrollados; busca promover habilidades prácticas para comprender la teoría, validar la práctica y hacer significativo el aprendizaje en su carrera universitaria (Latorre y Blanco, 2011).

La práctica preprofesional, desde esa mirada, es un “espacio de intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica” (Tejada, 2005, p. 15) e impone una riqueza tal en el proceso de formación docente, que es capaz de estimular y lograr la apropiación e interiorización de los conocimientos, habilidades y valores que distinguen a los futuros docentes de la Educación Básica.

Cabe agregar que este espacio formativo requiere desarrollar un pensamiento práctico, reflexivo y sistemático, que oriente la intervención educativa y los modos de actuación sobre la realidad; entonces, no puede considerarse, como “un proceso similar al que conduce a la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa aplicación de este” (Pérez, 2010, p. 96). Sino en una asignatura integral que forma al estudiantado en contextos reales y lo involucra en los ámbitos propios de la profesión.

Ahora bien, una de las preocupaciones de Schön (1992) con respecto a este espacio de formación es que se sobreponga la cultura académica y profesional sobre los objetivos y actividades a desarrollar para la transferencia de la teoría a la práctica. De ahí que, es fundamental tener claro que la práctica preprofesional debe orientarse a exponer al estudiante a situaciones de aprendizaje significativas.

La práctica contribuye, no solo al aprendizaje de la enseñanza del estudiantado, sino también, se constituye en una oportunidad para analizar el conocimiento generado en la enseñanza; por tanto, permite “vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento en la enseñanza” (González y Fuentes, 2011, p. 54), tres aspectos claves a la hora de considerar las actividades para integrar la teoría a la práctica.

El éxito de una práctica preprofesional depende de la base teórica que tenga, de la claridad metodológica con la que se diseña, de la reflexión crítica sobre la práctica con la que se asume, de los contextos con su cultura, vida cotidiana, identidades y valores, así como de las experiencias personales y sociales estudiadas para configurar su futura práctica profesional; y del acompañamiento y mediación docente en los procesos de construcción del aprendizaje.

De ahí la necesidad de comprender, desde dónde nace y hacia dónde va la práctica, para organizar teórica y metodológicamente la acción sobre esta y contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), puesto que, la educación es el puente directo para mejorar la calidad de vida de las personas.

Además, este proceso contribuye, directamente, al Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; y, a la meta 4.4. De aquí al 2030, se pretende aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento (Organización de Naciones Unidas, 2015).

2.3. La Práctica Preprofesional, un Puente entre la Formación Profesional y Personal y el Acceso a la Profesión Docente

La clave es formar integralmente a la persona para que esta a su vez forme a otras. El famoso dicho: nadie da lo que no tiene, toma forma y fuerza en esta propuesta. Adorno (1998) considera que “nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal” (p. 95).

Por ello, es importante que la persona que aprende desarrolle de forma práctica lo aprendido; es decir, demuestre que ha comprendido e integrado en su estructura mental el nuevo conocimiento; de ahí que, el docente debe conocer las representaciones que posee el estudiante sobre la futura enseñanza y el proceso de interacción entre el nuevo conocimiento y el anterior, valorando, no solo el producto final, sino el proceso que lleva para la construcción del conocimiento docente (Carretero, 2009).

Esta afirmación sugiere que, en el proceso de formación se incorporen experiencias vitales, la relación con los pares, la reflexión crítica, el saber previo de los estudiantes, su autonomía y dignidad (Freire, 2010a), para que, el conocimiento sea una construcción cultural de las personas (Carretero, 2009), a partir de un plan de estudios académicamente solvente, y de la incorporación de la práctica preprofesional como eje central de la formación, para promover “el desarrollo de una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje, y relación docente-discente” (Gavari, 2006, p. 123) para brindar nuevas perspectivas en su proyecto de vida y su profesión.

Coriat, Romero, y Gutiérrez (2003) consideran que, en la formación docente, es importante armonizar e integrar los conocimientos de las ciencias pedagógicas con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para afrontar los desafíos de la práctica docente. Por ello, “existe un acuerdo unánime en la necesidad de incorporar, coherentemente, las prácticas en los centros educativos para que potencien la reflexión teórica desde el conocimiento de la realidad concreta” (p. 307).

No se trata, entonces, de una incorporación de la práctica a priori, sino de una práctica preprofesional reflexiva, que involucre de forma significativa al estudiante, y que, acompañados de la mediación pedagógica de sus tutores, construyan y reconstruyan el conocimiento porque “es una experiencia de enorme intensidad interpersonal” (Schön, 1992, p. 156).

Ahora bien, si se revisan los planes de formación en el área educativa se encuentra, como factor común, una o varias asignaturas dedicadas a las prácticas preprofesionales, eso significa que, es una actividad muy importante en el proceso formativo, aspecto digno de reconocer; sin embargo, ¿las vivencias que se generan, son significativas para los estudiantes universitarios?, aquí, conviene citar a Zabalza (2016) para reflexionar sobre “la calidad y pertinencia de las experiencias que nuestros estudiantes viven durante las prácticas, de las cosas que aprenden realmente en ellas” (p. 4).

En vista de ello, todos quienes han cursado una carrera educativa han tenido que, a veces con temor, expectativa, inseguridad o alegría, dejar las aulas universitarias e ir a “cumplir el periodo de prácticas preprofesionales” a un centro educativo para conocer, in situ, el trabajo de quienes ejercen la profesión docente.

En algunos casos, la inserción es progresiva y en otros al final de la carrera; sin embargo, las experiencias que se generan en la formación del estudiantado pueden ser muy significativas, pero al no ser mediadas adecuadamente pueden afectar la futura práctica profesional, frustrar el proyecto de vida, o incluso, convertirse en un motivo para abandonar la carrera. De ahí que, el proceso de mediación y reflexión de las experiencias de aprendizaje en la práctica es clave en la formación profesional y personal del estudiantado.

Schön (1992) considera que las universidades, como centros de formación, deben otorgarle un alto status y legitimidad a la práctica preprofesional, así como, asumir la importancia del perfil docente de los tutores; la recomendación de este autor es que, quienes medien la práctica, deben ser docentes de primera categoría; y que, los criterios de selección, contratación y promoción, deben reflejar esta prioridad, porque “la formación del profesorado desempeña un papel fundamental en el fomento del desarrollo de la identidad de los y las profesores/as en formación” (Stenberg y Maaranen, 2020, p. 1).

Desde mi propia experiencia como estudiante, en las prácticas docentes, al no existir un diálogo fluido entre el profesorado de la universidad y de la escuela, los estudiantes cumplíamos actividades, “como mejor podíamos”, incluso, en algunos casos “cuidando a los niños” mientras el profesorado asistía a reuniones. Como parte de los protocolos de calificación, se cumplimentaba una ficha que valoraba el desempeño y servía como requisito final previo a la graduación.

En este contexto, la reflexión crítica del trabajo realizado en la práctica preprofesional era una verdadera utopía, o se constituía en un trabajo propio y responsable de cada estudiante. Freire (2010a) dice que, pensando críticamente, la práctica de hoy o la de ayer mejora la próxima; y, mientras más percibo los errores mayores posibilidades tengo de mejorar, pasando de “una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica” (p. 40).

En fin, cada práctica servía, para autocríticamente, ir mejorando lo hecho, sin un proceso consciente de reflexión, “que proporcione una experiencia para registrar y reflexionar profundamente en sus pensamientos y sentimientos sobre temas y eventos que son una parte esencial de su aprendizaje” (Maldonado, 2017, p. 149); sin embargo, su desarrollo acreditaba un tiempo en la institución educativa, “garantizaba” el cumplimiento del perfil profesional y se constituía en una parte importante de la formación profesional recibida.

Lo cierto es que, a partir de la inserción a las instituciones educativas nacen muchas dudas y proyecciones académicas y personales con respecto a la futura práctica profesional; por ello, serán necesarias varias vivencias para validar la teoría y experimentar la práctica; no basta con una visita de observación, es indispensable, implicar al estudiante para, a partir de la reflexión, generar pensamiento porque este “aparece como proceso de síntesis, como resultado y no como punto de partida, aunque es el verdadero punto de partida” (Lefebvre, 1999, p. 60).

Se cumple entonces el viejo adagio, “la práctica hace al maestro”. La pregunta es: ¿qué tipo de práctica hace al maestro?, ¿qué formación profesional y personal se debe ofertar al futuro docente? Será aquella donde la práctica es una aplicación directa de la teoría, o la que considera a esta como un escenario complejo, incierto y cambiante, donde se producen por excelencia interacciones que requieren ser observadas, relacionadas, contrastadas, cuestionadas, reflexionadas y reformuladas porque la práctica se constituye en un espacio y proceso generador de nuevos conocimientos (Schön, 1992).

La formación docente debe centrarse en “la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano, es decir en la facilitación de la reflexión” (Pérez, 2000, p. 194). Por lo tanto, es necesario que no solo se viva una experiencia práctica, sino que, mediante una mediación docente adecuada, se reflexione sobre ella.

La reflexión implica un “fuerte desarrollo conceptual sobre la naturaleza del trabajo profesional del profesorado, las interacciones en las instituciones de formación y los roles a desempeñar” (Montero, 2018, p. 310). Bajo esta óptica, reflexionar sobre la práctica preprofesional es mirar la globalidad y las relaciones que se establecen en esta dinámica, la teoría y la práctica, es construir conocimiento profesional docente.

En este contexto, la práctica preprofesional es una asignatura que, en comparación con otras del plan de estudios, permite al estudiante aproximarse de forma global e interdisciplinaria al contexto educativo, integrarse en contextos reales, así como promover su socialización y adaptación al ámbito profesional (Rosselló et al., 2018).

Con lo expuesto se confirma que, con la práctica preprofesional, el estudiantado tiene la posibilidad de integrar la formación teórica con la práctica, para “superar tanto el estéril academicismo teórico como la práctica profesional acrítica, conservadora y rutinaria [...] así como construir los propios paradigmas, construir, en definitiva, el conocimiento científico mediante procesos reflexivos y críticos” (Coriat, Romero, y Gutiérrez, 2003, p. 307).

Para lograrlo, los maestros y el estudiantado deberían determinar aquellos conocimientos de las distintas disciplinas que conforman el plan de estudios y que tienen un claro corte práctico, así como, aquellas prácticas que requieren sustentarse, a través de la teoría.

De lo expuesto, se deduce que la práctica incide de forma directa en la formación profesional y personal del futuro maestro, de este dependerá el acceso a la profesión docente, de ahí la importancia de que su inserción sea planificada con mucho rigor académico y metodológico y que, la mediación pedagógica sea cualificada, es decir, que el profesorado medie para que el aprendizaje ocurra, a través, de una verdadera implicación reflexiva del estudiantado (Zabalza, 2011).

En este contexto, la oferta de formación profesional docente debe preparar y responder a los requerimientos sociales de los futuros maestros/as, donde la teoría no permita caer en prácticas reproductoras, sino ayude a repensar la práctica, compartir dudas, problemas, alcances y limitaciones (Imbernón, 2005), donde se encuentre “la solución práctica a los problemas planteados por la vida, a los conflictos y contradicciones nacidos de la práctica y experimentados prácticamente” (Lefebvre, 1999, p. 74) y donde el estudiantado, a partir de la reflexión práctica, construya y reconstruya considerando que, el o la profesional en docencia constantemente se enfrenta a fuertes tensiones.

Sin duda alguna, el mismo hecho de trabajar con las personas lo expone a la incertidumbre por la carga emocional que trae de su contexto. En ese sentido, el desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y práctico en la formación docente ayudará a enfrentarse de forma coherente, creativa y empática para que su trabajo sea gratificante.

No se trata de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos. Este saber analizar es

estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en cada momento, es aprender a decidir qué es lo que conviene aprender-enseñar. Cuando esto se produce de forma interactiva [...] en ese momento hablamos de desarrollo profesional ligado al desarrollo personal. (Eirin et al., 2009, p. 6)

Por lo tanto, en la práctica preprofesional, la subjetividad de la persona constituye un aspecto fundamental porque, a partir de las estructuras conceptuales, las posibilidades de reflexión desde la experiencia práctica, derivada de un ejercicio de interacción, abre el espacio para generar una presencia activa de la persona y objeto de estudio, dentro de los contenidos y prácticas de las diferentes disciplinas que acogen (Báez, 2010); de ahí que, la relación formación profesional y personal es fundamental en las diferentes propuestas curriculares.

Marx sostiene que, al hablar del acceso a la profesión docente, toda praxis social es una forma de trabajo que produce una transformación real en el trabajador. Trabajar no implica transformar una situación u objeto en algo diferente, sino también transformarse a uno mismo mediante el trabajo. Por lo tanto, el trabajo modifica la identidad del trabajador, convirtiéndose en una parte fundamental de su ser.

En el caso de la formación del profesorado, implica una escolarización que proporciona conocimientos teóricos y técnicos para el ámbito laboral, pero que se complementa con una formación práctica para familiarizarse con el ambiente y adquirir los saberes necesarios para desempeñar sus tareas. De esta manera, el aprendizaje del trabajo del profesorado es una experiencia directa y variable que conlleva una asimilación progresiva de conocimientos necesarios (Tardif, 2014).

Como se puede notar, constantemente se relaciona el trabajo con la práctica: “El trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente” (Tardif, 2014, p. 172).

2.4. La Práctica Preprofesional, un Componente Crucial de los Programas Formativos

Cuando se estructura un programa curricular no tiene sentido hablar de la práctica preprofesional como una asignatura paralela a las otras, más bien asumir que, a través de esta se busca establecer una “alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (Zabalza, 2004, p. 316).

La práctica preprofesional debe contribuir en la formación de los docentes para la consolidación de su proyecto de vida y de su identidad profesional, así como, confrontarlo con sus miedos, inseguridades, sueños y metas, convertirse en un mecanismo de reflexión y autoevaluación de los contenidos aprendidos y de las metodologías desarrolladas durante la titulación (Sánchez y Pérez, 2011).

En tal virtud, la práctica preprofesional es un componente curricular de los programas formativos que “aunque puede ser estudiado al margen de otras asignaturas, su lugar natural y las consideraciones que sobre él se hagan han de situarlo necesariamente en un programa de formación” (Zabalza, 2006, p. 315).

La idea fundamental es que el estudiantado transfiera lo aprendido; genere estrategias de conocimiento y de actuación para adaptarse a la realidad; desarrolle un proceso de reflexión orientado a aprender a aprender para que construya sus propias estrategias de aprendizaje; relacione su experiencia con sus pares; comprenda el contexto educativo y busque la solución a problemas reales, a partir de los conocimientos logrados a lo largo de su formación. “Si bien las experiencias de prácticas no hacen al futuro profesor o profesora sino el conjunto de sus experiencias de formación, la variedad y calidad de las experiencias prácticas son las que van enriqueciendo su aprendizaje teórico” (Ávalos, 2000, p. 100).

Sin embargo, las relaciones entre teoría y práctica siguen siendo un problema en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente. Montero (2018) hace una diferencia entre la teoría y la práctica.

La teoría es el conjunto de conocimientos-conceptos, creencias, habilidades, disposiciones y compromisos vehiculados [sic] por las diferentes materias del currículo de la formación inicial del profesorado, con la expectativa de conformar el bagaje intelectual y emocional necesario para afrontar la actividad profesional de la enseñanza por los futuros maestros [...] y la práctica el conjunto de oportunidades de observación, análisis e interpretación del papel de profesor en situaciones de enseñanza, simuladas, virtuales o reales. Los distintos tipos de prácticas que tienen lugar en las instituciones de formación inicial no son la práctica profesional sino ocasiones para aprender ésta. (p. 310)

Por consiguiente, el trabajo de unir a la teoría y la práctica no solo consiste en una simple fusión de términos, va más allá, es fortalecer esta relación a través de procesos de reflexión, pues en la medida del compromiso con la que se desarrolle, será el éxito en la formación. En este contexto:

La condición postmoderna en una sociedad globalizada reclama una formación permanente que ayude a los profesionales de la educación no

sólo a responder a las demandas y necesidades actuales de nuestro contexto sino también una formación que facilite reflexionar sobre su práctica, que ayude a saber enfrentarse a situaciones muy diversas, así como, a saber, reaccionar y dar soluciones con fundamento racional y ético. (Calatayud, 2006, p. 74)

En este sentido, es fundamental comprender que la riqueza formativa no se limita solamente a las necesidades sociales, sino que va más allá de ello. De hecho, la formación de un estudiante debe contemplar no solo la reflexión crítica, sino también una perspectiva ética que le permita hacer frente a las complejas dinámicas actuales. Para Zabalza (2009) y Latorre y Blanco (2011) la riqueza formativa del prácticum radica en su integración en el plan de estudios, como un momento y un recurso fundamental en la formación universitaria.

En este sentido, es crucial entender la importancia del enriquecimiento mutuo entre todas las partes involucradas en el proceso formativo, incluyendo tanto las materias teóricas como las prácticas. Así, como en las materias teóricas se combina la teoría y la práctica, el prácticum debe incluir una combinación similar de ambos aspectos; de hecho, el aprendizaje experiencial perdería su esencia sin el componente teórico.

La formación profesional aporta experiencias enriquecedoras que permiten al estudiantado enfrentarse asertivamente a las tareas docentes, derivadas no solo de la enseñanza de contenidos o estrategias, sino también, orientadas a fomentar actitudes que motiven a continuar aprendiendo (Coriat, Romero y Gutiérrez, 2003).

Es importante recalcar que “un producto de la actividad práctica responde a una necesidad práctica: tiene un valor de uso” (Lefebvre, 1999, p. 62), por ende, si se planifican actividades que respondan a los requerimientos formativos del estudiantado, el aprendizaje será incorporado, con mayor significatividad, a las estructuras mentales. Entonces, ¿quiénes son los responsables de velar por esta necesidad de formación?

Toda universidad y carrera cuenta con un equipo académico que lidera el diseño de formación, orienta y acompaña la elaboración de los diversos documentos de planificación y son quienes concretan, en función de la misión y visión de la carrera, “el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de la formación de los futuros docentes” (González, 2013, p. 119).

En este mismo contexto, los docentes desempeñan un papel importante en la implementación del diseño curricular. Del grado de conocimiento de la propuesta curricular; y, específicamente, de la dinámica de la práctica preprofesional, dependerá el aseguramiento del perfil profesional deseado. Además, su dominio

facilitará la articulación vertical y horizontal de las asignaturas, de tal forma que, cada uno aporte transversalmente al proceso de formación de maestros y a la integración curricular.

No obstante, ¿en qué periodo/nivel/ciclo se debe incluir la práctica preprofesional en el diseño curricular? ¿Qué porcentaje debería tener con respecto al total de horas del diseño curricular para que sea significativa en la formación?; y, ¿la práctica debería estar integrada en cada asignatura, ciclo, o al final de la carrera? Para responder a estas interrogantes, se parte de la premisa de la importancia de establecer una relación horizontal y dialéctica, donde la teoría informa la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría (Tagle, 2011); esto independientemente del periodo o tiempo destinado.

Adorno (1998) afirma que la relación teoría-práctica no puede ser exclusiva al nivel universitario, sino que debe estar presente en toda la formación de la persona, e incluso, a lo largo de su vida. Entonces, no se puede pretender que la formación se la delimite para un determinado nivel, sino que sea una constante. Este mismo autor recomienda tener cuidado “porque una teoría falsa ha dado lugar a una praxis correcta o una teoría correcta ha llevado a una praxis falsa” (p. 102).

Entonces, la transferencia significativa entre la teoría y la práctica no es a priori, es crucial, a la hora de formar al maestro; por ello, el equipo académico debe adoptar un modelo de formación que integre los distintos enfoques para las prácticas orientados en la formación para la enseñanza y en el aprendizaje de cómo enseñar; es decir, en la reflexión-acción aprovechando los aportes de la didáctica y sus distintas configuraciones, para adaptarlas y nutrir este eje sustantivo (Davini, 2015).

Popkewitz (1988) con respecto a la formación del profesorado considera que está “ligada históricamente al desarrollo institucional de la escolarización” (p. 125) y conforme evoluciona se desarrolla el grupo ocupacional especializado; por ello, la formación del profesorado se convierte en “un mecanismo legitimador de pautas de trabajo ocupacionales para los nuevos miembros” (p. 126).

Este mismo autor considera que, los maestros/as no aplican procedimientos racionales de enseñanza, esto implica que la formación se queda en instrumentar una acción y no en reflexionar sobre ella, corriente que refuerza y justifica la idea de que los valores sociales de autoridad, control e incluso conciencia social, son quienes dinamizan la formación profesional.

En este contexto, todo modelo teórico de formación docente brinda las orientaciones filosóficas, epistemológicas, ontológicas y pedagógicas con las que se distingue la institución educativa; por lo tanto, el modelo de formación

con el que se identifican, por ende, los códigos culturales cumplen un papel fundamental en la formación de la persona (Popkewitz, 1988).

Desde este punto de vista, la formación tiene una función social de transmisión de saberes, el problema radica en que, regularmente, se ejerce en beneficio del sistema dominante convirtiéndose en un juego de poder. Frente a ello, es necesario radicalizar la reflexión crítica sobre la formación como un proceso de desarrollo individual para el servicio social, orientado a mejorar las capacidades y que, en el caso de la formación docente tiene dos vertientes, una formarse en el oficio de enseñar, es decir la académica; y la formación profesional referida a la pedagógica, que en ocasiones es absorbida por la otra generando un quiebre en la formación integral del maestro (Ferry, 1990).

La formación del docente debe ser progresista, que atienda no solo la parte cognitiva de la persona, sino, esencialmente, la conciencia crítica, que le llevará, implícitamente, a fomentar procesos de investigación-acción; de tal manera que, se convierta en una persona crítica, no de un sistema político determinado, sino de la estructura social dominante que, en lugar de equiparar condiciones, crea brechas para mantener sistemas alienantes.

Para Giroux (1990) los maestros como intelectuales, tienen la responsabilidad de lo que enseñan, la forma como se hace y sobre los objetivos que persiguen; entonces, para este autor, la formación va más allá de un adiestramiento o una instrucción, implica desarrollar un pensamiento crítico y activo, orientado a formar personas para una sociedad libre y democrática; no se puede separar a la escuela del poder y control, más bien se trata de asumir que representa una forma de legitimar formas particulares de la vida social.

Esta situación invita a pensar un nuevo paradigma en la formación, que supere la intelectualidad académica y se reflexione sobre los intereses ideológicos y políticos que se está perennizando a través de la práctica profesional; y, se asuma, como dice el autor, con responsabilidad el ejercicio docente.

De acuerdo a Kalchman (2015) existen investigaciones previas que se enfocan en cuatro etapas progresivas de reflexión en la formación docente: 1) Reflexión factual, que se centra en las rutinas y los procedimientos de la enseñanza en el aula. 2) Reflexión procedimental, que se centra en la evaluación de los resultados de la enseñanza. 3) reflexión justificativa, que se centra en las razones del profesorado para enseñar. Y, 4) el profesorado ha logrado una reflexión crítica (Liston y Zeichner, 1991). Estas etapas buscan que el estudiante desarrolle un examen crítico de la enseñanza en cuanto a su impacto social.

En estas investigaciones, hay indicios de que el profesorado ve el panorama general de su estudiantado y los contextos sociales que influyen en sus

prácticas y decisiones diarias en el aula. La reflexión crítica como constructo es, particularmente, importante para la preparación del profesorado urbano, debido a que la literatura documenta sobre las actitudes y creencias de estos maestros sobre sus estudiantes.

En otras palabras, se ha encontrado evidencia de que el profesorado de las comunidades urbanas de bajos ingresos tienen bajas expectativas de sus estudiantes (González et al., 2015) y creen que deben lidiar con retos de comportamiento importantes (Zhinin, 2018).

También se ha demostrado que el profesorado urbano cree que sus estudiantes están menos motivados para tener éxito en la escuela (Villar, 2018), tienen padres desinteresados o poco implicados de forma desproporcionada (Zhinin, 2018), y requieren entornos de aprendizaje más dirigidos por el profesorado que sus compañeros más acomodados.

Para cambiar estas actitudes y creencias, el profesorado debe aprender de sus experiencias en el aula y reflexionar conscientemente sobre su práctica y sus estudiantes (Santamaría-Cardaba y Carrasco-Campos, 2021), aunque la evidencia sugiere que una gran cantidad de profesores urbanos no se involucran rutinariamente en el tipo de práctica reflexiva y que se quedan encerrados en patrones de percepciones negativas sobre las motivaciones, los intereses y el potencial de sus estudiantes (Walker, 2007).

La acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las consecuencias a las que conduce. La acción rutinaria se guía principalmente por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias.

Utilizando el concepto de acción reflexiva de Dewey (1933) como principio organizador de su plan de estudios, la literatura del programa expresa el deseo de desarrollar en los estudiantes de magisterio aquellas orientaciones (hacia la apertura mental, la responsabilidad y la entereza) y habilidades (de observación aguda y análisis razonado) que conducen a la acción reflexiva.

También se aborda el desarrollo continuo de la habilidad técnica en la enseñanza, pero solo dentro de este contexto más amplio de la acción reflexiva. Dado que el programa se ocupa principalmente del crecimiento y desarrollo de los estudiantes de magisterio en las funciones docentes, el término enseñanza reflexiva se utiliza para identificar este objetivo central del plan de estudios. Además de este énfasis en la enseñanza reflexiva, la literatura del programa distingue tres niveles de reflexión que abarcan diferentes criterios para elegir entre cursos de acción alternativos (Van Manen, 1977).

En el primer nivel de racionalidad técnica, la preocupación dominante es la aplicación eficiente y eficaz del conocimiento educativo para alcanzar los fines que se aceptan como dados. En este nivel, ni los fines ni los contextos institucionales del aula, la escuela, la comunidad y la sociedad se consideran problemáticos.

Un segundo nivel de reflexividad se basa en una concepción de la acción práctica en la que el problema es explicar y aclarar los supuestos y predisposiciones que subyacen a los asuntos prácticos y evaluar las consecuencias educativas a las que conduce una acción. En este nivel, cada acción se considera vinculada a compromisos de valores particulares, y el actor considera el valor de los fines educativos en competencia.

El tercer nivel, la reflexión crítica, incorpora criterios morales y éticos al discurso sobre la acción práctica. En este nivel las preguntas centrales se refieren a qué objetivos, experiencias y actividades educativas conducen a formas de vida que están mediadas por preocupaciones de justicia, equidad y realización concreta, y si las disposiciones actuales sirven a necesidades humanas importantes y satisfacen propósitos humanos importantes. En este nivel, tanto la enseñanza (fines y medios) como los contextos circundantes se consideran problemáticos, es decir, como selecciones regidas por valores de un universo más amplio de posibilidades.

Frente a ello, una de las tendencias que ha evolucionado la educación y particularmente la formación docente es el enfoque crítico, en la que, tanto la formación académica como la investigación educativa se concibe como un “hecho corporativo” donde los estudiantes identifican una acción y se involucran activamente en el proceso de investigación, no solo desde la descripción teórica y la caracterización, sino desde la transformación que busca la libertad y trascendencia de las personas.

El objetivo de este enfoque es mediar la teoría con la práctica involucrando a todos los actores de la comunidad educativa (Imbernón et al., 2004) a partir de un diseño formativo orientado a vivenciar “los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales, adquiridos en su formación; saber, saber-hacer, saber ser y estar, saber convivir, imbuidos de hábitos de reflexión, de comprensión de las incertidumbres existentes en el proceso del desempeño profesional o la actividad docente cotidiana” (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 93).

Con respecto este mismo enfoque, Escudero (1990, como se citó en Imbernón et al., 2004) plantea que, en los procesos formativos se incorporan criterios ideológicos, históricos y valorativos, en donde se relaciona la liberación y emancipación de las personas para desarrollar una visión amplia y participativa del conocimiento, así como una investigación que articule, genere y organice en

la práctica y desde la práctica la posibilidad de acción y transformación. Pero ¿cuándo la investigación se orienta a la formación desde el enfoque crítico?, precisamente cuando la experiencia y situación de los implicados se dirige a la resolución de problemas.

Sin duda alguna, el enfoque crítico en la práctica ofrece grandes posibilidades para la formación porque permite entender la realidad de forma global y fundamentada para comprender el sentido y significado del hacer docente, a través de la relación dialéctica y dialógica desde la reflexión para el cambio y transformación.

En esta línea Vaillant y Marcelo (2015) plantean el enfoque de yuxtaposición, primero práctica y luego teoría, el modelo de consonancia entre investigación y competencias; la reflexión y el modelo de disonancia crítica; la visión basada en resonancia colaborativa en la que se considera que toda institución de formación requiere “contextos de práctica, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización” (p. 63).

Por ende, la enseñanza es eminente práctica y *aprender a enseñar significa empezar a generar conocimiento personal que únicamente se adquiere en el contacto con la práctica*. Entonces, “Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial, sino que tiene que ver con el aprendizaje experiencial y activo” (p. 67). *Se aprende a ser docente cuando se es consciente de lo que se hace y de por qué se hace; cuando se da razones y se reflexiona sobre los orígenes y consecuencias del propio quehacer*.

Cochran-Smith (1991) se refiere al modelo de disonancia crítica de la formación docente cuando las universidades tratan de promover una actitud crítica durante sus prácticas de enseñanza, las que se convierten en una ocasión para indagar, en diferentes dimensiones, la forma de controlar las prácticas para que los maestros y profesores en formación realicen una auto reflexión, a través del autoanálisis, de la supervisión de compañeros, de la evaluación horizontal o del acompañamiento docente.

Por otro lado, para este mismo autor, el modelo de visión basada en la resonancia colaborativa se convierte en un espacio donde se indaga, de forma sistemática y crítica, sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización.

Entonces, el modelo de yuxtaposición, así como el de disonancia crítica, no han integrado el programa de aprendizaje y formación, ni el espacio del aprendizaje, por ello se requiere un cambio hacia una formación centrada en la escuela, que cree oportunidades bajo un contexto de colaboración interinstitucional marcado por la ayuda mutua y el acuerdo.

Ferreres e Imbernón (1999) consideran que la formación docente debe orientarse a educar, de forma práctica reflexiva; y, en colaboración de un grupo de tutores para fomentar el desarrollo comunicativo, el trabajo colaborativo, asertividad y la interdisciplinaridad; por ende, el rol de las instituciones de educación superior y de aquellas donde se desarrolla la práctica es fundamental porque se convierten en verdaderos agentes de cambio, transformación e innovación para la construcción del conocimiento docente.

Esta propuesta requiere, a decir de los autores anteriormente señalados, “un proceso concreto de formación que reúne características específicas como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social y que amalgamado en un contexto permitiría emitir “juicios profesionales” situacionales basados en el conocimiento experiencial en la teoría y en la práctica” (p. 29).

En este contexto, el conocimiento práctico orientado a la formación docente necesita elementos teóricos que, unidos a la experiencia lo legitimen, analicen y cuestionen; para ello se requiere de tutores que medien el aprendizaje práctico, el dominio disciplinar, el conocimiento pedagógico curricular y la ética profesional, porque serán, quienes determinen una formación docente innovadora (Ferreres e Imbernón, 1999) y quienes generen actividades para la construcción del conocimiento profesional docente.

Entonces, *no se puede dejar a un lado las relaciones entre la investigación y la práctica porque la investigación influye en la práctica y esta es la receptora de tal influencia*, “la práctica no es más que una aplicación de la teoría, de la investigación” (Ferreres e Imbernón, 1999, p. 49).

En consecuencia, la formación docente debe orientar el aprendizaje de la práctica, por la experiencia y la observación, combinando estratégicamente la disciplina, el currículo y la ética. “El conocimiento profesional puede derivarse de la competencia práctica desarrollada por los prácticos en las situaciones irrepetibles, inestables, conflictivas e inciertas en la enseñanza” (Ferreres e Imbernón, 1999, p. 207).

Schön (1998) explica tres procesos interdependientes, en los que, el profesor aprende de la práctica: 1) conocimiento en la acción, 2) reflexión en la acción, 3) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Procesos que únicamente desde su consideración conjunta se puede garantizar un aprendizaje práctico. Russell (1988, como se citó en Ferreres e Imbernón, 1999) advierte que la experiencia es significativa, tanto en el proceso de aprender a enseñar, como en el aprendizaje de la teoría de la enseñanza.

En este contexto, el profesor novel regularmente tiene limitado tiempo para reflexionar; le resulta difícil darle sentido a la teoría; y, además, debe decidir entre “dedicarse a encontrar la mejor manera de enseñar o enseñar para cubrir

el currículo establecido” (p. 208). De ahí que, la formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado, sino que, orientarse a reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas (Ferry, 1990).

Uno de los aspectos relevantes en la formación docente es el papel que se le asigna al estudiante, a veces como investigador, instructor o como maestro; sin embargo, casi nunca se reconoce como un profesional reflexivo de su práctica docente. Sacristán y Pérez (2000) reconocen que el docente se desempeña en un espacio cambiante, dialéctico y lleno de retos; por ende, se requiere formar en paradigmas disruptivos, reflexivos y críticos.

Dewey (1933, como se citó en Sacristán y Pérez, 2000) plantea que la reflexión es un proceso donde se integran actitudes y capacidades, de tal modo que, el conocimiento surja de la experiencia, de la comunicación, de la investigación y de la intervención reflexiva, abierta y sincera.

Desde esa perspectiva, la formación docente debe incluir estrategias orientadas, no solo al conocimiento o a la técnica, sino a la investigación-acción en el aula, a la reflexión crítica orientada a emancipar a las personas, al pensamiento crítico, creativo, innovador y disruptivo (Sacristán y Pérez, 2000) puesto que, la formación docente es “la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica” (Schwab, 1969 como se citó en Sacristán y Pérez, 2000, p. 414).

Con respecto a la formación docente, en muchas universidades se valora el hacer sobre la teoría, lo que convierte el conocimiento práctico en un conocimiento rutinario y repetitivo, donde prevalece la reproducción de actividades y una competencia práctica irreal, perdiendo con ello la oportunidad de aprender a reflexionar sobre y en la práctica (Sacristán y Pérez, 2000). Por ende, los docentes que “aprenden a través de la práctica, se ocupan de lo inmediato y la reflexión se vincula con un conocimiento técnico y específico. La concentración en lo práctico retrotrae al deseo de enseñar menos teoría y obtener más formación práctica” (Popkewitz, 1988, p. 117).

De ahí que, centrarse únicamente en la actividad como conocimiento práctico es muy riesgoso porque limita la atención integral de los estudiantes y sesga la práctica docente a un tecnicismo reflejado en el desarrollo de estrategias para la enseñanza, pero ¿qué pasa cuando se agotan las estrategias?, en ese caso se masifica procesos de aprendizaje y con ello se pierde la motivación por aprender.

En este contexto, la formación del estudiantado universitario, en cuanto a la práctica preprofesional, debe incluir actividades para la transferencia de la teoría a la práctica con procesos de mediación orientados a la construcción

del conocimiento profesional docente y bajo un paradigma socio crítico, que busque el desarrollo personal y profesional consciente.

Bazán y González (2006) con respecto a la formación docente plantean tres tipos:

1) Tradicional, orientado a transmitir conocimientos vinculados al estudio de las disciplinas académicas, priorizando la uniformidad antes que la diversidad, su eficacia se mide en función del dominio de los contenidos disciplinares. El profesor es un mediador entre los estudiantes y los contenidos culturales seleccionados por otros.

2) Técnico, que sistematiza las técnicas para la solución de problemas bien definidos, recurrentes y generalizables, se basa en la aplicación de modelos preestablecidos para obtener eficiencia en el logro de objetivos; y,

3) Reflexivo, docente y de construcción de saber pedagógico, que busca fomentar una cultura reflexiva y dialogante, identificando a los maestros como agentes de cambio individual y colectivo. Su plan formativo se basa en la formación en procesos de interacción compleja entre seres activos, reflexivos y dialogantes.

Marcano y Reyes (2007) sobre este mismo tema sugiere cuatro tipos de modelos de formación:

1) el tradicional que busca valorar el dominio de los contenidos y su proceso de transferencia reproductiva;

2) el racional-técnico (tecnológico), en el que se ejerce la enseñanza como actividad rigurosa y, además, forma profesores desde un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas, prácticas lineales, un saber académico centrado en la versión positivista y en el dominio de competencias técnicas derivadas;

3) formación docente constructivista, que fomenta el aprendizaje a través de la construcción del conocimiento en espiral, a partir de un proceso constructivo interno, que parte de un conocimiento previo e implica un proceso continuo de reconstrucción y reorganización de esquemas mentales y prácticas innovadoras, reflexivas y transformadoras; y,

4) formación docente crítico-social, que busca aprender investigando y conocer transformando, se inscribe la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, donde la enseñanza es una actividad crítica y el profesor es un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Prieto de Pinilla (2012) presenta cuatro tipos de modelos de formación:

1) Práctico-artesanal que pretende transmitir el conocimiento de generación en generación, producto de un proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.

2) Academicista, que busca valorar el conocimiento de la disciplina que enseña. Cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza a través de la experiencia directa.

3) Tecnícista eficientista, tiene como objetivo tecnificar la enseñanza a través de la economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos; además, enfatiza que el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión; y,

4) el hermenéutico-reflexivo que define a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, determinada por el contexto, su finalidad estriba en preparar al docente personal y colectivamente para desafiar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen soluciones inmediatas.

Como se puede apreciar, varios son los caminos que se toman para la formación profesional, sin embargo, de acuerdo a lo discutido, uno de los modelos orientados a la formación integral en la práctica preprofesional es aquel relacionado con la reflexión.

En este sentido, el profesor Imbernón (2017) señala la necesidad de contar con docentes especializados en diferentes ámbitos, así como personas que, a partir de su compromiso docente, investiguen y reflexionen su propia práctica para que esta se convierta en una acción transformadora y renovadora; para ello se requiere actuar como educadores, aspecto que implica comprender su identidad profesional desde la perspectiva social, política y educativa; enseñar contenidos para enseñar a regular su trabajo y los procesos de selección y evaluación; y, finalmente, la concepción y desarrollo del currículo (Imbernón et al., 2017).

Por lo tanto, la formación profesional demanda de un compromiso ético en los docentes, que les permita, mediante la investigación y reflexión, intervenir en contextos reales, desde un enfoque humanista e inclusivo (Estrada, 2019).

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 2010b, p. 30); y, precisamente, la práctica preprofesional, debe ser un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula; donde el maestro asume el rol de investigador, y el proceso de formación se convierte en una investigación sobre la propia práctica.

Coriat, Romero y Gutiérrez (2003) plantean la necesidad de implicar a los maestros en procesos formativos continuos de investigación y acción, experimentación y reflexión, así como la promoción de actitudes de colaboración personal, el respeto a la pluralidad ante la diversidad de teorías, experiencias, creencias, valores y tradiciones para que los centros escolares sean verdaderos laboratorios sociales, donde los estudiantes aprendan a concebir la enseñanza como un verdadero proceso de investigación.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo [...] enseñar no es transferir conocimiento sino crear posibilidades de su producción o de su construcción [...] quien forma se forma al formar y quién es formado se forma y forma al ser formado [...] no hay docencia sin dicencia [quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender. (Freire, 2010a, pp. 24–26)

En este marco de ideas, en la formación docente, la reflexión y la visión del maestro hacia la enseñanza y el aprendizaje, así como el compromiso para asumir nuevos paradigmas frente a la apropiación y transferencia del conocimiento, es clave a la hora de transferir la teoría a la práctica y construir el conocimiento docente.

Zabalza (2006) en sus investigaciones establece las relaciones entre el modelo de prácticum, sus objetivos y el plan formativo. A continuación, se plantean sus relaciones:

Tabla 1.

Modelos de prácticum para la formación docente

Modelos del prácticum	Objetivos	Plan formativo
Prácticums orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.	Completar la formación teórica recibida en la universidad con aplicaciones prácticas en situaciones reales.	Toda o buena parte de la formación académica, al final de la carrera.
Prácticums orientados a facilitar el empleo.	Facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y colaboradores. Se trata de un periodo de prueba para la incorporación de aprendices.	Toda o buena parte de la formación académica, al final de la carrera.
Prácticums orientados a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.	Legitimar una formación especializada que resultaría, por su naturaleza práctica, su contenido técnico y su sentido contextual poco viable en los centros de formación.	4to año de formación, o año de prueba, tras la superación de la oposición.

Modelos del prácticum	Objetivos	Plan formativo
Prácticums destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centro de trabajo.	Enriquecer la presencia formativa y ofrecer la oportunidad de ampliar los aprendizajes en situaciones propias de la profesión para la que se preparan.	Durante la carrera o al final, módulos intensivos de forma diseminada, en un único centro o rotando.

Nota. Adaptada de los cuatro modelos de prácticum de acuerdo con Zabalza (2006)

En la Tabla 1, la formación práctica en la carrera de educación básica, al igual que otros programas formativos, se constituye en un eje transversal y horizontal que, con un carácter multi y transdisciplinar, permite la articulación de los conocimientos teóricos con la práctica social-educativa, sustentando de manera dinámica la formación de valores, emociones, habilidades y competencias que distinguen a los docentes.

Imbernon (1998) considera que, el prácticum debe dirigirse a un pensamiento práctico, que involucre procesos cognitivos, emocionales y efectivos en contextos reales, que no se limiten al reconocimiento de la puesta en práctica de la cultura laboral educativa, sino que, el itinerario formativo se constituya en un espacio para asegurar el pensamiento pedagógico práctico y el trabajo colaborativo.

Pérez (2010) corroborando lo expuesto asegura que, el desarrollo de las competencias profesionales y el pensamiento práctico, únicamente, se logra exponiendo al estudiante a “la complejidad en contextos reales de intervención práctica, donde los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones interactúan intensamente, como única forma de responder de manera responsable a la complejidad de las situaciones educativas” (p. 100).

En efecto, los programas curriculares, en muchos casos, son academicistas y se orientan al abordaje de una ciencia en específico, limitando con ello el desarrollo de operaciones mentales encaminadas a la reflexión crítica y al pensamiento práctico reflexivo.

Frente a ello, “la investigación y acción; y, la experimentación y reflexión sobre los aspectos que condicionan la práctica educativa” (Coriat, Romero y Gutiérrez, 2003, p. 199) son elementos cruciales a la hora de formar a un docente con actitudes de colaboración personal, respeto a la pluralidad, diversidad, a las experiencias, creencias, valores y tradiciones, aspectos que, son viables con la práctica preprofesional.

En ese contexto, la práctica preprofesional debe estar articulada a la oferta académica y constituirse en el eje central de la formación docente porque acerca a los estudiantes a contextos reales. La escuela es un laboratorio social para el estudio y la práctica docente, donde se busca que el futuro maestro, con visión crítica y reflexiva, reconozca y conciba a la enseñanza y al aprendizaje como un nicho y proceso de investigación; y que, le ayude a comprender su rol como maestro, las características institucionales y la influencia que el contexto ejerce en su práctica docente.

La idea fundamental es que, no se convierta en un modelo a seguir o una práctica reproductora de lo observado, sino que, se fomente una estrecha relación entre teoría y práctica y a su vez sirva como una fuente de información para la revisión de la propuesta de formación, así como de los planteamientos teóricos-prácticos, para que el estudiantado pueda interpretar, reinterpretar y sistematizar su experiencia y los académicos puedan mejorar las propuestas de formación (Imbernón, 1994).

2.5. Inferencias para mi Propuesta de Investigación

En este capítulo se teoriza los términos prácticum, práctica preprofesional y praxis para, a partir de sus definiciones, redactar el posicionamiento teórico que asume la investigadora, y que, brinda las bases para el abordaje y análisis de la práctica preprofesional. Además, se reflexiona sobre la importancia de la práctica para el proceso formativo y el acceso a la profesión docente.

Del estudio se puede concluir que, los términos prácticum, práctica preprofesional y praxis se relacionan, especialmente, en la importancia que dan a la formación práctica del estudiante, en la adquisición y aplicación de habilidades para la enseñanza y, en el conocimiento del entorno profesional. Mientras que, se diferencian en el acompañamiento, la preparación y ejercicio para la carrera y en la combinación de la teoría y la acción en un contexto real que cada término propone.

Entonces, a partir del estudio de los términos anteriormente expuestos, las posibilidades de desarrollo e innovación que este periodo formativo ofrece y por el contexto ecuatoriano en el que se desarrolla el estudio, se lo denominará “prácticas preprofesionales”, y son una estrategia que facilita la transferencia entre teoría y la práctica de las competencias adquiridas en la universidad, para dar respuesta a todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que tienen lugar en los centros educativos; y, que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional del docente.

Es importante mencionar que, esta definición aporta, en el siguiente capítulo, a identificar las intenciones formativas de las universidades nacionales

y extranjeras que, en su periodo formativo, la consideran. Así como la necesidad de asumir que la práctica preprofesional es un proceso de reflexión crítica que involucra estilos de investigación observacionales, descriptivos y experimentales orientados a ampliar la experiencia docente, aspecto que, en el plan de actuación permite vislumbrar una secuencia para la mediación docente.

La práctica preprofesional se constituye en un puente entre la formación profesional y personal y el acceso a la profesión docente, en tanto, el profesor adopte una actitud investigadora y reflexiva sobre su propia práctica, que le permita un crecimiento personal y profesional; así como la posibilidad de transferir la teoría con la práctica; y, especialmente, vivir una experiencia valiosa que le posibilite desarrollar habilidades y destrezas en diferentes contextos educativos. Para lograr esta intencionalidad es muy importante investigar el itinerario formativo de las universidades ecuatorianas y españolas, esto permite comprender mejor la estructura y organización curricular de la práctica preprofesional en otros contextos. Este aspecto se desarrollará en el siguiente capítulo.

En ese mismo contexto, en el presente capítulo se resalta que la práctica preprofesional permite combinar aspectos personales y profesionales; así como, ofrece la oportunidad de redefinir la vocación docente a través de la experiencia práctica en el aula. Entonces la práctica preprofesional es esencial para el acceso a la profesión docente, ya que brinda a los futuros maestros la posibilidad de demostrar las habilidades para la enseñanza, y evaluar si la carrera docente se ajusta a sus expectativas y necesidades. Esta consideración sirve como insumo para la construcción del plan de actuación integral de la práctica preprofesional, en donde la motivación, a través de las situaciones de aprendizaje, toman forma y fuerza.

La práctica preprofesional desempeña un papel esencial en los programas de formación académica y profesional, por ende, a partir de la investigación teórica, se deduce que, es una oportunidad valiosa que prepara a los estudiantes de forma integral para su futura profesión. Además, brinda la oportunidad de, en el proceso formativo, aplicar los conocimientos adquiridos, desarrollar habilidades, experiencias, generar seguridad en su desempeño, así como, definir su identidad profesional, su proyecto de vida y las posibilidades de crecimiento personal y profesional.

En esta línea de ideas, el presente capítulo abre la necesidad de sistematizar el proceso de práctica preprofesional en otros contextos, compararlos desde el tiempo de dedicación, la planificación de la práctica, los procesos de mediación y la orientación de los objetivos de la práctica, por ende, el presente capítulo aporta en la delimitación de los aspectos, objeto de comparación entre las universidades nacionales y extranjeras; así como, para la propuesta de actuación integral para la mediación docente.

La práctica preprofesional, de acuerdo con lo expuesto, conecta los saberes previos, los contenidos teóricos y los contextos, para, en sentido bidireccional, aprender de los errores, transferir la teoría a la práctica y construir conocimientos docentes. Por ello es necesario analizar comparativamente la organización de la práctica en las diferentes universidades, especialmente en aquellos espacios donde el estudiante entra en contacto con la realidad. Este aspecto ayudará a proponer nuevos procesos de mediación para la construcción del conocimiento docente, así como el plan de actuación integral, objeto de la propuesta de la presente investigación.

Capítulo 3. Perspectiva internacional de la práctica preprofesional. Una revisión de los procesos de mediación en diferentes universidades

3.1. Introducción

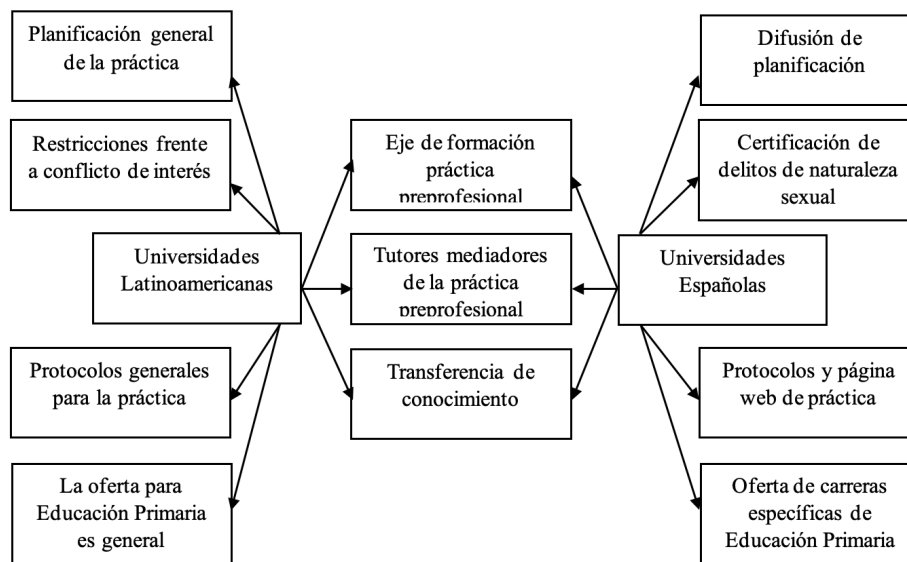
El presente capítulo, se sustenta en un análisis de la práctica preprofesional de la carrera de maestro en primaria en distintas universidades latinoamericanas y españolas, utilizando como referencia el QS World University Rankings® 2021. Se inicia, en un primer apartado, describiendo la práctica preprofesional de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de São Paulo (Brasil), La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC (Universidad Católica)), y la Universidad de los Andes (Colombia).

En un siguiente apartado se expone la práctica preprofesional de la Universidad de Valencia, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Barcelona, en este caso se toma en consideración las universidades más antiguas del territorio español.

La descripción inicia con una caracterización general de cada universidad y de su oferta educativa, seguidamente se identifica la carrera de educación primaria o aquella que tenga cierto grado de afinidad. Luego, se profundiza en la descripción del itinerario de la práctica docente, incluyendo los créditos/horas, objetivos y, en especial, las funciones del tutor de la práctica para identificar cómo se llevan a cabo los procesos de mediación en las universidades investigadas.

Se presenta, además, un cuadro comparativo que expone las ventajas y posibilidades de mejora de cada universidad sobre la práctica docente para, finalmente, realizar un análisis de la información expuesta. La revisión de los procesos de mediación en diferentes universidades permite comprender cómo se desarrollan los procesos de acompañamiento en la construcción del conocimiento práctico en otros contextos universitarios, así como, la posibilidad de aprender de las mejores prácticas y aplicarlas en otras instituciones para optimizar la formación de los profesionales en educación.

Finalmente, se presenta un gráfico con todos los elementos abordados en el desarrollo del capítulo.

Figura 3.*Síntesis conceptual del capítulo 3*

Nota. La figura representa una síntesis conceptual del capítulo 3

3.2. Análisis de la Práctica Preprofesional en Distintas Universidades Latinoamericanas

En un mundo globalizado y competitivo, la calidad educativa se convierte en un marcador importante para el reconocimiento nacional e internacional de las diferentes Instituciones de Educación Superior; constantemente aparecen los rankings de las mejores universidades del mundo clasificándolas en función de sus logros académicos, de investigación y vinculación con la colectividad; del nivel de impacto de estos indicadores dependerá la demanda estudiantil, su reconocimiento y prestigio académico.

Dentro de la multiplicidad de rankings existentes se considera el QS World University Rankings (Ganga-Contreras et al., 2018) como referencia para analizar la perspectiva internacional de la práctica preprofesional. El mismo que clasifica por estrellas (cinco) a las universidades en función de 11 categorías, cinco son obligatorias: docencia, la investigación, internalización y empleabilidad; y, excelencia en un campo de especialización. Desde 2010 que se ha lanzado el sistema se han calificado más de 275 universidades de 45 países (QS Quacquarelli Symonds, 2020).

En ese contexto, se considera para el presente estudio 5 universidades latinoamericanas ubicadas en los más altos puestos: Universidad de Buenos

Aires (UBA), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), São Paulo (Brasil), La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) y la Universidad de los Andes (Colombia). A continuación, se describe cada una de ellas.

Se inicia por la **Universidad de Buenos Aires (UBA)**, es de carácter público y ocupa el puesto Nro. 66 en QS Global World Rankings 2021, cuenta con 13 facultades entre la que consta la Facultad de Filosofía y Letras con 10 carreras afines a la Facultad (Universidad de Buenos Aires, 2015). A continuación, se describe la carrera relacionada con la Educación Básica:

La Licenciatura en Ciencias de la Educación tiene una duración de 6 años (3488 horas), se estructura en tres ciclos: Básico Común, con 6 asignaturas, 5 obligatorias y 1 selectiva entre 5 opciones; Formación General con 18 asignaturas, todas obligatorias; y, Formación Orientada que se subdivide en 7 orientaciones, 2 de ellas con 2 suborientaciones que el estudiantado puede elegir según su inclinación; cada orientación está conformada por 11 asignaturas (6 obligatorias, 2 electivas y 3 optativas) e incluye la participación del estudiantado en un proyecto de investigación (Proyecto II Formación en Investigación) y un proyecto de práctica profesional o intervención vinculado con su orientación (Proyecto III Intervención profesional) que tiene una duración de 96 horas (6 semanales).

El objetivo del proyecto de práctica es ofrecer al estudiante experiencias de intervención a través del conocimiento de las prácticas, del contacto con instituciones y actividades profesionales, de la realización de acciones reflexivas supervisadas y de la sistematización de la experiencia a través de un informe individual o grupal. Para cursar se requiere haber aprobado las materias de didáctica I, Psicología educacional, Investigación Educacional I, Proyecto I, Educación y experiencias socio comunitarias y Política educacional (Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, 2016).

El proyecto de práctica se postula cada bimestre, cuenta con un docente y un equipo de docentes colaboradores. Estructuralmente consta de: fundamentación y descripción del proyecto, objetivos, contenidos, bibliografía, organización del dictado de asignaturas en donde se señala las modalidades de trabajo, el horario, la descripción de actividades que realizarán los estudiantes; y, la organización de la evaluación en el que se presenta un trabajo final integrador. Esta misma estructura se presenta en todos los proyectos (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires).

Es importante mencionar que en el apartado de organización del proyecto se plantea los procesos de mediación que cumple el docente en la práctica preprofesional y que se basan en tres momentos: 1) presentación del proyecto y abordaje teórico, 2) contacto con la realidad; y, 3) análisis de la experiencia.

De lo expuesto se deduce que, tanto en el básico común como en la formación general, se instruye al estudiante desde las bases epistemológicas, científicas y tecnológicas; mientras que, en el ciclo orientativo se hace a la especialización y se incluye las prácticas para que los profesionales tengan “una mirada integradora contextualizada plural y multidimensional de los procesos, prácticas y sujetos de la educación” (Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, 2016, p. 1); sin duda alguna, existe una preocupación por insertar al estudiante al futuro campo profesional; de ahí que, se da un peso significativo a la asignatura de proyecto III a lo largo de la propuesta curricular.

La segunda universidad que aparece en el QS World University Rankings a nivel de Latinoamérica es la **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**, es pública y se encuentra en el puesto Nro. 100; oferta 129 carreras distribuidas en cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Biológico-Químicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes. Tiene 20 Facultades, 9 escuelas, 2 institutos y 3 centros. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras se ofertan 11 carreras dentro de las que se contempla la Licenciatura de Pedagogía que se desarrolla en la Modalidad a Distancia y Abierta (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

La licenciatura de Pedagogía tiene 330 créditos distribuidos en 48 asignaturas (36 obligatorias y 12 optativas), organizadas en cuatro áreas: 1) Teoría, Filosofía e Historia, 2) Interdisciplinaria, 3) Investigación Pedagógica, y 4) Integración e Intervención Pedagógica. Los contenidos optativos se inician en los semestres quinto y sexto, quienes se cursan 2 asignaturas optativas de elección. En los últimos semestres se pueden elegir libremente 10 asignaturas optativas (cinco por semestre) (Universidad Nacional Autónoma de México, n.d.).

En la oferta académica no se plantea explícitamente la práctica docente; sin embargo, como requisito para la titulación se hace constar el servicio social donde el estudiantado ejecuta actividades orientadas a la aplicación de los conocimientos y que impliquen el ejercicio de la práctica profesional en beneficio de la sociedad. Este periodo tendrá una duración de 480 horas de servicio comunitario, en un mínimo de seis meses y un máximo de dos años (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

Para el registro de la práctica se cuenta con un Sistema de Información Automatizada de servicio social, en donde el estudiantado elige un programa y solicita una entrevista con la entidad receptora para que manifieste su interés por realizar la práctica, seguidamente se legaliza el ingreso mediante una carta de aceptación y se señala el nombre de la persona que coordina el programa, así como las actividades, el periodo y el número de horas a trabajar en el servicio social.

El servicio social se debe cumplir de acuerdo al cronograma asignado; además, se debe construir una bitácora para consolidar el informe final que se estructura con datos generales, objetivos, metodología y estrategias de solución de la problemática encontrada, los resultados obtenidos y las conclusiones (Universidad Nacional Autónoma de México, 2023). En este caso, se deduce que la persona quien media la realización de la práctica preprofesional es aquella que el centro receptor delega para el acompañamiento en el desarrollo de las actividades.

La tercera universidad a describir es la de São Paulo, en Brasil, de carácter público y ocupa el puesto Nro. 115 en QS Global World Rankings 2021, cuenta con 5 Escuelas, 10 Facultades, 14 Institutos y 4 Museos (Universidad de São Paulo, n.d.).

La Facultad de Educación tiene tres departamentos: Administración Escolar y Economía de la Educación (EDA), Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación (EDF) y Metodología Docente y Educación Comparada (EDM). Además, ofrece la licenciatura en pedagogía con una duración mínima de cuatro años, 34 materias obligatorias, 9 optativas, actividades prácticas y la finalización del trabajo del curso. La carga total es de 3.240 horas (Universidad de Sao Paulo, 2023).

De acuerdo a la Comissão Permanente de Licenciaturas–USP (2004) propuesta de estructura curricular mínima está organizada en cuatro dimensiones que a su vez se articulan en 4 bloques: el Bloque I se refiere a la formación específica y corresponde a las actividades directamente relacionadas con conocimientos del área específica. El Bloque II, iniciación a la licenciatura, aborda disciplinas y actividades introductorias a la formación de profesores, se incluye un contacto inicial para fortalecer su vocación docente.

El Bloque III Fundamentos teóricos y prácticos de la educación, contempla las disciplinas y actividades relacionadas a la formación pedagógica en general y se trabaja en prácticas supervisadas; y, el Bloque IV Fundamentos metodológicos de enseñanza estudia las disciplinas y actividades relacionadas con la enseñanza de áreas específicas. Las actividades de este bloque están organizadas en al menos dos disciplinas responsables de la supervisión de pasantías, así como disciplinas o prácticas relacionadas con la instrumentación docente.

Para la formación de docentes, el Consejo Nacional de Educación (CNE) establece 420 horas de práctica vinculada a las asignaturas (Comissão Permanente de Licenciaturas–USP, 2004). Para su acompañamiento cuenta con una sección de pasantías que se encarga de asistir y orientar a los estudiantes y profesores sobre las normas, procedimientos, documentos y procesos que rigen las prácticas curriculares, así como de controlar las horas de práctica al momento de egresar.

Es importante mencionar que esta sección incluye a docentes del programa de formación, quienes actúan como un puente entre la universidad y las escuelas públicas para la realización y seguimiento de las prácticas supervisadas. Además, asisten a los estudiantes aclarando dudas sobre el proceso, mantienen relaciones con las escuelas públicas para la búsqueda de campos de prácticas que contribuyan a cualificar sus experiencias, asisten a los estudiantes en el desarrollo de las pasantías; y, organizan y realizan eventos destinados a orientar las prácticas con su respectiva exposición (Universidad de Sao Paulo, 2023).

Entre las funciones del profesor de práctica preprofesional está el acordar su realización, considerando las posibilidades de los estudiantes y de las instituciones de práctica. Para iniciar las prácticas se formaliza a través de un compromiso en donde se puntualiza las normas sanitarias a cumplir. En un segundo momento se realiza un registro de prácticas donde se exige la firma del representante de la entidad otorgante, quién verifica los formularios presentados; finalmente, en un tercer momento se registra la nota total en el sistema y el formulario de prácticas en el expediente académico (Orientaciones Curriculares Para La Práctica USP, 2022)

Algo muy importante que se debe señalar es que, la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, cuenta con una página web que contiene información sobre protocolos e indicaciones para realizar la práctica preprofesional con éxito. Finalmente, lo referido a la dedicación, el estudiantado deberá aprobar un proceso de prácticas que inicia con un acercamiento al contexto, continúa con la inserción a la institución educativa; y, se cierra con la construcción de un informe final de práctica, en la misma no se registra explícitamente procesos de reflexión.

La cuarta universidad por describir es **La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC)**, es privada y ocupa el puesto # 121 en QS Global World Rankings 2021. Tiene 25 Facultades entre las que consta la de Educación con 7 carreras pedagógicas. En el caso de Pedagogía en Educación General Básica cuenta con cuatro menciones: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y comunicación; y, Matemática. Además, dos campus universitarios, uno en Santiago y otro en Villarrica (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023).

La estructura curricular contempla 5 grandes áreas de formación que se relacionan entre sí a lo largo del plan de estudio, pero se diferencian en el énfasis formativo. Estas áreas son: formación general UC: 70 créditos; mínimos disciplinarios: 200 créditos; mención: 110 créditos; mínimos de titulación y optativo de profundización: 70 créditos; y, en mención: 50 créditos, con un total de 500 créditos y una duración de 10 semestres (cinco años).

En el caso de las prácticas, en las 4 menciones se incluye en 3 ciclos, el primero en el segundo semestre, el segundo en el quinto semestre; y, el tercer ciclo, en el séptimo semestre, cada uno con 10 créditos respectivamente.

Hasta aquí se forma como Licenciado en Educación, luego, dependiendo de la mención elegida, tomará materias de especialidad y dos ciclos más de práctica con 20 créditos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020) porque “La propuesta formativa de la carrera se basa en un modelo de formación centrado en la práctica y, en ambas sedes la estructura curricular contempla cinco prácticas, a partir del segundo semestre” (Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile, 2017, p. 2).

En este sentido, la universidad cuenta, para las prácticas pedagógicas, con una página web denominada “Sistema de Prácticas Pedagógicas” en la que expone información sobre convenios, laboratorio de prácticas, coordinadores, profesores e investigación.

Además, se describen los 3 ejes del currículum basado en la práctica: 1) Red de Prácticas, en las que se establecen alianzas con centros educativos para promover un sistema colaborativo, cooperativo y de beneficio mutuo; 2) Desarrollo Profesional de académicos, supervisores y profesores colaboradores de los centros educacionales que reciben estudiantes en práctica; y, 3) Vínculo entre la teoría y la práctica en el currículum, a través de las prácticas generativas, ubicándolas en el centro de la formación de los distintos cursos (Facultad de Educación de la Universidad de Chile, n.d.)

Para la Universidad de Chile, los supervisores de práctica son fundamentales en el proceso de formación inicial de los estudiantes porque los acompañan durante todo el semestre de práctica, observan sus clases, retroalimentan y enseñan las prácticas pedagógicas prioritarias para cada periodo.

La universidad plantea prácticas generativas que introducen y guían al estudiante en actividades de enseñanza explícita, luego las ensayan en contextos reales para finalmente analizar el desempeño. Dependiendo de las metas y roles de los formadores de profesores, el ciclo puede empezar en cualquiera de las actividades antes descritas.

De lo expuesto, se deduce que, en esta universidad existe un modelo centrado en la práctica, y se justifica desde su carga académica. El estudiantado deberá cursar 70 créditos en 5 ciclos quienes, progresivamente, se van insertando a la institución educativa objeto de práctica; para ello se presenta una organización bastante clara, especialmente, en el ámbito administrativo.

En quinto lugar, está el Tecnológico de Monterrey (155) y en el sexto la Universidad de Chile (180); sin embargo, para caracterizar la práctica en

Latinoamérica se considera la **Universidad de los Andes, en Colombia**, que ocupa el puesto # 234 en QS Global World Rankings 2021. Esta universidad es de carácter privado, cuenta con 12 facultades y 25 departamentos.

La Facultad de Educación oferta 9 licenciaturas, específicamente ninguna en Educación Básica, pero se propone una Certificación de opción en pedagogía que puede ser tomada por aquellas personas que deseen adquirir habilidades básicas para diseñar y evaluar ambientes de aprendizaje en su área académica (Universidad de los Andes, n.d.). Esta opción tiene 14 créditos, 8 obligatorios y 6 selectivos

En lo que respecta a las prácticas preprofesionales, cuentan con una página web en el que se presenta el reglamento para su desarrollo. En este documento se señala que, el fin de la práctica es que los estudiantes “construyan competencias profesionales para diseñar, implementar y evaluar prácticas docentes éticas, de alta calidad y ajustadas a la realidad del campo educativo” (Lineamiento de Prácticas Académicas de La Facultad de Educación, Universidad de Los Andes, Colombia, 2020, p. 2).

Las prácticas son obligatorias, tanto para las opciones como para las licenciaturas, incluyen un esquema de prácticas supervisadas e integradas al currículo que se centra en el carácter académico y no laboral de las actividades realizadas por los estudiantes; tienen 3 modalidades que, en la figura 4 se describen:

Figura 4.

Modalidades de práctica De la Universidad de los Andes

Laboratorios	1 créditos 8 a 16 semanas	Aproximación sistemática mediante la observación, registro, codificación y análisis de ambientes de aprendizaje, prácticas pedagógicas y procesos del desarrollo humano.
Prácticas formativas	4 créditos 16 semanas	Consolidan la observación y la colaboración para construir interacciones efectivas en el aula, diseñar experiencias de aprendizaje y evaluar el aprendizaje con apoyo de un mentor.
Prácticas preprofesionales	Dos modalidades: 1) para estudiantes de pregrado no licenciados, 6 créditos/16 semanas; y 2) la Práctica de final de carrera, 10 créditos/16 semanas. Buscan asumir los retos pedagógicos, sociales, éticos y personales en la docencia.	

Nota: En la figura se observa las modalidades de práctica

Para la universidad, recibir supervisión de práctica es un derecho del estudiantado e implica actividades mutuas, debe ser semanal y su fin es favorecer el desarrollo de habilidades profesionales, acompañar al practicante en el proceso personal, formativo y profesional de la práctica, facilitar la articulación entre los aspectos conceptuales y prácticos y apoyar y guiar en la construcción del rol profesional del maestro.

A continuación, se presentan las funciones de los supervisores:

- a. Facilitar la comunicación entre la organización y la Universidad.
- b. Desarrollar un programa académico para la supervisión del curso.
- c. Entregar el programa del curso una semana antes del inicio de la práctica.
- d. Socializar el programa del curso con los practicantes.
- e. Mantener contacto semanal con cada practicante.
- f. Diligenciar semanalmente las actas de supervisión.
- g. Apoyar en el diseño y la implementación de las reuniones de inducción con practicantes y maestros mentores.
- h. Apoyar en el diseño y la implementación de las reuniones de finalización de la práctica con los practicantes y los maestros mentores (Lineamiento de Prácticas Académicas de La Facultad de Educación, Universidad de Los Andes, Colombia, 2020)

Ahora bien, se puede determinar que la Universidad de Los Andes tiene un itinerario de práctica bien definido, especialmente en horarios y procesos, aunque se observa ciertas limitaciones en la etapa final de reflexión.

Como conclusión, se puede comentar que, en las universidades investigadas, las prácticas preprofesionales se organizan de forma secuencial, iniciándose por la aproximación a las instituciones educativas para luego interactuar con los estudiantes. Es importante la cualificación que le dan a las prácticas centradas en un carácter académico formativo y al acompañamiento que cumple el supervisor de la práctica en este proceso.

Además, que todas las universidades investigadas cuentan con un periodo de prácticas profesionales que se organizan, de tal manera que, la inserción e intervención del estudiante en las instituciones educativas reciba un acompañamiento guiado y planificado; sin embargo, no todos los procesos de práctica preprofesional decantan en la reflexión de y sobre la práctica, aspecto que proyecta de forma efectiva la propuesta de la presente investigación.

3.3. Análisis de la Práctica Preprofesional en Distintas Universidades Españolas

Con la finalidad de establecer algunos comparativos entre las universidades latinoamericanas y españolas, se ha procedido a investigar las características de la práctica preprofesional en la Universidad de Valencia, Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Barcelona.

Se inicia por la Universidad de Valencia que goza de más de quinientos años de antigüedad, lo que permite marcar una trayectoria destacada en la actividad docente e investigativa en todas las áreas del conocimiento; en ese sentido, la oferta académica es bastante amplia tanto en el grado como en posgrado.

En el caso de la oferta de grado, cuenta con 5 ramas de conocimiento y dos de doble titulación. La rama que alberga el grado en Maestro en Educación Primaria es la de Ciencias Sociales y Jurídicas perteneciente a la Facultad de Magisterio. La carrera se desarrolla en modalidad presencial, se imparte en la Universidad de Valencia y en el centro privado adscrito Florida Universitaria. Tiene una duración de 4 cursos con un total de 240 créditos; 60 en materias de formación básica, 99 en materias obligatorias, 30 en materias optativas, 45 en prácticas externas y 6 de trabajo de titulación.

En lo que respecta a las prácticas profesionales, tiene como principal objetivo la aplicación de los saberes alcanzados en la formación académica, se constituye en una forma de ayudar en la adquisición de competencias de las futuras actividades profesionales, a facilitar su empleo y fomentar la capacidad de emprendimiento.

Las prácticas son obligatorias e inician en el primer curso con la asignatura de Prácticas Escolares de Educación Primaria I con un total de 6 créditos, su objetivo es facilitar las reflexiones iniciales de carácter profesional a raíz de la observación guiada de la práctica escolar. El profesor tutor explicará al estudiante y maestro el sentido y las características de la asignatura, lo orientará en el proceso, velará por el cumplimiento de los objetivos, competencias y la calificación final (Universidad de Valencia. Grado de Maestro en Educación Primaria, 2022b).

Aprobada esta asignatura corresponde, en el tercer curso, la asignatura “Prácticas Escolares de Educación Primaria II” con 16,5 créditos; su finalidad es introducir al estudiante en una reflexión sistemática, fundamentada y crítica sobre la realidad escolar con una perspectiva global.

El estudiantado observa las diferentes etapas y aulas, asiste a reuniones de coordinación del profesorado, analiza la documentación del centro; y, la vivencia cotidiana de la actividad de la escuela. En este curso, los estudiantes

asumen progresivamente la responsabilidad de la planificación y ejecución de experiencias de enseñanza, así como la participación activa en algunas de las actividades de la escuela.

El tutor académico evaluará la asignatura en función de la participación del estudiantado; mientras que, el maestro tutor del centro escolar tendrá un papel más importante en la calificación. Se recomienda al menos una entrevista entre los tutores y el desarrollo de seminarios para reflexionar sobre lo vivido en el centro escolar (Universidad de Valencia. Grado de Maestro en Educación Primaria, 2022c).

Finalmente, en el cuarto curso se imparte la asignatura Prácticas Escolares de Educación Primaria III con 22,5 créditos, notándose un aumento progresivo en el número de créditos, por ende, de su dificultad. Tienen como fin facilitar la socialización de los futuros maestros a partir de la integración activa a la comunidad educativa de la escuela, poniendo en práctica, evaluando y ampliando las competencias propias de la profesión, bajo la tutela de los profesionales del centro y de la universidad.

En este caso, la evaluación recae sobre el tutor de la universidad; sin embargo, la participación del tutor del centro es fundamental porque es quien vive los progresos, por ende, se sugiere al menos un encuentro para intercambiar y complementar y evaluar el dominio de las competencias por parte del estudiantado. Al igual que en el prácticum anterior, se recomienda promover seminarios para generar una reflexión sistemática sobre la realidad escolar, así como empezar a diseñar y realizar el Trabajo de Fin de Grado (Universidad de Valencia. Grado de Maestro en Educación Primaria, 2022a).

Es importante señalar que las prácticas deben cumplirse en escuelas del sistema educativo valenciano en función de la asignación de sus autoridades quienes fijan un tutor de la institución, quien acompañado del supervisor académico promueven y supervisan las prácticas. Además, con la finalidad de precautelar la integridad de los menores de edad, su ejecución está regulada por el Reglamento de Prácticas Externas (Reglamento de Práctica Universidad de Valencia., 2012), y quien las desarrolle debe aportar obligatoriamente una certificación negativa del Registro central de delincuentes sexuales que expide el Ministerio de Justicia (Fundació Universitat-Empresa de València ADEIT, 2022).

La siguiente universidad por describir es la **Universidad Autónoma de Madrid**, que nace a partir del Decreto-Ley 5/1968 con 5 facultades en diferentes zonas de Madrid, al carecer de campus propio; en 1969 se construye el campus de Cantoblanco con una capacidad para 10.000 estudiantes; actualmente cuenta con más de 21.000 estudiantes y 3.000 profesores e investigadores. Es una

universidad pública con fuerte compromiso social, sostenible, saludable y solidario que se preocupa por la mejora continua de la calidad docente, por la investigación e innovación (Universidad Autónoma de Madrid, 2023).

La Universidad Autónoma de Madrid cuenta con siete facultades, dos escuelas y cuatro escuelas adscritas. En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación se oferta el grado de Maestro en Educación Primaria, que conjuga una formación multidisciplinar con una especializada para formar a maestros capaces de desenvolverse en contextos educativos diversos y de adaptarse a una sociedad cambiante, con pensamiento crítico e iniciativa, competentes para reflexionar sobre su práctica y comprometidos con su profesión.

El grado de Maestro en Educación Primaria contempla siete menciones. Tiene una duración de 4 años con 240 créditos ECTS; de estos se destinan 45 créditos para la práctica y se los distribuye en 2 asignaturas: Prácticum Genérico que se cursa en el primer semestre del 3º curso (18 créditos); y, el Prácticum de Mención (o sin Mención) que se cursa en el segundo semestre del 4º curso (27 créditos).

El prácticum genérico orienta al estudiante a observar y conocer el contexto y el centro educativo; al conocimiento y análisis del aula y del grupo; a la observación de la práctica docente; y, a su reflexión y evaluación; mientras que, en el prácticum de mención se ofrece: Arte, Cultura Visual y Plástica; Audición y Lenguaje; Educación Física; Educación Inclusiva; Educación Musical; Lengua Extranjera (inglés); y, Tecnologías de la Comunicación y la Información.

Cada una de estas menciones, al igual que el prácticum genérico, cuentan con la descripción de los requisitos previos, recomendaciones, requisitos mínimos de asistencia. El coordinador asignado debe tener un contacto fluido con el tutor profesional del centro de prácticas, visitar, al menos una vez, de forma presencial el centro de práctica, dar indicaciones al estudiante para la realización de la memoria de prácticas y solucionar las incidencias que puedan surgir, así como evaluar el proceso y calificar la asignatura.

En esta descripción se hace constar las competencias y resultados de aprendizaje, el contenido del programa, las referencias consultadas, las metodologías docentes y tiempo de trabajo del estudiantado; y, el sistema de evaluación y porcentaje en la calificación final (Universidad Autónoma de Madrid, 2022).

Para el desarrollo del prácticum se cuenta con la Orden de la Comunidad de Madrid por la que se rigen las prácticas de Magisterio en la Comunidad de Madrid (curso 2022/2023) (Consejería de Educación, Universidades, 2022); dicho documento establece el procedimiento para la realización del prácticum;

y, los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los centros con el apoyo y la tutela de profesores y maestros.

Este documento orienta el proceder de las universidades y de los centros de práctica, de su asignación, del tutor de la práctica, de los coordinadores, de la comisión de seguimiento, comisión rectora del desarrollo del prácticum, de las relaciones entre tutores, coordinadores y la universidad; y, de la formación de tutores. Aspecto muy positivo a la hora de organizar la práctica preprofesional.

Finalmente, se describe a la **Universidad de Barcelona**, una de las instituciones más antiguas de Cataluña, el 1 de septiembre de 1837 se restableció definitivamente la enseñanza superior en Barcelona. Las obras de construcción de la Universidad iniciaron el 1 de octubre de 1863 y se concluyeron en 1893. La Universidad comprendía cinco grandes facultades: Ciencias, Filosofía y Letras, Medicina, Farmacia y Derecho. Actualmente está conformada por más de setenta mil personas entre alumnado, profesorado y personal de administración y servicios; y, por dieciséis facultades organizadas en seis campus, el Parc Científic de Barcelona, diez centros adscritos y una escuela de doctorado.

En la Facultad de Educación se oferta el Grado en Maestro de Educación Primaria, persona que se forma para contribuir al desarrollo físico y motor, afectivo, comunicativo, social y cognitivo del niño/a de 6 a 12 años, para ello, el estudiantado debe aprobar 240 créditos en cuatro años, con la posibilidad de titularse con mención en Atención a la Diversidad, Bibliotecas Escolares, Educación Musical, Profundización Curricular, Educación Visual y Plástica, Educación Física, Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la Comunicación y la Expresión, así como en Lenguas Extranjeras (Inglés).

En cuanto a la distribución de créditos: 60 corresponden a la formación básica, 102 obligatoria, 27 optativa, 6 de trabajo final de grado obligatorio; y, 45 a prácticas externas obligatorias distribuidas en: 6 créditos práctica I, 30 créditos práctica II y 9 créditos práctica III, iniciando en el segundo, tercero y cuarto año respectivamente.

En la práctica I el estudiantado conoce la organización del centro, la relación escuela con el contexto y la comunidad, observa situaciones de clase, se responsabiliza y participa en la escuela; es decir, va de la observación activa a la intervención puntual, pasando por la participación y colaboración en un grupo clase de primaria; para ello la comisión de prácticas oferta 150 plazas en centros formadores, limitando aquellas donde existe cierto tipo de relación de parentesco o amistad.

Para la organización se tutoriza por grupos de forma presencial y no presencial en 12 horas; se desarrolla en 120 horas las prácticas presenciales en el centro formador; el trabajo dirigido en 10 horas y 8 con trabajo autónomo.

En el plan docente de la asignatura se plantea el calendario, la elección y adjudicación de plazas, la certificación negativa del registro central de delincuentes sexuales, las horas de dedicación, las recomendaciones en cuanto a asignaturas previas, las competencias que se desarrollan, los objetivos de aprendizaje, los blogs temáticos, la metodología y actividades formativas donde se explicita la función del tutor, que básicamente, se centra en las clases en la Facultad para que el estudiantado comprenda la especificidad de la asignatura; y, en la organización de sesiones para la comprensión, simulación, reflexión, análisis y debate de la práctica preprofesional.

Durante la estancia en el centro educativo, el alumnado desarrolla una intervención tutelada, el tutor acompaña el desempeño escrito y oral del estudiante en situaciones comunicativas; y, en la evaluación valora las actividades ejecutadas. Mientras que, en el plan docente se especifica la evaluación acreditativa de los aprendizajes y las fuentes de información básica (Universidad de Barcelona, 2023c).

En las prácticas II se trabaja en la etapa de educación primaria, en la organización de las escuelas, en el grupo de clase y en el diseño, planificación, aplicación y evaluación de intervenciones educativas para los distintos ciclos o comunidades de educación primaria. Se adjudican 150 plazas, a las restricciones anteriores se agrega aquella que niega la posibilidad de realizar las prácticas en el centro donde realizó la práctica I.

En lo que se refiere a las horas, las actividades presenciales se las ejecuta en 404 horas, la tutorización por grupos se incrementa a 30 horas presenciales y no presenciales; las prácticas externas a 370 hora, el trabajo tutelado dirigido a 173 horas y el trabajo autónomo a 173 horas, lo cual da un total de 750 horas de práctica.

En el plan docente se observan los mismos apartados que en el prácticum I, pero se especifica que la asistencia presencial es indispensable. El tutor por su parte ejecuta clases mediante talleres y seminarios; en grupos medianos y pequeños realiza simulaciones, debates, reflexiones y atiende de forma individualizada. Ya en los centros tutela la intervención, revisa la corrección y adecuación de la lengua del alumnado; y, en la autoevaluación el estudiantado reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos y elabora un informe final. Entonces, la tarea del tutor supervisa la situación comunicativa (Universidad de Barcelona, 2023a).

El plan docente del prácticum III depende de la mención que se vaya a optar. Pero se observa, en su parte estructural, aspectos similares para todas las menciones; es decir, la observación activa, la participación y colaboración; y, la sistematización tutelada en el ámbito elegido.

De igual manera, se restringe la práctica cuando se tiene algún tipo de relación afectiva o familiar con el centro formador. En lo que se refiere a las horas estimadas de dedicación, para las actividades presenciales se dedica 198 horas, para la tutorización de grupos 18 horas, prácticas externas presenciales 180 horas, trabajo tutelado 12 horas y aprendizaje autónomo 15 horas.

En cuanto a la función del tutor, al igual que en la práctica II se encarga de los seminarios y tutorías en un gran grupo, grupo medio, pequeño y atención individualizada; además, debe acompañar la estancia en el centro y el trabajo autónomo, aquí se solicita un dossier como tarea global (Universidad de Barcelona, 2023b).

Se concluye que, las universidades españolas tienen una estructura mucho más definida en cuanto al desarrollo de la práctica, así como, el proceso que se debe seguir para su desarrollo. Es importante mencionar que el acompañamiento docente es más cercano y puntual, permitiendo a cada actor involucrado en la práctica conozca las actividades que va a desarrollar. Una cuestión que me llamó mucho la atención son los requisitos exigidos y la progresión con la que se integra y aborda la práctica preprofesional y que se basa en el respeto al otro y a su integridad.

3.4. Análisis Comparativo de la Práctica Docente entre las Universidades Investigadas

Para realizar el análisis comparativo se emplea una tabla de doble entrada en la que se describe, por cada universidad, el proceso de mediación en la práctica docente, identificando las ventajas y oportunidades de mejora a partir de cuatro criterios: 1) tiempo dedicado a la práctica en la formación docente. 2) la planificación de la práctica docente, 3) la mediación en los diferentes momentos de la práctica docente; y, 4) la orientación de los objetivos de la práctica docente.

Tabla 2.
Sistematización de los procesos implicados en la práctica docente

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidades de Buenos Aires (UBA)	1. Tiempo dedicado a la formación docente: la universidad dedica 6 años (3488 horas), 96 horas de práctica docente. Esto implica cursar el Ciclo básico común, la Formación general y la Formación orientada (7 orientaciones).	1. Tiempo dedicado a la práctica docente: al tener una dedicación alta en horas de formación, se puede incrementar las horas de práctica docente.
	2. La planificación de la práctica docente: se la planifica mediante proyectos bimestrales en los que se integra diversas áreas y se consolida en un trabajo final de integración.	2. La planificación de la práctica docente: al tener un elemento innovador que son los proyectos, es muy importante su organización y visibilización mediante una página web para este fin.
	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: se identifica tres momentos en los que el tutor académico interactúa directamente con el estudiantado: 1) presentando el proyecto, 2) contacto con la realidad, 3) análisis de la experiencia.	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: formar a los docentes para mejorar la eficiencia, estableciendo lineamientos claros en el desarrollo de los procesos de acompañamiento.
	4. Orientación de los objetivos de la práctica: se basan en la formación a partir de experiencias de intervención para ofrecer una mirada integradora, contextualizada y multidimensional de los procesos y sujetos educativos.	4. Orientación de los objetivos de la práctica: formar a los docentes y alumnado en habilidades de mediación donde se haga énfasis al trabajo colaborativo, reflexión sobre la acción y la inteligencia emocional.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Licenciatura en Pedagogía	1. Tiempo dedicado a la formación docente: 4 años, 330 créditos de los cuales 480 horas se dedica a la práctica docente como servicio social.	1. Tiempo dedicado a la práctica docente: si bien se hace constar 480 horas, esto no está explícitamente en la oferta académica, creando la necesidad de que se integre de tal manera que, el estudiantado, al ver su malla, conozca el itinerario de práctica.
	2. La planificación de la práctica docente: al planificarse como una asignatura asociada al servicio social permite abordarla no solo en un aula de clase, sino como un espacio para aplicar conocimientos desde varias aristas.	2. La planificación de la práctica docente: si bien existe un documento orientativo a la sociedad, este es muy general y no permite identificar con claridad las actividades que en este proceso se debe cumplir.
	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: para el registro del servicio social se cuenta con un sistema de información automatizada en el que se señala la necesidad de cumplir los cronogramas, una bitácora de actividades y el informe final. Se deduce que el mediador de la práctica es la persona designada del centro receptor.	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: es muy importante aprovechar el sistema de información automatizada para incluir algunos aspectos informativos que sirvan como base para conocer los procesos.
	4. Orientación de los objetivos de la práctica: los objetivos de la práctica se orientan a aplicar conocimientos en beneficio de la sociedad.	4. Orientación de los objetivos de la práctica: incluir programas formativos para los actores de la práctica docente para asegurar la construcción del conocimiento docente.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidade de São Paulo (Brasil)	1. Tiempo dedicado a la formación docente: 4 años, 3.240 horas, 420 horas de práctica que se vincula en diferentes asignaturas.	1. Tiempo dedicado a la práctica docente: integrar de forma explícita en determinado momento la práctica docente aportaría en la formación holística del docente.
	2. La planificación de la práctica docente: se identifican tres momentos, 1) acercamiento al contexto, 2) inserción al contexto; y, 3) construcción del informe final. La universidad cuenta con una página web con amplia información sobre la práctica docente.	La planificación de la práctica docente: difundir la planificación de la práctica docente en la página web.
	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: cuentan con una sección de pasantías que se encarga de asistir y orientar al alumnado en los procesos y horas de práctica. Los docentes actúan como puente entre la universidad y las escuelas públicas, acompañan y organizan eventos para orientar y organizar la práctica.	Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: fortalecer el programa de formación para tutores académicos y ampliarlo a tutores profesionales.
	4. Orientación de los objetivos de la práctica: se orientan a desarrollar un conocimiento teórico-práctico a partir de la investigación y cuestionamiento de la realidad escolar, integrando sus acciones a la propuesta pedagógica de la institución.	Orientación de los objetivos de la práctica: orientar al trabajo colaborativo tanto en los docentes, como en el alumnado.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) Pedagogía en Educación General Básica	1. Tiempo dedicado a la formación docente: 5 años, 500 créditos, 1.70 destinados a la práctica docente. La licenciatura cuenta con cuatro menciones.	1. Tiempo dedicado a la práctica docente: en un determinado momento unir las prácticas de las cuatro menciones pensando en la práctica docente rural.
	2. La planificación de la práctica docente: cuenta con una página web que presenta una organización bastante clara. Su planificación se desarrolla en función de un ciclo de la práctica (introducción, actividades de enseñanza explícita, ensayos en contextos reales y análisis de desempeño) pudiendo iniciar en cualquier cuadrante.	2. La planificación de la práctica docente: fortalecer el trabajo en equipo para aportar en la formación integral del estudiante.
	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: considerar a los supervisores como actores fundamentales en el proceso de práctica (33 supervisores). Los supervisores acompañan durante todo el semestre, observa clases, retroalimenta y enseña las prácticas fundamentales, observan la clase, retroalimentan y enseñan prácticas pedagógicas prioritarias	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: integrar rúbricas de evaluación de la práctica docente para generar pautas en los procesos de acompañamiento. Desarrollar procesos de capacitación a los docentes mediadores de la práctica para fortalecer la construcción del conocimiento práctico del alumnado.
	4. Orientación de los objetivos de la práctica: la propuesta formativa de la carrera se basa en un modelo de formación centrado en la práctica y, en ambas sedes la estructura curricular contempla cinco prácticas, a partir del segundo semestre	4. Orientación de los objetivos de la práctica: fortalecer el trabajo colaborativo como medio de construcción del conocimiento docente.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidad de los Andes (Colombia) Certificado de Opción en Pedagogía	1. Tiempo dedicado a la formación docente: se oferta como una certificación, por ello tiene 14 créditos, 8 obligatorios y seis selectivos, de los que se tomará mínimo dos.	1. Tiempo dedicado a la práctica docente: en la oferta académica se puede implementar la carrera de Educación básica para formar profesionales en los tres niveles educativos.
	2. La planificación de la práctica docente: cuenta con una página web y un reglamento de práctica. Se organizan en 3 modalidades: 1) laboratorios, que buscan la aproximación a la realidad educativa; 2) prácticas formativas, se diseñan y evalúa experiencias de aprendizaje; y, 3) prácticas profesionales en las que se asume retos pedagógicos	2. La planificación de la práctica docente: difundir la planificación de la práctica docente con mayores detalles en el repositorio del sistema de práctica docente.
	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: 3. la mediación se constituye en un derecho del estudiantado, por ello el tutor acompaña semanalmente en el contexto de la práctica y en la universidad. Básicamente facilita la comunicación entre los actores de la práctica, apoya en el diseño e implementación de reuniones.	3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: fortalecer el trabajo en equipo como medio para integrar conocimientos. Implementar procesos de capacitación en mediación docente para los actores de la práctica educativa.
	4. Orientación de los objetivos de la práctica: construir competencias profesionales para diseñar, implementar y evaluar prácticas docentes éticas, de alta calidad y ajustadas a la realidad del campo educativo.	4. Orientación de los objetivos de la práctica: fortalecer el trabajo colaborativo como medio de construcción del conocimiento docente.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidad de Valencia Grado en Maestro/a en Educación Primaria	1. Tiempo dedicado a la formación docente: 4 cursos, 240 créditos, 45 créditos de prácticas externas. Se oferta 8 menciones. 2. La planificación de la práctica docente: se desarrolla en tres asignaturas. En la primera se facilita las reflexiones iniciales a partir de las observaciones guiadas; en la segunda el estudiante asume progresivamente la responsabilidad de la planificación y ejecución de las experiencias de enseñanza; y, en la tercera busca la socialización del alumnado a partir de la integración activa a la comunidad educativa, poniendo en práctica, evaluando y ampliando las competencias propias de la profesión. Se dispone de los planes docentes en la página web. 3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: se define las funciones de los tutores en cada asignatura, la mediación se basa en explicar al estudiante y maestro el sentido y las características de la asignatura. Orienta en el proceso, vela por el cumplimiento de los objetivos y competencias para determinar la calificación final. 4. Orientación de los objetivos de la práctica: se dirigen hacia la aplicación de los saberes alcanzados en la formación académica, a contribuir a la adquisición y empleo de las competencias profesionales docentes; y, a fomentar la capacidad de emprendimiento.	Tiempo dedicado a la práctica docente: promover encuentros interuniversitarios de experiencias prácticas. La planificación de la práctica docente: incorporar procesos de reflexión individual y grupal para crear comunidades de aprendizaje colaborativo. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: promover foros para intercambiar experiencias entre supervisores. Orientación de los objetivos de la práctica: sistematizar experiencias innovadoras en repositorios de práctica docente.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidad Autónoma de Madrid Grado Maestro/a en Educación Primaria	1. Tiempo dedicado a la formación docente: duración: 4 años, 240 créditos. Para la práctica docente se destina 45 créditos. Se oferta siete menciones. 2. La planificación de la práctica docente: se cuenta con un marco legal de la comunidad de Madrid. Se cursa el prácticum en dos asignaturas: 1) prácticum genérico, en el que se conoce el contexto y el centro educativo del aula y del grupo, se observa la práctica docente y finalmente se reflexiona y evalúa; y, 2) prácticum de mención, que se interviene de acuerdo a la mención. 3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: se basa en el contacto que el tutor profesional debe mantener con el centro de prácticas, con la visita de forma presencial al centro de práctica, de las indicaciones al estudiante para la realización de la memoria de prácticas y solucionar las incidencias que puedan surgir, además, de evaluar el proceso y calificar la asignatura. 4. Orientación de los objetivos de la práctica: se basa en la formación de maestros capaces de desenvolverse y adaptarse a contextos educativos diversos y cambiantes, con pensamiento crítico e iniciativa, competentes para reflexionar sobre su práctica y comprometidos con la profesión.	Tiempo dedicado a la práctica docente: revisar y ampliar las menciones en función de los requerimientos sociales. La planificación de la práctica docente: evaluar con el equipo de tutores la eficacia de la planificación de la práctica docente. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: precisar las funciones del tutor en función de la complejidad del prácticum. Orientación de los objetivos de la práctica: orientar el trabajo colaborativo en las diferentes asignaturas.

Universidades	Procesos de mediación en la práctica docente	
	Ventajas	Oportunidades de mejora
Universidad de Barcelona Grado en Maestro de Educación Primaria	1. Tiempo dedicado a la formación docente: 4 años, 240 créditos, 45 créditos de prácticas externas, 9 menciones. 2. La planificación de la práctica docente: se distribuye en tres asignaturas, su proceso inicia con la observación activa a la intervención, pasando por la participación y colaboración en un grupo clase de primaria. 3. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: se basa en clases/seminarios en la Facultad para abordar la especificidad de la asignatura, se realiza sesiones de comprensión, simulación, reflexión, análisis y debate, se tutela la intervención para garantizar el desempeño oral y escrito; y, se valora las actividades. 4. Orientación de los objetivos de la práctica: Se dirigen a desarrollar la observación activa de la intervención, pasando por la participación y colaboración en un grupo clase de primaria; y, a conocer la organización de las escuelas, el diseño, planificación, aplicación y evaluación de intervenciones educativas en distintos ciclos o comunidades de educación primaria.	Tiempo dedicado a la práctica docente: promover encuentros interuniversitarios de experiencias prácticas. La planificación de la práctica docente: precisar las actividades en función las asignaturas impartidas. Mediación en los diferentes momentos de la práctica docente: Precisar las funciones del tutor en función de la complejidad del prácticum. Orientación de los objetivos de la práctica: Promover el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica.

Nota. Se muestra la sistematización de los procesos de mediación en la práctica docente de las universidades latinoamericanas y españolas.

En la Tabla 2. Sistematización de los procesos implícitos de la práctica docente se puede identificar que las universidades latinoamericanas y españolas comparten muchos aspectos comunes en cuanto a la formación en práctica profesional, incluyendo la importancia de la ética profesional y la formación en habilidades técnicas. Sin embargo, también hay diferencias significativas en términos de enfoque y énfasis. Por ejemplo, en algunas universidades latinoamericanas, la formación en práctica profesional puede ser más enfocada en habilidades técnicas y menos en aspectos éticos; mientras que, en algunas universidades españolas puede haber un mayor énfasis en la formación en valores éticos y profesionales.

La revisión de los procesos de mediación en diferentes universidades es importante para entender las fortalezas y posibilidades de mejora de la formación en práctica preprofesional, porque al comparar, se puede aprender de las mejores prácticas y aplicarlas en otras instituciones para mejorar la formación de los profesionales.

Además, es importante considerar que, si bien se ha adelantado mucho en el campo de la práctica docente; sin embargo, los procesos de mediación siguen siendo un aspecto que debe ser fortalecido con todos los actores de la práctica por la necesidad de consolidar un modelo de acompañamiento a la construcción del conocimiento práctico docente especialmente en las universidades ecuatorianas.

3.5. Inferencias para mi Propuesta de Investigación

En el presente capítulo se realiza una descripción de la práctica preprofesional en cinco universidades latinoamericanas y tres españolas para, a partir de la información, comprender la dinámica que cada universidad desarrolla en la incorporación de la práctica preprofesional de sus programas formativos, los objetivos, la distribución de las horas de dedicación, la planificación y mediación en sus diferentes momentos y la evaluación de la práctica preprofesional.

Con respecto a los objetivos se puede deducir que, incorporan como base la ética profesional y la formación en habilidades técnicas en los estudiantes, aunque, en algunas universidades latinoamericanas, la formación en práctica profesional puede ser más enfocada en habilidades técnicas y menos en aspectos éticos; mientras que, en las universidades españolas se presenta de forma más equitativa. Este aspecto se denota en los planes docentes y de actuación que cada universidad posee para el desarrollo de la práctica preprofesional.

Es importante mencionar que, la delimitación de los fines de la práctica preprofesional sirve como insumo para la construcción del siguiente apartado, especialmente, para comparar con aquellos planteados en Ecuador. Además,

aporta con la orientación de los objetivos en la propuesta del plan de actuación para la mediación de la práctica, a partir de la consideración de que los objetivos deben estar dirigidos a que el estudiantado desarrolle competencias y vincule la teoría con la práctica en escenarios reales.

Las prácticas profesionales son el eje vertebral de los programas formativos de los futuros docentes de todas las universidades investigadas. Independientemente de su localización, mantienen un proceso de integración al contexto educativo en tres momentos: 1) el conocimiento del contexto educativo, 2) la responsabilidad en el diseño y ejecución de procesos de clase y, 3) evaluación, síntesis y reflexión de la práctica docente. Otro aspecto común son los objetivos de la práctica preprofesional orientados a que el estudiantado desarrolle competencias y vincule la teoría con la práctica en escenarios reales. Estos momentos permiten vislumbrar un camino a seguir en el plan de actuación, además crean la necesidad de integrar un capítulo que estudie la práctica preprofesional como un espacio de transferencia entre la teoría y la práctica.

Los procesos de mediación, especialmente, para las universidades latinoamericanas, sigue siendo un reto, pues de lo revisado se observa actividades que debe cumplir el tutor académico, el tutor profesional y el alumnado; sin considerar una integración de actividades de estos tres actores a través de una secuencia o un plan de actuación que permita mediar adecuadamente cada una de las fases.

Precisamente esta carencia exige un capítulo destinado a la relevancia de los procesos de mediación en la práctica preprofesional en donde se discuta el rol del tutor académico y tutor profesional en la construcción del conocimiento docente, sin olvidar que, en esta dinámica se debe incluir el trabajo colaborativo en la práctica para promover la construcción del conocimiento crítico a partir de la socialización de ideas y resolución de problemas; un entorno laboral innovador y emprendedor, donde la premisa sea el trabajo con el otro, promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional por la interacción y las habilidades sociales que se ponen en juego.

Se debe destacar que, a partir del estudio, se evidencia diferencias significativas en la forma en que se aborda la mediación en Latinoamérica y en España. Por ejemplo, en algunos países latinoamericanos, los procesos de mediación pueden ser vistos como menos formales y más basados en la cultura local; mientras que, en España, los procesos de mediación pueden ser más formales y se rigen por leyes específicas, que brindan mayor seguridad al momento de su desarrollo.

Es importante destacar que, la comparación entre la práctica preprofesional de las universidades contribuye a identificar experiencias para adaptarlas al contexto ecuatoriano, donde se destaque la importancia del trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la formación de los futuros docentes, así como la necesidad de fortalecer los procesos de mediación para garantizar una formación más efectiva y coherente con el contexto laboral.

Se debe precisar también que, las diferencias identificadas son solo tendencias generales y pueden variar ampliamente de una universidad a otra, así como de un país a otro dentro de ambas regiones. Estas particularidades permiten, en el siguiente capítulo, analizar los fundamentos legales que orientan la integración de la práctica preprofesional en el currículo ecuatoriano y su importancia en la formación del futuro docente, así como brindar las pautas para adaptar procesos de mediación en la propuesta de plan de actuación.

Finalmente, se determina la necesidad de implementar, especialmente en las universidades latinoamericanas, una página web para la práctica docente, en la que no solo se incluya protocolos y procedimientos, sino que se constituya en un medio de promoción del hacer docente y del estudiantado y que a la vez sirva para entender las fortalezas y posibilidades de mejora de la formación en práctica preprofesional, porque al comparar, se puede aprender de las mejores prácticas y aplicarlas en otras instituciones para mejorar la formación de los profesionales.

Capítulo 4. La práctica preprofesional en el plan de estudios de la carrera de educación básica en el Ecuador

4.1. Introducción

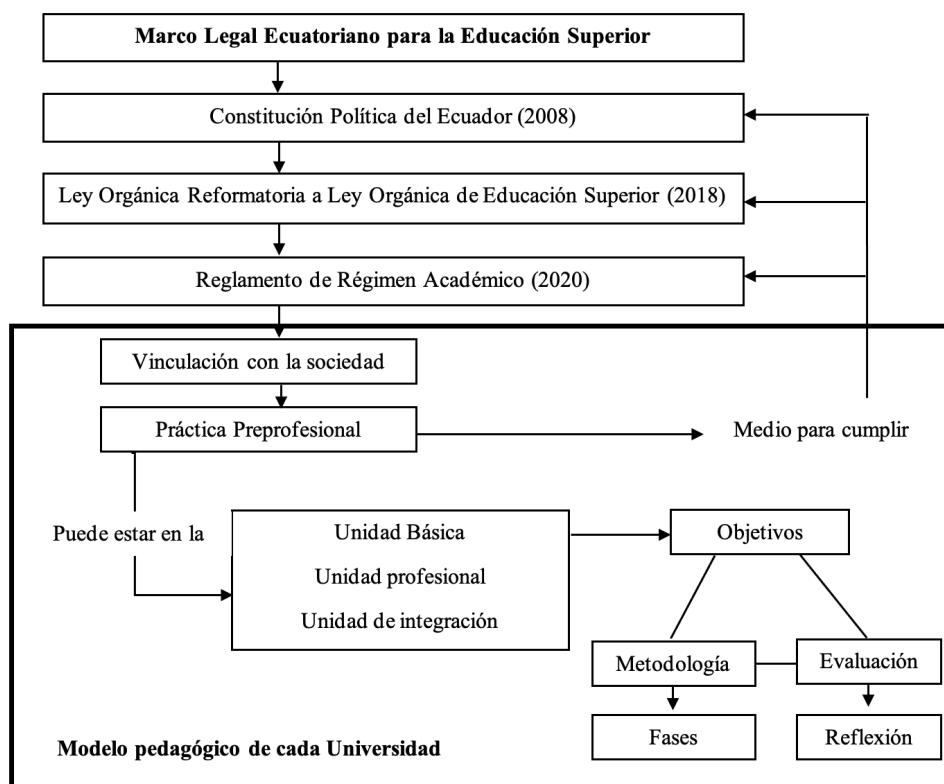
En este capítulo se aborda el tema de la práctica preprofesional en la carrera de Educación Básica en el Ecuador, específicamente, se analizan las bases legales que sustentan la organización curricular de la formación docente.

Se destaca el reconocimiento que el Estado hace a la educación al considerarla como “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Art. 26), que se refleja en la Ley de Educación Superior, el Reglamento de Régimen Académico, los Instructivos, Acuerdos y Manuales, donde se concreta un nuevo rumbo a la educación a través de varias acciones que, a lo largo de todo el capítulo, se las menciona.

En el segundo apartado, se examinan los lineamientos para la organización curricular en la carrera de Educación Básica, tomando como referencia la Constitución y el Reglamento de Régimen Académico. Se resaltan las Unidades de organización curricular y la manera en que se integra la práctica preprofesional en la formación docente. Además, se presenta una sistematización del ciclo y las horas destinadas para la formación práctica en 29 de las 31 universidades que ofrecen esta carrera en el Ecuador.

En los siguientes tres apartados, se abordan tres preguntas fundamentales para desarrollar una propuesta curricular: ¿hacia dónde va la práctica?, ¿qué fases deben cumplirse? y ¿cómo se evalúa? Para ello, se realiza un análisis interno del Reglamento de Régimen Académico, se contrasta con la teoría y se plantea la necesidad de que la práctica preprofesional pase de ser una materia aislada para convertirse en la columna vertebral de la formación docente.

Finalmente, se presenta un diagrama que sintetiza los contenidos tratados en este capítulo:

Figura 5.*Síntesis conceptual del capítulo 4*

Nota. El gráfico representa una síntesis conceptual del capítulo 4

4.2. La Práctica Preprofesional, Bases Legales, Acuerdos y Reglamentos en el Contexto Ecuatoriano

En el Ecuador, como en todos los países del mundo, se suman esfuerzos para garantizar una educación de calidad, aspecto que, no se da únicamente por la necesidad de que un país progrese, sino porque la educación es un derecho humano que tiene por objeto el desarrollo pleno de la persona (Organización de las Naciones Unidas, 1948) y de la nación a la cual pertenece.

De ahí que, en organizaciones como la ONU (Organización de las Naciones Unidas), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OOEI (Organización de Estados Iberoamericanos) se declara la importancia de formar integralmente a la persona y de asegurar competencias personales y laborales determinadas.

No se puede negar que los países que invierten en educación son los que han repuntado en bienestar social y crecimiento económico, de ahí que, para

los países llamados subdesarrollados, la educación es la mejor alternativa para alcanzar el desarrollo.

Entonces, el formar profesionalmente a una persona responde a todo un proyecto político social de una nación. Pero, para su cumplimiento, ¿se delimita un perfil de ciudadano por el que todas las universidades se decanten? Al inicio parecería contradictorio, hasta un poco ilógico; sin embargo, existen conceptos claves, que, independientemente del carisma o identidad de una universidad, deben seguirse porque son políticas nacionales para garantizar la calidad de vida de la persona, entendida esta última como la posibilidad de desarrollarse plenamente.

En este sentido, el Ecuador reconoce el valor de la educación desde la Constitución Política cuando plantea que: “Es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” (Art. 26), por ende “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive” (Art. 28).

Al ser un derecho constitucional del ciudadano ecuatoriano, es importante la dinámica de acceso a la educación y la gratuidad hasta un tercer nivel de educación que, si bien el acceso está garantizado legalmente, este se ve restringido por varios factores, uno de ellos la posibilidad de ingreso a partir de la prueba “Ser Bachiller” la que, en función de la calificación obtenida, da cupos para acceder a las carreras ofertadas; otro factor es la oferta educativa limitada en varios lugares del país, lo que supone movilidad y gastos de supervivencia del estudiantado, de tal forma que, el 25,2 % no accede a la educación superior por razones económicas.

Desde el semestre I de 2015 al semestre II de 2019 en promedio se presentan aproximadamente 132.989 aspirantes por semestre, se oferta 62.308 cupos e ingresan 54.332 estudiantes (Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación [Senescyt]–Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador [SNIESE], 2020). Es importante destacar que a partir del 2019 no se han actualizado cifras con respecto a este tema en páginas oficiales.

Con estos datos se generan algunos cuestionamientos: ¿Existen verdaderas oportunidades para el ingreso a la universidad ecuatoriana? ¿A qué se dedican aquellos estudiantes que no se postularon o los que no obtuvieron un cupo en la universidad?, algunos abandonarán la posibilidad de una profesión, otros ingresarán a instituciones de educación superior privadas o a Institutos Tecnológicos que, ahora mismo, son reconocidos como tercer nivel, por Art. 118 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES); y otros, esperarán

una posibilidad de ingreso en el siguiente llamado a la prueba, actualmente denominada “Transformar 2023”.

Estas últimas opciones, sin duda alguna, vulneran el derecho a la educación tal cual lo dicta la Constitución; y, de alguna manera, incrementan la brecha de la pobreza y desigualdad social.

Actualmente, se ha delegado a cada Institución de Educación Superior (IES) asumir la responsabilidad de asignar cupos para el ingreso a la universidad (Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2022); sin embargo, no se observan cambios profundos.

Ahora bien, en el marco de ofrecer una educación de calidad, la Constitución de La República del Ecuador (2008) señala que:

El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (Art. 350)

En este contexto, las universidades ecuatorianas, para cumplir con este fin, ofertan varias carreras con programas de formación atractivos e innovadores, que buscan promover el desarrollo individual y social del alumnado y dan énfasis a la formación humanista e inclusiva. De hecho, en el Art. 39 de la Constitución, se manifiesta que, el Estado debe “garantizar los derechos de las jóvenes y promover su efectivo ejercicio a través de políticas y programas, instituciones y recursos que aseguren y mantengan de modo permanente su participación e inclusión en todos los ámbitos”, garantía que la materializa mediante la Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica De Educación Superior [LOES] (2018) que se encarga de regular:

El sistema de educación superior, los organismos e instituciones que lo integran, [...] tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que conduzca a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna. (p. 1)

Al respecto, la educación es un derecho universal, que involucra a todas las personas sin ningún tipo de discriminación y garantiza la calidad y excelencia; así como, “una educación verdadera que traiga a la conciencia las contradicciones del mundo, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante” (Freire, 2010b, p. 26).

Desde ese punto de vista, la formación va más allá de una mera información, sino que se dirige a formar personas reflexivas, propositivas, críticas y ante todo humanas; siendo coherente con el fin que la LOES propone: “Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico” (Art. 8).

Ese espíritu reflexivo es el que debe prevalecer en los procesos de formación, donde reflexionar críticamente, sea una “actividad aprendida y practicada a través de un análisis metódico, regulado, instrumentado, sereno y efectivo; la reflexión es una postura intelectual metódica ante la práctica, que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (Domingo, 2009, p. 35).

En ese contexto, la práctica preprofesional se convierte en un elemento clave para fomentar la reflexión en los procesos de formación; por ello, se la debe incluir como un eje vertebrador, donde el estudiantado, como ya se dijo en el capítulo anterior, aprenda en la práctica y como producto de ella.

Al respecto la LOES, plantea que, como requisito previo a la graduación se debe “acreditar servicios a la comunidad mediante programas, proyectos de vinculación con la sociedad, prácticas o pasantías preprofesionales con el debido acompañamiento pedagógico, en los campos de su especialidad” (Art. 87).

A partir de este artículo, queda en evidencia que, en el Ecuador, es un requisito de graduación el desarrollar las prácticas preprofesionales, con miras a garantizar un proceso de formación integral, considerando que, “a través del prácticum se pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (Zabalza, 2006, p. 316).

Por ende, en el caso de las carreras de educación, las universidades están obligadas a planificar y desarrollar procesos de inserción a las instituciones educativas, para que, el estudiante no solo desarrolle su práctica preprofesional, sino que se constituyan en verdaderos laboratorios de investigación y vinculación con la colectividad, con lo que se cumple el Art. 7. Del Reglamento General a la LOES, que en su parte pertinente dice: “Los servicios a la comunidad se realizarán mediante prácticas y pasantías preprofesionales, en los ámbitos urbano y rural, según las propias características de la carrera y las necesidades de la sociedad”.

Esta última afirmación deja nuevas aristas de investigación, por un lado, conocer si las prácticas responden a las necesidades de la sociedad y, por otro, si el alumnado aprende desde la práctica y para la práctica profesional.

Cuando la práctica nace de un proceso de inserción sistemático, procesual, progresivo y mediado por docentes con mayor experiencia para que el estudiante conozca la realidad, participe, enfrente sus miedos, defina si la docencia está dentro de su proyecto de vida, se conocerá el aporte; pues será un profesional que aprende a diario, que asume la reflexión crítica como parte de su cotidianidad, se proyecta una mejora continua, participa de forma efectiva y responsable en la sociedad, así como también, sabrá detectar las fortalezas y las debilidades de su práctica profesional.

A partir de la LOES, emerge el Reglamento de Régimen Académico (2020), quien, para legislar los servicios a la comunidad y las prácticas preprofesionales en las Instituciones de Educación Superior, destina el TÍTULO V: Vinculación con la sociedad, prácticas preprofesionales y redes académicas; CAPÍTULO I: Vinculación con la Sociedad.

En este reglamento se trazan los aspectos generales de las prácticas preprofesionales. Aquí, vale aclarar, no se legisla a las prácticas aisladas de la vinculación con la colectividad, sino más bien nacen de ellas, de manera que, la planificación de la función de vinculación con la sociedad podrá estar determinada por:

a) Educación continua; b) Prácticas preprofesionales; c) Proyectos servicios especializados; d) Investigación; e) Divulgación y resultados de aplicación de conocimientos científicos; f) Ejecución de proyectos de innovación; y, g) Ejecución de proyectos de servicios comunitarios o sociales. (Art. 52)

Por lo tanto, las prácticas preprofesionales tendrán el fin de vinculación con la sociedad, a través de la “planificación, ejecución y difusión de actividades que garanticen la participación efectiva en la sociedad y la responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior para contribuir a la satisfacción de necesidades y la solución de problemáticas del entorno” (Reglamento de Régimen Académico, 2020, Art. 50).

De hecho, en la praxis, no solo se debe generar conocimiento en el estudiantado universitario, sino debe ser un proceso de ida y vuelta, donde se desarrollen competencias docentes pero también se contribuya a la solución de problemas, se aporte con ideas y nuevas metodologías, de forma que, en su ejecución se promueva un ambiente y cultura de colaboración entre los actores de la práctica preprofesional; y, además, exista un aprovechamiento positivo de esta experiencia formativa (Hevia y González, 2012).

En efecto, una de las funciones universitarias es la “vinculación con actividades extramuros” (Bojalil, 2008, p. 17); es decir, “ser un instrumento

crítico que ayude a la sociedad y a sus miembros, a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, educativo, productivo y económico” (Sayago, 2006, p. 305); de ahí que, es fundamental la atención que se le dé al campo de la vinculación con la sociedad, en este caso a través de la práctica preprofesional.

En el Reglamento de Régimen Académico (2020) se plantea que:

Las prácticas preprofesionales y pasantías en las carreras de tercer nivel son actividades de aprendizaje orientadas a la aplicación de conocimientos y/o al desarrollo de competencias profesionales. Estas prácticas se realizarán en entornos organizacionales, institucionales, empresariales, comunitarios u otros relacionados al ámbito profesional de la carrera, públicos o privados, nacionales o internacionales.

Las prácticas preprofesionales se subdividen en dos (2) componentes:

- a) Prácticas laborales, de naturaleza profesional en contextos reales de aplicación; y,
- b) Prácticas de servicio comunitario, cuya naturaleza es la atención a personas, grupos o contextos de vulnerabilidad.

Las prácticas preprofesionales podrán realizarse a lo largo de toda la formación de la carrera, de forma continua o no; mediante planes, programas y/o proyectos cuyo alcance será definido por la IES. Las prácticas deberán ser coherentes con los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso de las carreras y programas; y

Las pasantías pueden realizarse tanto en el sector público como privado, [...] no generan ningún vínculo u obligación laboral. La experiencia laboral podrá ser reconocida como práctica preprofesional, incluidas las horas de servicios a la comunidad, siempre y cuando las actividades realizadas resulten pertinentes al perfil de egreso, lo cual debe ser validado por evidencias definidas por las IES. (Art. 53)

Con este marco legal se deja abierto a cada universidad el modelo de formación, en lo que a práctica preprofesional se refiere, se da apertura para que se cumpla en la unidad básica, profesional o de integración curricular; además, según este Reglamento, no se define la continuidad de la práctica en su proceso formativo.

Ahora bien, ¿qué tan positiva resulta la apertura de las universidades para plantear su propio modelo de formación? Al manejarla responsablemente y de acuerdo a un modelo de práctica definido sería muy beneficiosa para la formación del estudiante, pues “Integrar el prácticum en el currículum implica

incorporarlo de manera plena y efectiva al Plan de Formación que pone en marcha una Facultad o Escuela” (Zabalza, 2004, p. 4); así mismo, permitiría dinamizar “procesos de análisis, reflexión, interpretación, hipotetización, discusión teórica y metodológica para dar lugar a propuestas transformadoras” (Delorenzi, 2008, p. 4) en la formación profesional.

Sin embargo, “la falta de una definición consensuada y oficial respecto del prácticum resulta en la ausencia de un modelo claro” (Rial y Barreira, 2012, p. 3), lo que conlleva a cumplir con los requisitos de formación, pero no a reflexionar sobre la importancia del prácticum en la organización curricular, ni a identificar los problemas o reconocer las potencialidades de formación.

En ese sentido, he de insistir nuevamente en que la primera condición, la más sustantiva, de un prácticum o de las prácticas es ser coherente con el modelo de formación que se pretende llevar a cabo. Y si quisiéramos hacer una evaluación [...] el aspecto a considerar en primer lugar: en qué medida existe esa línea de continuidad y coherencia entre el proceso de formación (y la filosofía o idea que le sirve de punto de apoyo) y el prácticum. (Zabalza, 2004, p. 4)

De ahí la importancia de que exista en los docentes un dominio del modelo de formación, no solo para cumplir con la normativa vigente, sino para responder a los requerimientos de formación del alumnado, y asegurar que las prácticas se desarrollen de forma progresiva y sistemática entre los distintos niveles, así como para que exista coherencia con los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso de las carreras; por ende, “resulta esencial tener una idea clara de qué tipo de formación es la que se espera que los alumnos adquieran a través de las prácticas, o qué tipos de aprendizajes se espera que alcancen durante ese tiempo” (Zabalza, 2004, p. 4).

Hasta aquí se expone el rol del modelo formativo en el desarrollo de la práctica preprofesional, pero ¿por qué, si se tiene un marco legal establecido y las IES un modelo definido, siguen existiendo dificultades al momento de integrar la práctica preprofesional de forma eficiente en la formación del profesorado?; el problema radica en que se plasma un modelo y se opera otro.

Muchas veces en el camino se incorporan profesores universitarios que, no siempre son informados sobre el modelo de formación o no desean seguirlo, porque existe un arraigamiento al modelo formativo tradicional, lo que ocasiona la reproducción de un modelo formativo producto de la experiencia o de un modelo tradicional que inhibe propuestas innovadoras y emprendedoras orientadas a la construcción del conocimiento docente y a la transferencia teoría-práctica.

Estos, entre otros aspectos, con seguridad darán pie a nuevas investigaciones, sin embargo, se los cita porque inciden directamente en la formación del profesorado, la acreditación de las carreras, así como en el cumplimiento del modelo de formación, y en las prácticas preprofesionales.

Retomando la importancia que en el Ecuador se da a la práctica preprofesional en la formación del futuro docente, en el Reglamento de Régimen Académico, Art. 54 se delimita las horas dedicadas a este componente, de acuerdo con el siguiente detalle:

Tabla 3.

Horas mínimas y máximas para el componente práctico

Mín.		Horas para el componente de prácticas laborales		Créditos para el componente de prácticas laborales		Horas del componente de prácticas de servicio		Créditos para el componente de prácticas de servicio	
		Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	
Tercer Nivel de Grado	Licenciatura y títulos profesionales	240	480	5	10	96	144	2	3

Nota: Adaptado de Reglamento de Régimen Académico (2020)

Como se puede observar en la Tabla 3, la normativa ecuatoriana contempla un mínimo y máximo para la dedicación de horas, tanto para la formación general como para la práctica. A continuación, se analizará el número de horas de una licenciatura en educación.

Para hacer la relación porcentual se tomará los mínimos: 5 créditos para prácticas laborales, es decir 240 horas in situ, más 2 créditos, que equivalen a 96 horas para servicio comunitario, sumarían un total de 336 horas, 7 créditos; esto de un mínimo de 5760 horas totales contempladas en la carrera, con 120 créditos distribuidos en 8 ciclos y 40 asignaturas. Significa que el estudiantado deberá permanecer al menos un 5.83 % de su formación en un centro educativo, en un contexto real.

Ahora bien, las horas de dedicación de la práctica preprofesional dependerá del modelo educativo implementado por cada IES y del “análisis global del conjunto de materias que conforman el currículum académico para diseñar así un prácticum capaz de conjugar lo aprendido con la praxis” (Rial y Barreira, 2012, p. 161).

Por lo expuesto, de las 31 universidades del país que ofertan las carreras educativas, el 32 % dedica 240 horas para la práctica preprofesional; el 39 %

entre 280 a 560; el 10 % entre 680 a 880; el 13 % entre 1480 a 1800 horas; mientras que, el 6 % de universidades no socializa la información ni en el Portal del Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIIESE) ni en sus páginas web. Es evidente que, en cuanto a tiempo, la mayor parte de universidades se acoge al mínimo de horas.

La pregunta que sigue: ¿es suficiente el tiempo dedicado a la práctica preprofesional? En lo que respecta a su temporalización, independientemente de las horas es necesario considerar, como lo manifiesta Zabalza (2004), al menos cinco aspectos a lo largo de la práctica preprofesional, entre los que se destacan:

1. La preparación, donde se informa al estudiante acerca del contexto de prácticas, responsabilidades y entrega de materiales;
2. La acogida, donde se recibe al estudiante y conoce las características del centro de prácticas;
3. La preparación de sub-fases, si las hay, donde se planifica la intervención del estudiantado in situ en la institución;
4. La revisión y feedback, es decir, el seguimiento continuo y reflexión acerca de las tareas del estudiantado y del profesor tutor; la evaluación, en la que se valora el proceso, estableciendo quién, cómo, cuándo y con qué; y,
5. El cierre, donde se socializa la experiencia y se realiza una reflexión conjunta en relación con aspectos emocionales, laborales y relacionales del proceso vivido.

Frente a lo expuesto, si bien el tiempo es importante, más relevante es la calidad que se invierte y el cúmulo de experiencias que el estudiantado puede desarrollar para su posterior proyección profesional; por ende, en el éxito de la práctica depende del proceso seguido, su diseño, el acompañamiento pertinente y oportuno, de las experiencias, de la relación teoría-práctica; y, de una reflexión sobre la acción planificada para garantizar que las situaciones vividas en la práctica preprofesional sean efectivas para la formación del futuro docente.

En este mismo marco jurídico, los artículos 56 y 57 del Reglamento de Régimen Académico abren la posibilidad para que el alumnado realice prácticas como integrante de un equipo de investigación y de validar su experiencia docente; pero, no existe un procedimiento para determinar si los objetivos de formación fueron conseguidos, especialmente, en la reflexión.

Nadie niega que se debe reconocer la experiencia ganada en estos espacios; sin embargo, desde la experiencia generada en este estudio y desde mi

propia experiencia como docente universitaria, se queda sesgado el componente reflexivo y con ello no se “promueve el potencial de un aprendizaje profundo y significativo” (Castellanos y Yaya, 2013, p. 3); y, aunque, se tenga una vasta experiencia en la profesión, la reflexión como parte del hacer docente, no debe faltar y debe ser considerado como el eje central en las propuestas de formación y profesionalización de los maestros orientado a aprender a aprender.

Finalmente, se asume que, el Ecuador cuenta con un cuerpo legal coherente para el desarrollo educativo y que, combinado con un buen modelo de formación, precisarían el prototipo de docente que se quiere lograr. Entonces, la organización a nivel medio e inferior que asuma cada universidad, basada en la autonomía responsable, definirá el rigor académico con el cual se asume la práctica preprofesional en la propuesta de formación.

4.3. Organización Curricular de la Práctica Preprofesional en el Contexto Ecuatoriano

Currículo es un término muy común entre los docentes, casi siempre se lo asocia con planificación curricular, ajustes curriculares, currículo nacional, incluso con el documento que el Ministerio de Educación del Ecuador emite para orientar a los diferentes niveles del Sistema Educativo Ecuatoriano.

Pero ¿qué es el currículo?, muchos han sido los estudios que buscan explicar lo que es y el rol que cumple en las instituciones educativas, de hecho, se podría asegurar que, quien comprende lo que es el currículo y los alcances que tiene en la formación de la persona, podrá trabajar coherentemente con el proyecto político de un país, en lo que a educación se refiere.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2016), en relación al currículo, considera que:

Es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. (p. 6)

A partir de lo expuesto, resulta interesante que un país maneje lineamientos generales con respecto a la concepción curricular; sin embargo, si es acogido sin mayores reflexiones corre el riesgo de que sea relegado y descontextualizado; por el contrario, si es comprendido y asumido con responsabilidad podrá responder a los requerimientos de formación de una nación.

Cabe señalar que, en el Ecuador se plantea lineamientos curriculares hasta el bachillerato. En el caso de las Universidades, cada IES debe generar su propia concepción y propuesta curricular, tomando en cuenta algunos aspectos clave como: principios y unidades de organización curricular, adaptaciones curriculares, integraciones curriculares, entre otros, plasmados en el Reglamento de Régimen Académico (Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2020). Ahora bien,

No tiene idéntica función el currículo de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se han generado históricamente. (Sacristán, 2007, p. 16)

Con lo afirmado por Sacristán, se explica por qué en un país se delimitan hasta un determinado nivel educativo los lineamientos curriculares; mientras que, en los niveles de educación superior se deja a cada IES esta responsabilidad, en función de la oferta académica implementada.

Al respecto, Osorio (2017) considera que un currículo “es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas” (p. 151), señalando además que, es la comunidad educativa quien debe definirlo en función a su concepción de Universidad-Sociedad, teoría a la práctica y el rol que cumplen los actores en relación a la dinámica institucional.

Este último concepto se ajusta muy bien al quehacer de las universidades porque son las responsables de fundamentar su propuesta curricular a partir de la relación entre la teoría y la práctica curricular. Por lo tanto, el currículo resulta ser una construcción histórica y social (Kemmis, 1998) y “un elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural y a la hora de diseñar un proyecto alternativo” (Sacristán, 2007, p. 19).

El currículo es una construcción y una praxis social porque orienta: los contenidos, el análisis de contextos concretos, las acciones que intervienen para su configuración y desarrollo, así como las condiciones políticas y administrativas a las que está sujeto (Sacristán, 2007). De ahí que, para “construir un currículum, debe establecerse un conjunto de principios según los cuales se lleven a cabo la selección, la organización y los métodos para la transmisión” (Kemmis, 1998, p. 15).

Stenhouse (1991) resalta la importancia del currículo porque plasman los criterios para enseñar, la visión del conocimiento y la concepción del proceso de educación, en ese sentido, la formación y el currículum deben contemplar el

contacto con la realidad para que las ideas sean probadas en forma curricular. Para él, los currículos son procedimientos teóricos y prácticos; por ello, es fundamental que el currículo se constituye en un proceso espiral y dialéctico.

Para Torres (1994) el currículo puede organizarse a partir de núcleos temáticos o problemas, que inviten a manejar un marco teórico dirigido a comprender conceptos, procedimientos para resolver problemas, aspecto fundamental para transpolar la teoría a la práctica; pues, la idea de la práctica preprofesional es acercar al estudiante a situaciones reales donde a partir de vivencias, pueda generar soluciones a problemáticas de su futura profesión.

Para De Camilloni (2017), el currículo universitario, al ser un proyecto pedagógico, integra, bajo el principio de unidad, “saberes generales y profesionales, actitudes y atributos personales considerados indispensables y convenientes en los términos de una definición de formación académica y profesional” (p. 12). Por ello, la inclusión de una u otra asignatura, dependerá de la concepción que cada IES tenga sobre la formación de la persona, aspecto que se objetiviza en la organización curricular propuesta.

Lo que estamos seguros es que la práctica preprofesional, como se la denomina en el Reglamento de Régimen Académico (2020), siempre debe “formar parte del periodo de formación y ha de planificarse para que signifique y aporte nuevos inputs y oportunidades de formación a los alumnos en prácticas” (Zabalza, 2004, p. 2). Aunque no siempre se realiza en un mismo tiempo o espacio determinado, esta debe cumplirse porque es un requisito previo a la graduación de acuerdo a la LOES y al Reglamento de Régimen Académico (2020).

Una vez que el estudiante haya aprobado la totalidad de horas y/o créditos del plan de estudios [...] la institución de educación superior emitirá el acta consolidada de finalización de estudios y el título correspondiente. El acta consolidada deberá contener: los datos de identificación del estudiante, el registro de calificaciones, así como la identificación del tipo y número de horas de servicio a la comunidad mediante prácticas preprofesionales o pasantías. (Art. 101).

En este mismo Reglamento, Art. 31, para las carreras de tercer nivel, se plantea tres Unidades de organización curricular: 1) Unidad Básica que introduce al aprendizaje de las ciencias y disciplinas, 2) Unidad Profesional que desarrolla competencias específicas para el desempeño profesional; y, 3) Unidad de integración curricular donde se valida las competencias profesionales desde un enfoque reflexivo, investigativo, experimental, innovador. Por lo tanto, su estructura responde al modelo educativo implementado.

La práctica preprofesional se puede insertar en cualquiera de estas unidades curriculares, lo ideal es que se inicie en la unidad básica, que introduce al estudiante a la carrera para que conozca las implicaciones de su profesión, esta aseveración se hace apoyada en Blanco (1999) cuando expresa que:

El sentido del prácticum en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento sobre el contexto [...] como con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. (p.380)

En consecuencia, el acercamiento inicial le permitirá contextualizar su futura práctica profesional, para que progresivamente avance con las actividades programadas para su formación práctica, tanto en la unidad profesional como en la de integración curricular.

Para orientar un poco más a las universidades, el Reglamento de Régimen Académico plantea que:

Los planes, programas y/o proyectos para las prácticas preprofesionales y pasantías de cada carrera podrán ser desarrollados contando con la participación de los diferentes sectores de la sociedad, según los mecanismos establecidos por cada IES.

Las prácticas preprofesionales o pasantías pueden realizarse dentro o fuera de la IES, siempre que sean de carácter formativo y supongan la aplicación o integración de conocimientos o competencias profesionales desarrollados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La institución receptora emitirá un informe periódico o final sobre la ejecución de las prácticas. Cuando las prácticas sean académicas, estas requerirán de un tutor, para lo cual la IES mantendrá un convenio u otros instrumentos con la entidad receptora. En el caso de que el proceso de prácticas en la institución receptora no se ajuste a lo establecido en el plan de trabajo, la IES deberá establecer los correctivos correspondientes.

Los planes, programas y/o proyectos de prácticas preprofesionales (incluyendo las de servicio comunitario) deberán ser coordinados, monitoreados o evaluados por personal académico o personal de apoyo académico, de acuerdo con la planificación de la IES. (Art. 55)

Desde esta perspectiva, en el marco legal ecuatoriano se delimita con mucha claridad la práctica preprofesional, especialmente, en la organización curricular y las horas destinadas para este fin; mientras que, su inicio y estructura queda bajo la libertad de cada IES. Pero ¿cómo se organiza la práctica en las diferentes universidades?

A continuación, se describe el ciclo en el que se incluye la práctica preprofesional en 29 de 31 universidades ecuatorianas que ofertan la carrera de Educación Básica en el Ecuador, solamente se ha hecho de 29 porque no se encuentra información de las otras dos universidades (Universidad Estatal de Bolívar y Universidad Tecnológica Equinoccial).

Tabla 4.
Oferta del prácticum en la Carrera de Educación Básica en el Ecuador (2020)

Nro.	Nombre de la Universidad	Duración en periodos	Ciclos y horas destinadas a la práctica									Total, horas Prácticas preprofesionales	Prácticas de servicio comunitario	Preprofesionales + servicio comunitario	Total, horas de la carrera
			1	2	3	4	5	6	7	8	9				
1	UNIVERSIDAD DE OTAVALO	9	80	80	96	128	112	80	96	64	64	800	1800	2600	7200
			40	40	40	160	240	320	320	320	320				
2	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA	8	40	40		40	160	120	240			480	120	600	5760
3	UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO	9				80	80	80	120			240	120	360	5760
4	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE	9	40	40	40	160	240	320	320	320		1480	Incluidas en las prácticas	1480	7200
5	UNIVERSIDAD INDOAMÉRICA	9			96		144		144	240		480	144	624	5760
6	UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO	9	40	40	40	80	80	80	120	160	200	560	280	840	7200
7	UNIVERSIDAD DE CUENCA	9							192	288		480	48	528	5760
									48						
8	UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR	9	40	40	40	120	120	360	360	360	360	1560	240	1800	7200
9	UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABÍ	9	40	80	80	120	180	180	320	320	320	1640	160	1800	7200
						40	60	60							
10	UNIVERSIDAD METROPOLITANA	9	20	20	20	140	220	300	280	300	300	1600	160	1760	7200
			20	20	20	20	20	20	20	20	20				

Nro.	Nombre de la Universidad	Duración en periodos	Ciclos y horas destinadas a la práctica									Total, horas Prácticas preprofesionales	Prácticas de servicio comunitario	Preprofesionales + servicio comunitario	Total, horas de la carrera
			1	2	3	4	5	6	7	8	9				
11	UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS (ESPE)	9	40	40	40	80	80	80	40	80	200	680	160	840	7200
12	UNIVERSIDAD DEL AZUAY	9	40	40	40	64	64	64	48	48	64	280	176	456	7280
13	UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE	9	48	48	96	96	96	160	96	96	144	784	Incluidas en las prácticas	784	7200
14	UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL	9						$\frac{96}{96}$	144	240		480	96	576	6480
15	UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO	8				80	80	80	96			240	96	336	5760
16	UNIVERSIDAD DEL PACIFICO ESCUELA DE NEGOCIOS	8					96	120	120			240	96	336	6096
17	UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA	8				96	144	96				240	96	336	7200
18	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR	9				80	80	80	120			240	120	360	5760
19	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL	8						240	100			240	100	340	6100

Nro.	Nombre de la Universidad	Duración en periodos	Ciclos y horas destinadas a la práctica									Total, horas Prácticas preprofesionales	Prácticas de servicio comunitario	Preprofesionales + servicio comunitario	Total, horas de la carrera
			1	2	3	4	5	6	7	8	9				
20	UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA	8			96		48	96	96			240	96	336	6096
21	UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA	8			$\frac{40}{40}$	$\frac{40}{40}$	$\frac{40}{40}$	$\frac{80}{40}$	$\frac{40}{40}$			240	120	360	5760
22	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHYO	9					96	144	96			240	96	336	5760
23	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA	8				48	48	144	144	192		480	96	576	5760
24	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO	9						240	144			240	144	384	5760
25	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR	8						144	144	144		288	144	432	5760
26	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ	9	40	40	40	80	80	80	120	120	200	560	240	800	7200
27	UNIVERSIDAD TÉCNICA LUIS VARGAS TORRES	8				120			280			280	120	400	5760

Nro.	Nombre de la Universidad	Duración en periodos	Ciclos y horas destinadas a la práctica									Total, horas Prácticas preprofesionales	Prácticas de servicio comunitario	Preprofesionales + servicio comunitario	Total, horas de la carrera
			1	2	3	4	5	6	7	8	9				
28	UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI	8								96	336	480	96	576	5760
										144					
29	UNIVERSIDAD REGIONAL AUTÓNOMA DE LOS ANDES	8										300	100	400	5760
												100			

Nota. Consejo de Educación Superior, oferta vigente (2020) y páginas web de universidades enlistadas.

De las 29 universidades que ofertan la Carrera de Educación Básica en el Ecuador, y que se ha sistematizado en la Tabla 4, el 41 % tiene una duración de 8 ciclos y el 59 % de 9 ciclos. Todas incluyen la práctica preprofesional como una asignatura dentro de su malla curricular; el 31 % lo hace desde el primer ciclo, el 3 % desde el segundo, el 14 % desde el tercer ciclo; el 21 % desde el cuarto ciclo, el 7 % desde quinto, el 17 % desde sexto, 3 % desde séptimo y en el octavo 3 %.

Esta dispersión se explica porque en el currículo genérico emitido en el 2015 se regulaba iniciar desde el primer ciclo la práctica docente; mientras que, en 2018, producto del ajuste curricular al rediseño de las carreras de educación, se deja en libertad a cada IES organizar su propuesta curricular.

Estos datos ponen en evidencia que cada universidad asigna un valor a la práctica preprofesional de acuerdo a su modelo pedagógico, considerando que, para enseñar se requiere crear situaciones didácticas que enfrenten al alumnado a tareas y retos que se espera resuelvan, para que “adquieran y aprendan a movilizar los recursos y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación” (Díaz Barriga, 2012, p. 33).

Y en efecto, la práctica preprofesional se constituye en una de las mejores formas de enfrentar al alumnado a problemáticas reales; por ello, es fundamental considerar en la organización curricular, que “la incorporación de experiencias prácticas a lo largo de la formación no es algo simple. Requiere de una cuidadosa estructuración que permitan la mutua alimentación de aprendizaje teórico y experiencia concreta, además de una oportunidad de reflexión y revisión de preconceptos sobre la docencia” (Ávalos, 2000, p. 89).

En este contexto, “El currículum universitario debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: capacidad de pensar” (Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad y De Alba, 1993, p. 30). Capacidad que se consigue a partir de la reflexión acción. Pero esta incorporación debe ser planificada en su forma y fondo, es decir, atendiendo condiciones mínimas que den sentido y orientación formativa a la práctica preprofesional.

Zabalza (2004) sostiene que para integrar la práctica preprofesional de forma significativa en la organización curricular se debe considerar las condiciones curriculares, organizativas y personales para caracterizar el propósito de la práctica preprofesional en la propuesta curricular y que, si se las combina con lo propuesto en el Reglamento de Régimen Académico, seguramente cada IES tendría mejores oportunidades para canalizar la organización curricular de la práctica preprofesional, puesto que, no solo debe constar como una materia más, sino como un elemento esencial de la formación docente.

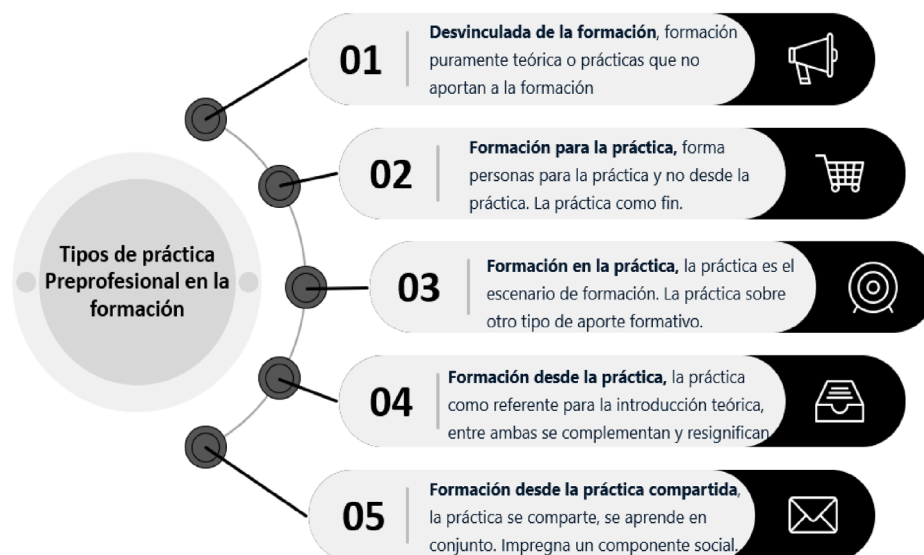
Gracias a la práctica preprofesional, se puede contar con resultados objetivos en la aplicación del conocimiento y de las habilidades en situaciones cotidianas, en el desarrollo de competencias, en experiencias prácticas, en la comprobación del compromiso con la carrera, en las percepciones derivadas de la práctica profesional y en la evaluación del progreso e identificación de las áreas donde se necesita desarrollo profesional y personal (Molina, 2004).

De lo expuesto se concluye que, actualmente existe una gran dispersión para el abordaje de la práctica preprofesional en las universidades, especialmente, en lo que a inicio y horas se refiere. Lo que estamos completamente seguros es que, en todas las universidades se incluye este componente; y que, depende de las situaciones creadas para su abordaje, la preparación del estudiantado para enfrentarse de manera propositiva, creativa y comprometida con la profesión docente.

4.3.1. ¿Hacia dónde va la Práctica Preprofesional? La Finalidad de la Formación

Una de las mayores exigencias sociales es que, la universidad prepare profesionales para que desempeñen con eficiencia y eficacia su actividad laboral; en efecto, cada una se esmera por abordar asignaturas que, desde su enfoque, formarán integralmente a la persona para que aporte efectivamente a la sociedad; sin embargo, para Tejada (2005) la formación que ofrecen las universidades resulta insuficiente frente a las demandas laborales: “la formación no puede consistir en aprobar asignaturas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas” (p. 3).

De ahí que, uno de los principales cuestionamientos es el tipo de interacciones que se pueden dar entre la práctica y la formación, la que determinará los objetivos a desarrollar en la práctica preprofesional. Al respecto, Iglesias et al. (2005) consideran que se puede encontrar varios tipos de práctica:

Figura 6.*Tipos de práctica de acuerdo a Iglesias et al (2005)*

Nota: El gráfico representa los tipos de práctica preprofesional en la formación docente planteado por Iglesias et al. (2005)

Al leer estas relaciones, con seguridad recuerda la etapa formativa o las acciones que como docentes universitarios desarrollamos, donde prevalecen prácticas apegadas a los dos primeros tipos, donde se asigna actividades, que, aunque significa estar con los niños, no contribuyen a la formación del estudiantado, o que, en los primeros meses se trabajaba con la teoría y al finalizar el periodo se cumplía con las prácticas.

Precisamente, a partir de esta realidad, el Estado ecuatoriano, en el Reglamento de Régimen Académico (2020) ha delimitado ciertas particularidades con el fin de “Garantizar una formación de calidad, excelencia y pertinencia, de acuerdo con las necesidades de la sociedad” (Art. 3). Pero ¿cómo se conoce las necesidades de la actividad laboral para responder coherentemente a estos requerimientos? ¿Cómo se acerca la universidad a la sociedad?

Hacerlo no es una tarea sencilla, el sistematizar esta información requiere de algunas acciones que inician con la formulación del proyecto de Carrera; para ello se trabaja con un estudio de pertinencia, en el que, se indaga, en los lugares de actuación, las necesidades de la profesión. A partir de este estudio, sumado el modelo pedagógico de la universidad, se proyecta todos los elementos que articulan la propuesta curricular, esto a nivel meso curricular.

Mientras que, a nivel micro curricular se concretan las diferentes asignaturas; aquí, es donde se organiza la práctica preprofesional con sus diferentes elementos: competencias/objetivos, resultados, actividades, proceso de evaluación, entre otros componentes con la finalidad de, por un lado, cumplir el reglamento; y, por otro, aproximar al estudiante a su campo profesional, donde conocerá de cerca, las tan nombradas, necesidades sociales.

Ahora bien, como se describió en el párrafo anterior, uno de los elementos de la planificación de la práctica preprofesional y de otras asignaturas son los objetivos; es decir, la meta a alcanzar. Al hablar de objetivos de la práctica, la primera idea que, hace cinco años se me hubiera venido a la mente es que, se cursa dicha asignatura para “enseñar a ser maestro”, y con base a ello organizaba mi docencia universitaria.

Sin embargo, actualmente estoy convencida que la práctica preprofesional debe planificarse y ejecutarse, de manera tal, que se constituya en un verdadero espacio de reflexión y aprendizaje. El ser docente no es una tarea fácil, “el maestro trabaja con los «materiales» más excelsos y delicados que podríamos imaginar: las mentes, los sentimientos, las actitudes, los valores, las expectativas de los niños y de los jóvenes” (Santos Guerra, 2013, p. 49).

Pero, ¿por qué se asocia esta afirmación de Santos Guerra con los objetivos?, precisamente por la importancia que tiene el docente en la formación de la persona, entonces, la práctica preprofesional se constituye en el contacto directo, no solo con el hacer de la profesión, sino con pares académicos, con los niños, jóvenes, padres de familia y comunidad; de ahí que, este contacto no puede ser a priori, por lo delicado de la función, debe tener un objetivo claro y un proceso definido.

Por lo tanto, al ser la práctica preprofesional un elemento que se integra al plan de estudios para hacer de la formación práctica del alumnado, una “intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica” (Tejada, 2005, p. 15) su desarrollo debe centrarse en que ese encuentro no solo se limite a esta dualidad, sino que vaya a definir el proyecto de vida, a desarrollar habilidades propias de la docencia, a enfrentarlo con la incertidumbre y complejidad de la profesión, porque, en muchos casos, las prácticas pedagógicas responden a las “esperanzas, oportunidades, aspiraciones e incluso las frustraciones” (Hargreaves, 2005, p. 19) que cada maestro ha podido acumular a lo largo de su vida.

La práctica docente, como parte de sus objetivos, debe convertirse en una vivencia académica y personal significativa, donde el futuro profesional desarrolle, a partir del contacto con la propia realidad, de la reflexión, la aplicación de conocimientos y habilidades para promover acciones de mejora

(Gento y Sánchez, 2010) las competencias para su hacer docente y que la ética de la practicidad, donde los profesores, desde su hacer determinen “lo que sirve y lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son” (Hargreaves, 2005, p. 41) para que sean el eje que permita cuestionar su hacer pedagógico y mejorarlo constantemente.

Para Zabalza (2006), uno de los objetivos de la práctica preprofesional es aproximar al alumnado a los escenarios profesionales reales, entonces, la práctica preprofesional se constituye en una oportunidad para observar, desde dentro, las actividades desarrolladas por los actores, conocer las características de contexto, aprender junto a los docentes y participar activamente en su quehacer diario. Además, permite al alumnado generar marcos de referencia para que los aprendizajes académicos encuentren el sentido y naturaleza en la práctica profesional, generando con ello nuevas experiencias formativas.

Este mismo autor manifiesta que, la práctica preprofesional crea espacios para que el alumnado reflexione sobre sus puntos fuertes y débiles, para vivir, desde los propios escenarios profesionales, sus dinámicas y la naturaleza de las interacciones. Para ello, los objetivos deben estar claros dentro de la malla curricular, del plan académico, y de la planificación del plan; de tal forma que permita al alumnado ubicarse ante un contexto de actuación en el que deben tomar decisiones y actuar por su propia cuenta, para construir un conocimiento distinto al académico y más próximo al que tendrán que ir desarrollando a lo largo de su vida profesional.

Gento y Sánchez (2010) considera que el objetivo es familiarizar al alumnado con escenarios educativos para que diseñen, ejecuten y valoren intervenciones en función de la situación. Para Coriat, et al. (2003) la práctica preprofesional se ha convertido en una asignatura troncal y tiene como objetivo:

Ser un instrumento efectivo a través del cual, el alumnado interrelaciona los conocimientos académicos con la realidad, reflexiona sobre la acción profesional y adquiere determinadas habilidades y actitudes indispensables para su inserción laboral. En la formación para la docencia, la teoría y la práctica son dos vertientes en continua interacción. No es concebible una formación teórica que no revierta en la práctica ni una práctica que no se apoye en la teoría y la enriquezca. (p. 309)

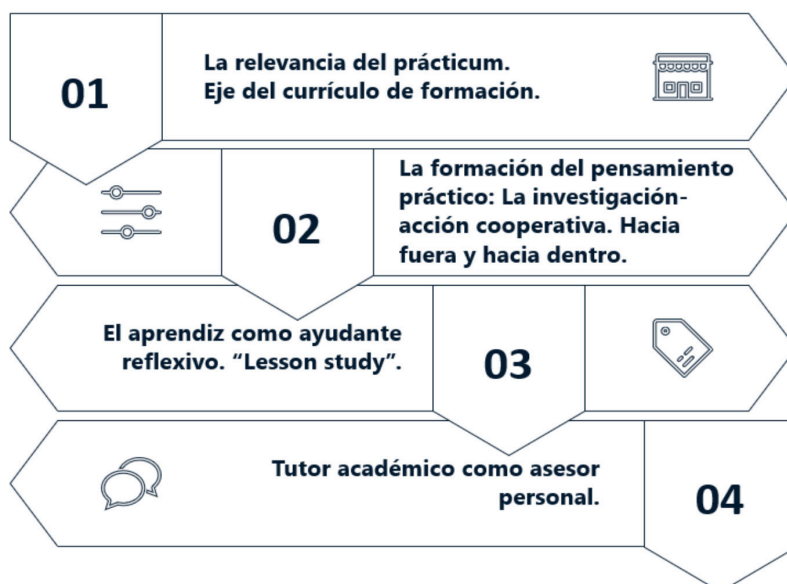
Lo ideal es llegar a la reflexión sobre la práctica; de hecho, el Consejo de Educación Superior (CES) en el 2014, con la finalidad de acompañar el diseño y presentación del proyecto pedagógico-curricular y asegurar la calidad en la formación de los profesionales en educación, generó sendos talleres dirigidos a normar el diseño curricular de las carreras en Educación, a partir de los cuales se desencadenó el planteamiento de un documento titulado “Currículo genérico de las Carreras de Educación”.

En este documento se plasmaba el Modelo Marco de Formación de Docentes que, entre otros aspectos contemplaba el “Diseño del modelo de prácticas preprofesionales y vinculación con la sociedad”, “La relevancia del prácticum como eje del modelo”; y, “La Lesson Study”; además se exigía un mínimo de 1800 horas de práctica y que recorra toda la formación, es decir, del primer al noveno ciclo (Consejo de Educación Superior, 2014).

Además, en este documento se señalaba como principios para la estructura curricular cuatro aspectos fundamentales:

Figura 7.

Principios para la estructura curricular del Modelo Marco de Formación de Docentes



Nota: Principios para la estructura curricular, Consejo de Educación Superior (2014, p. 10)

Además, en este mismo documento se plantea que, el verdadero sentido de la práctica preprofesional se da cuando el aprendizaje se construye en contextos reales, porque permite desarrollar las cualidades profesionales y comprobar la vocación hacia la docencia. Pérez (2014, p. 14) Al respecto considera que:

El mero aprendizaje académico de contenidos teóricos no garantiza la formación y permanencia de las competencias profesionales.

Vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula y de la escuela en aulas innovadoras, pero arropados y tutorizados.

La práctica por si sola conduce a la reproducción de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales transmitidos por la tradición.

Se requieren procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción. Teorizar la práctica y experimentar la teoría.

Es evidente que los objetivos que se perseguía al implementar la práctica preprofesional desde un currículo genérico eran: 1) la formación en la comprensión, prevención y resolución de los problemas detectados en escenarios laborales a partir del valor social que se le dé.

2) El uso de metodologías y estrategias de formación teórico-práctica, centradas en la investigación-acción y orientadas al diagnóstico, formulación, intervención y resolución de problemas educativos, así como al desarrollo integral de los sujetos que aprenden, en la medida en que involucra sus valores, actitudes, experiencias y emociones.

Y, 3) Fomentar un proceso de aprendizaje que parte de la experiencia de la reflexividad, generando explicaciones teóricas y la propia experimentación de la teoría; y, finalmente, desarrollar un proceso de organización curricular de carácter sistémico y pertinente para integrar las disciplinas, la profesión y el ejercicio del oficio (Consejo de Educación Superior, Comisión Ocasional de Educación, 2015).

Hasta aquí parece muy prometedor la implementación del enfoque que se le iba a dar a la práctica preprofesional, de hecho, todas las 30 universidades que ofertan la carrera de Educación Básica lo incorporaron; sin embargo, con la primera actualización del Reglamento de Régimen Académico (2019) se plantea rediseños a las carreras rediseñadas, en las que se invita a las universidades a reajustar, por un lado, su oferta de nueve a ocho ciclos; y, por otro, el número de prácticas de 1800 horas a un mínimo de 240 y un máximo de 480 horas.

Con ello se dio libertad a las universidades para que, en el marco de su modelo educativo, se planifique la práctica preprofesional, dejando a un lado el Currículo Genérico de las Carreras de Educación. Al respecto, es importante mencionar que, del total de universidades que ofertan educación básica, el 35 % se acogió a la mínima asignación de la práctica, es decir 240 horas; el 41 % entre 280 y 560 horas; el 14 % entre 680 y 1480 horas; y, el 10 % entre 1560 y 1640 horas. Estos últimos datos demuestran el peso que cada IES le da a la práctica; sin embargo, insisto, la importancia no radica en la carga horaria, sino en su estructura, organización interna y especialmente en las experiencias que se generen para vincular la teoría con la práctica.

Ahora bien, en algunos casos, la formación y el prácticum finaliza cuando el estudiantado cumple con sus prácticas preprofesionales y lo evidencian mediante las fichas de calificación; en consecuencia, su objetivo es únicamente aprobativo, sin considerar que este debe tener como objetivo la

“realización de tres tareas fundamentales: 1) adquirir conocimientos; 2) utilizar ese conocimiento para modificar y reconstruir imágenes de sí mismos como profesores; y, c) desarrollar rutinas generales sobre la organización del aula y la instrucción” (Blanco, 1999, p. 386). Tareas a las que añadiría un cuarto numeral para potenciar espacios para la reflexión compartida en los que se posibilite estrategias de mejora de la práctica profesional.

En la cita anterior explícitamente se invita a que un prácticum tenga como uno de sus objetivos la reflexión, de hecho, eso es lo que se intenta discutir en esta investigación, que la práctica docente complete su ciclo, que armonice y medie en todo momento la teoría, la práctica, la reflexión, la investigación y el trabajo colaborativo; es decir, desarrolle el pensamiento práctico, que incluye el “conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción” (Pérez et al., 2015, p. 83).

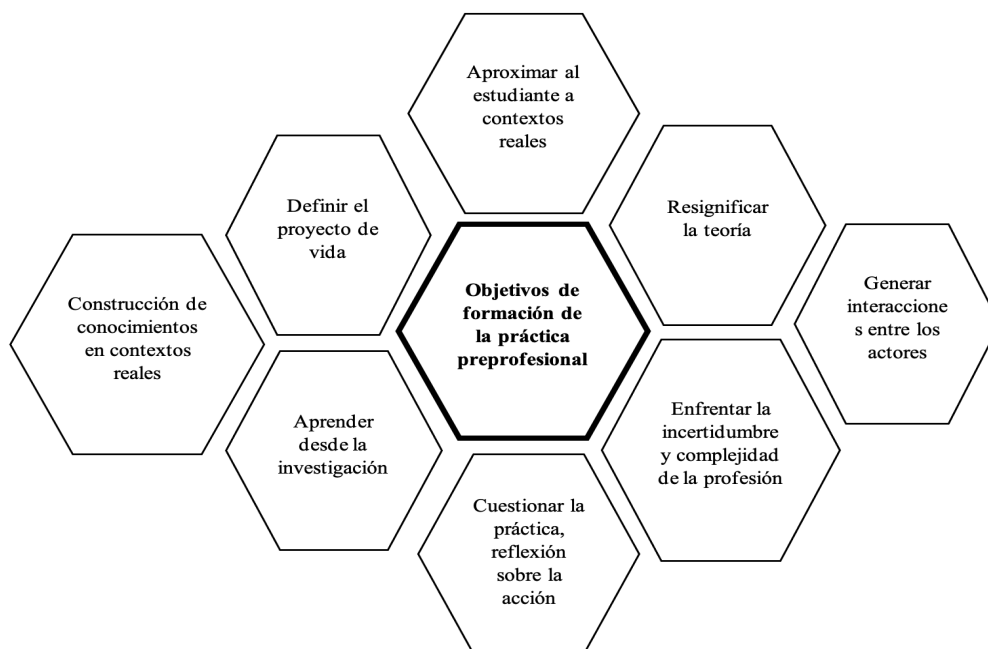
Es necesario, por lo tanto, incorporar la reflexión en la práctica profesional para la mejora continua a partir del autoconocimiento y del conocimiento de la realidad escolar y los factores que la condicionan, desarrollando, actitudes y capacidades para la observación e interpretación de los fenómenos educativos y del pensamiento crítico.

La reflexión permite generar habilidades en planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares en distintos niveles de concreción y áreas, la innovación en métodos, procedimientos y recursos, el diagnóstico y tratamiento adecuado de las dificultades más comunes en el aprendizaje, el reconocimiento de las diferencias individuales, la comunicación con el alumnado, tanto individualmente como en grupos, definitivamente la reflexión contribuye a perfeccionar su práctica profesional (Coriat, Romero y Gutiérrez, 2003).

A continuación, se sistematiza en un organizador cuáles deberían ser los objetivos de la formación:

Figura 8.

Propuesta de orientación de los objetivos de formación de la práctica preprofesional



Nota. En el organizador gráfico, producto de la revisión documental se identifica al menos 8 objetivos de formación de la práctica preprofesional.

Concluyendo, la práctica preprofesional debe orientarse a teorizar la práctica a través de la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes; y, a experimentar la teoría, convirtiendo las nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación (Pérez et al., 2015).

En ese contexto, en las carreras de Educación, la finalidad que la práctica preprofesional ha de perseguir es la transferencia entre teoría y práctica a partir de procesos de mediación orientados a la construcción del conocimiento profesional docente.

4.3.2. Fases de la Práctica Preprofesional para la Aproximación e intervención en los Contextos Educativos. Metodología de la Formación.

Para Iglesias et al. (2005, p. 21), “la primera cuestión en la que hemos de estar de acuerdo es que el prácticum constituye un elemento más del proceso de formación universitaria, pero en casos concretos como en educación, constituye un componente sustantivo de dicha formación”.

Al ser un componente tan importante, el paso por la práctica preprofesional marca al futuro docente, no solo porque lo acerca a la realidad, sino porque pone en juego su capacidad para enfrentar situaciones inciertas, en donde él sea quien tome decisiones, regule su aprendizaje, adquiera competencias, confronte sus experiencias, creencias y transfiera la teoría a la práctica para que, lo vivido se convierta en un aprendizaje significativo.

Este periodo, además, permite definir su verdadera vocación e identificar el hacer del maestro en su cotidianidad, dentro y fuera del aula, para que más tarde, no vea su trabajo como un peso sino como una oportunidad para cumplir su proyecto de vida, mejorar como persona y por ende asegurar la formación de las generaciones venideras. Pues, a diferencia de cualquier otra asignatura, en la práctica preprofesional intervienen directamente los niños, padres de familia, maestros y comunidad, quienes, con justa razón exigen calidad en los procesos.

Para lograr este fin, no solo se necesita de buenas ideas o intencionalidades, sino de una planificación minuciosa y muy responsable, en la que se defina claramente los momentos de inserción, intervención y evaluación de la práctica; “al final, la profesión se basa en saber actuar de manera fundamentada y eficaz” (Iglesias et al., 2005, p. 21), pero ¿cómo los educadores aprenden a ser docentes?, ¿qué fases atraviesan para generar un conocimiento en la práctica preprofesional?

A continuación, se presenta algunos autores que describen con claridad las fases de la práctica preprofesional, aspectos que, a futuro, me ayudarán a construir el plan de actuación integral:

Tabla 5.

Fases para el desarrollo del prácticum

Autores	Fases	Características
1. López et al. (1994)	Etapa preparatoria	Orienta la acción de la etapa propiamente práctica.
	Etapa ejecutiva	Observación de los docentes en ejercicio y el entrenamiento en el grupo-clase.
	Etapa valorativa	Reflexión personal sobre la efectividad de las actividades realizadas.

Autores	Fases	Características
2. Romero (2003)	Período de preparación y orientación	Tiempo dedicado a proporcionar asesoramiento a través de los seminarios iniciales para descubrir y disponer las condiciones que se van a desarrollar en la práctica.
	Período de realización de la experiencia (intervención docente)	Lo esencial es la progresión desde la observación a la intervención docente más autónoma. Se cumple varias fases: 1. De observación e instauración progresiva en el proceso docente. 2. De participación autónoma y reflexión orientada. 3. De participación autónoma y reflexión colaborativa o crítica. En las que se sugiere un modelo en espiral: • Planificación, explicitación de intenciones • Acción, puesta en práctica de lo planificado. • Observación, toma de datos • Análisis, interpretación de la información. • Reflexión, meditar y contrastar. • Toma de decisiones para emprender una nueva acción planificada.
	Período de valoración de la experiencia y del programa de formación	Para realizar una valoración de la experiencia y del programa de formación a través de un seminario final y carpeta de prácticas (informe final).
3. Coriat, Romero y Gutiérrez, (2003)	Acogida en el centro.	Prioriza el conocimiento sobre el funcionamiento y la organización del centro; y, las cuestiones propias de la especialidad (conocimiento teórico).
	Etapas de observación.	Se basa en el conocimiento del centro educativo y del aula (trabajo del docente y estudiante); y, eventos formativos para el estudiantado de la práctica.
	Participación directa.	Intervención desde la programación hasta la participación directa.
4. Zabalza (2006)	Fase de preparación	En la propia universidad.
	Fase de acogida en el centro de prácticas.	Momentos de tutoría, revisión y feedback.
	Fase de evaluación	Reflexión o puesta en común de la experiencia.

Autores	Fases	Características
5. Pérez (2010)	Diagnóstico	Incluye la descripción, identificación de variables y elaboración de modelos explicativos de la situación en la que se interviene. Se identifica factores relevantes, buscando explicaciones e interpretación, analizando, a partir de las evidencias accesibles, factores, causas, consecuencias, así como aprender a buscar lo importante.
	Diseño y planificación	Propuesta de finalidades y propósitos, selección de prioridades, construcción de modelos, predicción del funcionamiento de variables, ordenamiento temporal de fases y procesos, previsión de recursos para esa realidad concreta que anteriormente se ha diagnosticado.
	Experimentación y gestión	Se desarrolla en escenario vivo, cambiante, complejo e incierto del aula las habilidades de acción y relación necesarias para una actuación satisfactoria. La flexibilidad, comprensión, intuición y conocimiento en las acciones son fundamentales.
	Seguimiento y valoración	Se implica tareas de evaluación constante de procesos y productos, actividades y consecuencias. Se evalúa para comprender y aprender a mejorar. Ello requiere el seguimiento reflexivo, sistemático. Crítico y creativo de los procesos de enseñanza aprendizaje que se están teniendo lugar en el aula y el diagnóstico a posteriori de procesos y productos.
	Nuevo diseño y planificación	Un nuevo ciclo sustentado en el saber que ha producido la experiencia de ciclos anteriores.
6. Korthagen (2010)	El modelo ALACT de reflexión. Acción Ensayo	Volver la mirada hacia la acción.
	Revisando la acción	Tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación.
	Toma de conciencia sobre aspectos esenciales	Buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar.
	Creando métodos de acción alternativos	Comprobar su eficacia en una nueva situación.
7. Sánchez y Pérez (2011)	Fase preliminar.	Identificar el marco de intervención, la organización para la actuación, elección de la población.
	Fase de diseño.	Diseño del plan o proyecto de intervención.
	Fase de intervención.	Desarrollo de la intervención de la práctica.
	Fase de valoración.	Evaluación del plan o proyecto y propuestas.
8. Cumbe et al. (2018)	Observación	Observar las metodologías de enseñanza.
	Ayudantía docente práctica real	Evaluar a los objetivos y sujetos de estudio en el aprendizaje. Diseña y aplica adaptaciones curriculares que promueven la participación activa.

Autores	Fases	Características
9. Domingo (2018)	Fase de reflexión 1. Realidad vivida en el aula para reflexionar	Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar, puede tratarse de una actuación un resultado positivo o negativo. La situación debe ser concreta y vivida.
	Fase de reflexión 2. Reconstruir el hecho a posteriori.	Para ello es necesario recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar.
	Fase de reflexión 3. Reflexión individual autorregulada	Conocimiento en la acción. Reflexión en la acción. Reflexión sobre la “reflexión en la acción”.
	Fase de reflexión 4. Reflexión compartida o grupal	Interacción y contraste con los otros colegas, con el conocimiento teórico colectivo y con uno mismo.
	Fase de reflexión 5. Optimizar y planificar la nueva intervención	La reflexión grupal sobre la práctica se ve enriquecida por las distintas perspectivas de los practicantes-docentes que participan en la sesión formativa.
10. Quintanal et al., (2019)	Fase de planificación.	Implica el estudio para el conocimiento del contexto de la práctica (físico, humano y pedagógico); la reflexión, pensada desde el interés del estudiantado; y, la programación personal, que se refiere a las actividades a desarrollar.
	Fase de experiencia.	Se refiere a la participación en el centro de enseñanza desde la experiencia del estudiantado y su encuentro con el equipo docente y el centro de práctica; y, la función orientadora del docente del prácticum.
	Fase de evaluación.	Busca “tomar conciencia personal de la experiencia desarrollada” (p. 287) y su valoración.
11. Mendoza (2020)	Primer nivel de profundidad	Se desarrolla a partir de la observación y la descripción para contextualizar la realidad, para su desarrollo, los tutores actúan como supervisores del proceso.
	Segundo nivel de profundidad	Se basa en la intervención, en este nivel el alumnado actúa sobre la realidad y genera modificaciones.
	Tercer nivel de profundidad	En esta fase se sistematiza la experiencia, se integra el primer y segundo nivel para plantear propuestas.
12. Martín-Cuadrado et al. (2022)	Etapa inicial	Se destina para que el estudiantado identifique lo que va a aprender, cómo va a actuar frente a la experiencia, en qué contexto ejecutará la práctica y lo que se espera de él como estudiante.
	Etapa de desarrollo	En esta etapa se busca promover la práctica reflexiva y la transformación académica, personal y profesional del estudiantado a través del acompañamiento en la ejecución de la práctica.
	Etapa de cierre	Se promueve reflexión hacia la valoración de las competencias y aprendizajes desarrollados en la práctica y que le facilita la transición al mundo laboral como profesional.

Autores	Fases	Características
13. Rodríguez et al. (2022)	Inicio de la práctica	Inician con una caracterización que permite tener pautas sobre las fortalezas y debilidades del contexto para planificar acciones de mejora; es decir, partir de un diagnóstico que incluye el análisis de los documentos normativos y el acompañamiento de tutores.
	Desarrollo de la práctica	Ejecutar las actividades previamente planificadas donde se incorpora un sistema de control y seguimiento de las actividades por parte de los tutores quienes acompañan y apoyan en la intervención.
	Evaluación de la práctica	Implica la valoración de las actividades desarrolladas producto de la colaboración de la entidad receptora y de los tutores académicos. En esta etapa es importante la elaboración de un informe de prácticas.

Nota. En la tabla 5 se describe, desde diferentes autores, las fases del prácticum

Como se puede observar en la tabla 5, en las 13 propuestas, el 69,3 % presentan tres fases, el 15, 3 % cuatro fases y el 15,3 % cinco fases; ahora bien, todas convergen en el conocimiento del contexto, la intervención y la evaluación; esta última como característica esencial exige la reflexión de la intervención.

Al respecto, el conocimiento del contexto es fundamental para el desarrollo óptimo de la práctica, no solo para el estudiantado universitario y la institución educativa que los acoge, sino especialmente para los niños y niñas con los que va a interactuar. Por naturaleza, nos cuesta acercarnos a personas desconocidas; el diálogo, la amistad, la empatía, las actividades, un clima de aula favorable permitirá una buena relación y generar un ambiente óptimo de aprendizaje.

Freire (2010a) manifiesta que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 31), precisamente, el conocer el contexto del alumnado permite incorporar conocimientos previos en los procesos de aprendizaje, aprovechar las experiencias de los educandos para acercarse a ellos mediante la valoración de su cultura, de sus saberes y haceres.

La idea es no sentirse ajeno a los intereses de los niños; imagine un estudiante que llegue a desarrollar la práctica preprofesional sin conocer previamente el contexto... ¿cómo iniciaría?, ¿sobre qué dialogaría?, ¿cómo sería la participación de los niños en los procesos de aprendizaje? De ahí que, una intervención óptima y pensando en los actores debería iniciarse por el conocimiento previo del contexto. Freire (2010a), al respecto afirma que:

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quién se inserta en él. (p. 53)

Como se puede observar en la tabla 5, en las 13 propuestas, el 69,3 % presentan tres fases, el 15,3 % cuatro fases y el 15,3 % cinco fases; ahora bien, todas convergen en el conocimiento del contexto, la intervención y la evaluación; esta última como característica esencial exige la reflexión de la intervención.

Al respecto, el conocimiento del contexto es fundamental para el desarrollo óptimo de la práctica, no solo para el estudiantado universitario y la institución educativa que los acoge, sino especialmente para los niños y niñas con los que va a interactuar. Por naturaleza, nos cuesta acercarnos a personas desconocidas; el diálogo, la amistad, la empatía, las actividades, un clima de aula favorable permitirá una buena relación y generar un ambiente óptimo de aprendizaje.

Freire (2010a) manifiesta que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 31), precisamente, el conocer el contexto del alumnado permite incorporar conocimientos previos en los procesos de aprendizaje, aprovechar las experiencias de los educandos para acercarse a ellos mediante la valoración de su cultura, de sus saberes y haceres.

La idea es no sentirse ajeno a los intereses de los niños; imagine un estudiante que llegue a desarrollar la práctica preprofesional sin conocer previamente el contexto... ¿cómo iniciaría?, ¿sobre qué dialogaría?, ¿cómo sería la participación de los niños en los procesos de aprendizaje? De ahí que, una intervención óptima y pensando en los actores debería iniciarse por el conocimiento previo del contexto. Freire (2010a), al respecto afirma que:

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quién se inserta en él. (p. 53)

En tal virtud, el prácticum no puede limitarse a una inserción fría, basada en el cumplimiento de un periodo determinado de tiempo en una institución educativa; va más allá, a encontrar el sentido y significado a la acción docente, de tal manera que se pueda generar una posibilidad real de comprender las interrelaciones que se dan dentro de la institución educativa, se valore e integre en procesos de aprendizaje y así se fomente mejores experiencias en los educandos.

En este mismo contexto, deberíamos preguntarnos, ¿qué pasa con el alumnado universitario, aquellos que se insertan en las instituciones educativas como docentes noveles?, ¿cómo impacta el conocimiento del contexto en el desempeño de la práctica preprofesional y en su futuro ejercicio docente? Con seguridad, hemos de encontrar muchas semejanzas con el sentir de los niños,

incluso se puede llegar a un mayor desconcierto, e inseguridad, pues ellos son los ajenos al contexto, de ahí que, una fase de diagnóstico acompañada, insistimos, de una buena planificación, es fundamental en este proceso.

De ahí que, se debe preparar el terreno, no solo con el acercamiento físico, sino con un bagaje de conocimientos teóricos que respalde la tarea, pues “aprender es una búsqueda de significado. Es imposible aprender sin reconocer e investigar aquello que se hace y aquello que no se comprende, qué tiene y qué no tiene sentido” (Hargreaves et al., 1998).

Por tanto, esta primera fase debe estar cargada de investigación, pues “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 2010^a, p. 30). El mismo hecho de iniciarse por un diagnóstico, una fase preliminar, de observación o de planificación se constituye en un espacio de investigación, en donde se desarrolla el hábito de la observación constructiva y sistemática, se conoce de forma directa la realidad educativa, sus actores, se analiza, valora y describe la estructura organizativa de la institución educativa (Álvarez et al., 2008), entre otras actividades que permiten un acercamiento paulatino y significativo para el alumnado.

Si se cumple esta actividad de forma eficiente, se presume que el estudiantado universitario está parcialmente preparado para intervenir, enfrentarse con la realidad; es decir, desempeñarse, acompañado de un tutor, en una clase.

Ahora bien, el estar en contacto con una clase se ponen en juego “tres fuentes principales de influencia en el aprendizaje de la enseñanza: personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (currículum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las prácticas)” (González y Fuentes, 2011, p. 55). Estas fuentes inciden directamente en la actuación docente, pues para muchos no es fácil adaptarse al espacio de práctica por sus relaciones interpersonales, por su conocimiento limitado, fragmentado y memorista de la ciencia y porque:

los estudiantes, acostumbrados a asimilar y reproducir conocimiento teórico, experimentan la urgencia de resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo para orientar sus percepciones y, si acaso, sus acciones; como profesores que quieren ser, se sienten impelidos a tomar decisiones que, aunque no siempre puedan fundamentar, al menos les permitan alcanzar aprendizajes concretos y específicos sobre cómo hacer. (González y Fuentes, 2011, pp. 57–58)

Esta realidad es bastante común cuando el estudiantado tiene que enfrentarse a una clase, predomina el cómo me enseñaron frente al bagaje

teórico estudiado en la universidad, pero ¡cómo no! Si estamos acostumbrados a abordar por separado la teoría y la práctica.

Regularmente, se sigue enseñando magistralmente, o mediante trabajos grupales, en donde se deja al estudiante preparar y exponer la clase; no existe un cierre por parte del profesor, desencadenando que cada uno interiorice la teoría de acuerdo a lo comprendido, que no está mal; sin embargo, debe estar presente esa figura académica quien transfiera el contenido teórico en situaciones cotidianas, corrobore o redefina su aprendizaje y que a la hora de intervenir tenga herramientas de apoyo para su desempeño eficaz.

La práctica preprofesional ofrece una oportunidad para cuestionar y dar significado al conocimiento didáctico en relación con las demandas sociales que los futuros docentes enfrentarán. Permite familiarizarse con competencias y dimensiones del profesorado que no se adquieren en las asignaturas universitarias. Además, brinda la posibilidad de desempeñar un rol más activo en la enseñanza, adoptar actitudes cercanas al rol profesional docente y a comprender mejor la acción educativa mediante la reflexión, buscando coherencia y cohesión entre el conocimiento, la práctica y el pensamiento.

Asimismo, la práctica preprofesional genera la necesidad de un enfoque integral de los contenidos teóricos previos para asegurar una convergencia entre las distintas asignaturas. De esta manera, actúa como un filtro para evaluar el papel de la “cultura técnica” que se construye en la universidad en constante diálogo con la realidad práctica y social. (Iglesias et al., 2019).

De ahí que, el momento de intervención es crucial en la formación del estudiantado, puesto que, como lo dice Gil y Climent (2005) la práctica preprofesional “no debe ser entendida como una mera realización de prácticas externas, sino como una importante profundización académica, donde el estudiantado ha de ser capaz de analizar e investigar cada momento de su experiencia práctica” (p. 341), esto implica incorporar la investigación en todo el proceso de construcción del aprendizaje práctico de forma significativa.

Hasta aquí queda clara la metodología a seguir en la práctica preprofesional, pero ¿cómo se desarrolla en el contexto ecuatoriano? Como ya se había mencionado anteriormente, en el 2015 se emitió la Propuesta de Currículo Genérico de Las Carreras de Educación que valoraba “la experiencia del sujeto que aprende como la base del proceso de construcción del aprendizaje, donde el estudiantado tenga la posibilidad de comprender, interpretar y transformar los problemas de la realidad, a la vez que se transforma a sí mismo” (p. 31).

Este currículo genérico se complementaba con el Modelo para la implementación de las prácticas preprofesionales emitido por el Ministerio de

Educación del Ecuador con el que se pretendía establecer una plataforma común que permita precisar mínimos básicos para los desempeños, compromisos y responsabilidades que los actores debían cumplir en las prácticas docentes (Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, 2015).

Para ello se enlistaba ciertas características que debían cumplir las instituciones que serían centro de práctica: 1) la Geo-referencialidad (cerca de la Institución de Educación Superior y centros rurales); 2) el espacio físico (diversos ambientes de aprendizaje), 3) Oferta completa (Inicial, General Básica Elemental, General Básica Media, General Básica Superior y Bachillerato); y, 4) Equipo de apoyo (capacidad de brindar acompañamiento para el seguimiento académico y administrativo del practicante).

Ahora bien, en el Modelo para la implementación de las prácticas preprofesionales (Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, 2015) indicaba que se inicie con una fase de preparación y gestión, en donde, a través de la Dirección de Formación Inicial e Inducción Profesional de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo y el Consejo de Educación Superior (CES), se definían los lineamientos y políticas que regularían las prácticas preprofesionales. Las IES por su parte, remitían una solicitud para el desarrollo de las prácticas preprofesionales a las coordinaciones zonales que analizaban las necesidades, requerimientos y disponibilidad para suscribir un convenio.

Seguidamente se presentaba la fase de implementación y ejecución, para ello se suscribía la carta compromiso, la IES asumía la responsabilidad de elaborar el distributivo de practicantes y de los docentes tutores académicos asignándolos a las instituciones educativas disponibles, luego, se firmaba la carta de compromiso para dar inicio al ciclo de práctica dentro de la institución educativa.

El tipo práctica y secuencia llevada estaba definida de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 6.

Modelo genérico de prácticas preprofesionales

Modelo de prácticas preprofesional			
Unidad de organización curricular	Propósito de aprendizaje en la práctica.	Ciclo en el que cursa el practicante	Horas mínimas dedicadas a la práctica in situ
Formación Básica	Orientada a la contextualización de los estudios profesionales, el diagnóstico de situaciones profesionales o problemas del entorno a través de historias de vida.	I	30 Horas
		II	30 Horas
		III	30 Horas

Modelo de prácticas preprofesional			
Formación profesional	Corresponde al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación de la práctica preprofesional, integración de la teoría en la gestión escolar a través de proyectos escolares.	IV y V	120 Horas
		VI y VII	120 Horas
Titulación	Orientado al desarrollo de un trabajo basado en investigación e intervención.	VIII	400 Hora
		IX	400 Horas
Total		9 ciclos	1130

Nota. Propuesta de modelo de prácticas preprofesionales emitida por la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo (2015).

En el modelo de práctica planteado en la tabla 6, es parcialmente coherente con lo sugerido por los autores estudiados anteriormente, pues se inicia por el acercamiento in situ del practicante a la escuela mediante procesos de investigación, seguidamente se integra a los procesos de gestión escolar para, finalmente, cerrar con la intervención. Pero ¿por qué se dice que es parcialmente coherente? Porque no se plantea explícitamente la reflexión sobre la práctica en ninguna fase, lo que hace suponer que se mantiene una práctica academicista, donde se cierra con un informe y no se reflexiona sobre su hacer docente.

El modelo de práctica contaba con una fase de evaluación, que sistematizaba la información administrativa correspondiente al proceso de prácticas preprofesionales; esta sistematización se la plasmaba en un informe que era remitido a la Coordinación Zonal para el respectivo análisis que definía la actualización o renovación del convenio. Nuevamente se observa que la evaluación se limita a un informe de gestión que prioriza la parte administrativa sobre lo académico. Precisamente, ese resulta ser el talón de Aquiles, pues, la evaluación sigue siendo un proceso de acreditación, en donde incluso, el estudiantado busca una nota más que el propio conocimiento y desarrollo profesional.

Hasta aquí el modelo para la implementación de las prácticas preprofesionales expuesto en la Tabla 6 prometía una buena coordinación entre los diferentes estamentos educativos. Todas las universidades se vieron en la obligación de cumplirlo; sin embargo, con el cambio de gobierno, se reformula el Reglamento de Régimen Académico y se plantea la posibilidad de realizar ajustes a los rediseños de las carreras; en ese contexto, el 59 % de las IES se quedó con nueve ciclos; mientras que 41 %, con ocho ciclos. Este reajuste afectó a la dedicación que cada IES daba a la práctica, así como, a su organización y secuenciación (Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2020).

Ahora bien, independientemente de la reformulación implementada por las IES, es la reflexión sobre la práctica y la reflexión en la acción, donde se comparte experiencias, saberes y haceres a partir del estudio y análisis de

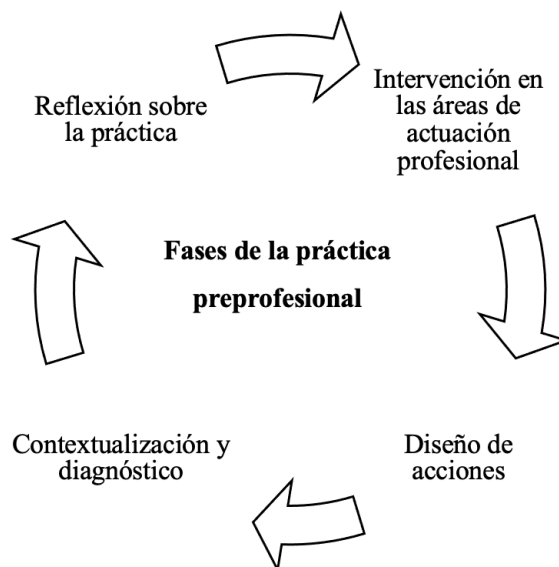
diferentes argumentos científicos, del análisis crítico y constructivo de sus prácticas, la de sus pares y de otras posibilidades de acción o reacción de mejora, para que le permitan al estudiante una co-construcción o significado personal (Tejada-Fernández et al., 2017), y precisamente es aquella que no siempre se la desarrolla en función de su intencionalidad formativa.

La reflexión sobre la acción se basa en la “acción dialógica, que se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y, por lo tanto, de responsabilidad, solo puede realizarse en comunicación. El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración.” (Freire, 2010a, p. 205). La reflexión permite autocríticamente mirar la acción, para, en función de ello, y a la luz de la teoría, proyectar una mejora continua.

La reflexión es un proceso genuinamente personal, pero en educación y, especialmente, en los procesos de formación debe trabajarse en un ambiente colaborativo multi y transdisciplinar, de tal manera que, el estudiantado tenga varias miradas y, especialmente, recursos sobre los que pueda reforzar o reformular las siguientes actividades en su práctica docente.

De ahí la necesidad de que el ciclo de práctica se cierre con la reflexión para que inmediatamente se abra una nueva posibilidad de aprendizaje para que “en relación con la otra abra espacios nuevos que solo existen y cambian desde esa relación” (Corral, 2001, p. 75) y se construya el conocimiento de forma espiral y significativo, en donde no solo se desarrollen las tres fases, sino que, se contemple la reflexión para dar significatividad a la intervención.

A continuación, se presenta una propuesta cíclica con las fases que pueden desarrollarse para un prácticum como una estrategia que facilita la transferencia entre teoría a la práctica de las competencias adquiridas en la universidad para dar respuesta a todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos y que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional del docente.

Figura 9.*Propuesta de fases de la práctica preprofesional*

Nota. Se presenta una propuesta de las fases del prácticum producto de la revisión documental.

En este sentido, se concluye que, para implementar estas fases es muy importante que se trabaje en espiral, de tal manera que, cada una de las experiencias prácticas, a partir de la reflexión, den paso a un nuevo conocimiento. En este proceso es fundamental una mediación pedagógica orientada a teorizar la práctica y practicar la teoría de forma colaborativa y compartida de forma motivante y creativa para que el alumnado y tutores se impliquen y busquen nuevas formas de aprender y enseñar.

El aprendizaje derivado de la reflexión sobre la experiencia y que lleva a una acción intencional de cara a comprobar las hipótesis que surgen de dicha reflexión. “Esta acción lleva, por su parte, a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión de forma tal que el aprendizaje experiencial puede ser concebido como un ciclo continuo o espiral”. (Jaques, Gibbs y Rust, 1997 como se citó en Iglesias et al., 2005, p. 24).

4.3.3. Reflexión Compartida y la Evaluación de la Formación en la Práctica Preprofesional

El sistema educativo en el Ecuador, hace aproximadamente 10 años, ha afrontado constantemente procesos de evaluación, tanto para ingreso al magisterio como para su permanencia; sin duda alguna, no fue una tarea fácil, el gobierno

de turno recibió el rechazo de los maestros en todo el país, incluso, a decir de la presidenta de la Unión Nacional de Educadores, los maestros no se presentarían a las pruebas; sin embargo, representantes del gobierno consideraban que los maestros deberían estar gustosos de ser evaluados (Periódico digital Ultima Hora, 2009).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ministerio de Educación del Ecuador (2015) manifiesta que, el docente debe “Recibir una remuneración acorde con su experiencia, solvencia académica y evaluación de desempeño, de acuerdo con las leyes y reglamentos vigentes, sin discriminación de ninguna naturaleza” (Art. 10), pero a la vez tienen como obligación “ser evaluados íntegra y permanentemente de acuerdo con la Constitución de la República, la Ley y sus Reglamentos” (Art. 11); sin embargo, los que evaluamos no queremos ser evaluados.

La evaluación “es una parte constitutiva de la enseñanza; los profesores evalúan continuamente. Controlan el progreso y la respuesta del alumnado durante el transcurso de los acontecimientos que tienen lugar en el aula” (Hargreaves et al., 1998); entonces, ¿Qué estamos evaluando? ¿Qué miedo tenemos a la evaluación? ¿Qué aprendimos de la evaluación y cómo la estamos aplicando? ¿Cómo nos evaluaron nuestros profesores? ¿Sirvió de algo esta evaluación? ¿Cómo reaccionaríamos si el alumnado dice que no se presenta a la evaluación? ¿La evaluación genera felicidad en el alumnado, motiva? Y la pregunta con mayor implicación: ¿qué sentido tiene la evaluación y para qué evaluamos?

Estos, entre otros cuestionamientos permitirán reflexionar sobre los verdaderos objetivos de la evaluación, y qué mejor plantearlos cuando se cursa la práctica preprofesional, cuando se está formando para enseñar. Hargreaves et al. (1998) al respecto considera que “la evaluación es tanto el mecanismo que hace funcionar nuestros objetivos educativos como un reflejo de los mismos” (p. 183).

En consecuencia, ¿cuáles son los objetivos de evaluar la práctica preprofesional?, para Arévalo et al. (2019) la evaluación se “constituye en un proceso de naturaleza consciente, dinamizado por la comprensión, interpretación, motivación y generalización en la apropiación de la cultura y profundización del contenido sociocultural” (p. 149-150); por ende, los objetivos se centran en ser un insumo para una nueva intervención, esto no implica evaluar de forma continua.

Ahora bien, uno de los primeros problemas que nos enfrentamos en la práctica preprofesional es que se “da preferencia a la evaluación del producto terminado, puesto que, comúnmente, se la considera un intento por cuantificar

rendimientos, dentro de una visión del aprendizaje orientada hacia el producto” (Shipman, 1983, como se citó en Hargreaves et al., 1998, p. 186) y no se prioriza el proceso, cuando el estudiantado requiere de un acompañamiento para mejorar paulatinamente su práctica docente y más bien se centra en el informe de práctica, por el cual recibirá una nota.

Este aspecto se contradice con lo normado en el Reglamento de Régimen Académico, cuando, en el Capítulo I, Sistema de evaluación estudiantil, Art. 82.- se establece que cada IES debe contar con un sistema interno de evaluación de aprendizajes que valore integralmente y de forma progresiva y permanente las competencias y resultados de aprendizajes; además, plantea que esta evaluación debe ser formativa y sumativa considerando los principios de transparencia, justicia y equidad, a través de metodologías, herramientas, recursos, instrumentos y ambientes pertinentes, diversificados e innovadores en coherencia con los campos disciplinares implicados y que sus resultados deben suministrar insumos para reformular el proceso educativo.

Como se puede observar, el Reglamento de Régimen Académico es bastante claro al considerar a la evaluación como un medio para valorar integralmente al estudiante de forma progresiva y permanente, con el fin de retroalimentar, tanto los resultados, como la planificación; aspectos que, para la práctica preprofesional son adaptables, uno al proceso y otro al final (Sánchez y Pérez, 2011).

Estos mismos autores consideran que, “El alumnado, en prácticas, debe de realizar una autoevaluación como mecanismo para mejorar su primera práctica docente y, como requisito imprescindible para mejorar en su actividad profesional” (p. 233); de hecho, el aplicar la evaluación en el proceso asegurará una intervención eficaz, eficiente y reflexiva.

Es evidente que la reflexión sobre la práctica nos hará más conscientes de las creencias personales, conocimientos, etc. Ayudándonos a comprender lo que uno realmente cree, conoce y hace en el aula, tratando de identificar los puntos fuertes y débiles de nuestra actuación didáctica. Como es obvio, para todo ello es necesaria una mínima formación. (Calatayud, 2004, p. 153)

Es precisamente esa reflexión sobre la práctica la que se convertirá en conocimiento, por ende, las asignaturas deberían integrarse para que el estudiantado de la práctica preprofesional llegue con determinados prerrequisitos y que, además, sea un espacio de formación, donde se efectivice la acción como estrategia formativa y como un medio de interconexión entre el mundo formativo y educativo (Tejada-Fernández et al., 2017).

Para Romero (2003) la evaluación supone la obtención y comunicación de información referente al proceso que se lleva a cabo respecto al desarrollo de la práctica preprofesional, esta permite determinar la forma que se aborda el plan, el valor e incidencia de este espacio formativo para el estudiantado, la experiencia y valoración de los tutores.

La evaluación constituye un elemento esencial, por ello debe ser un proceso sistemático y de revisión de todos los componentes, centrado en el proceso y con una orientación formativa, para ello se empleará distintas técnicas y estrategias de obtención de información desde que se comienza el Prácticum hasta que se termina.

Por lo tanto, la evaluación no es una actividad al azar, esta debe estar anclada directamente con el proceso de aprendizaje, por ende, no puede depender de una memoria final de la práctica, donde solamente se acumule documentos y no se reflexione sobre ellos. En el caso de las prácticas, donde el estudiantado es quien dirige los procesos de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, se complica un poco más, puesto que, la reflexión debe ser diaria con la finalidad de que amplíe los conocimientos sobre la acción, se mejore las condiciones de su desarrollo y se refuerce las aportaciones formativas mediante el trabajo colaborativo (Zabalza, 2006).

En este contexto, la práctica preprofesional está considerada dentro de la evaluación formativa, a partir del “convencimiento de que los estudiantes logran los mejores aprendizajes cuando entienden lo que están aprendiendo y el sentido de lo que aprenden, consiguen el feedback necesario para valorar cómo lo están haciendo y reciben el apoyo para intentarlo mejorarlo” (Pérez et al., 2011, p. 167). Es decir, es una evaluación continua, formativa y en espiral;

parte de la concepción de ser considerada como un proceso sistemático de recogida de información, con el fin de determinar el mérito y el valor de un objeto y permitir la toma de decisiones para la mejora. Es decir, una evaluación como proceso riguroso de recogida de información que permita, en últimas instancias, la mejora del proceso. En esta concepción, hay cuatro componentes que merecen destacarse: en primer lugar, la evaluación es un proceso y no una actividad aislada, por lo que sucede en diferentes momentos, de forma continua; en segundo lugar, la evaluación no es un fin en sí misma, sino que tiene por objetivo la mejora del proceso de aprendizaje; en tercer lugar, la finalidad que se persiga con la evaluación condicionará el tipo de información relevante en cada caso; en cuarto lugar, la información recogida en el proceso de evaluación debe interpretarse y traducirse en juicios de valor para poder ser utilizada para la toma de decisiones y plantear propuestas de mejora. (Calatayud, 2008, p. 135)

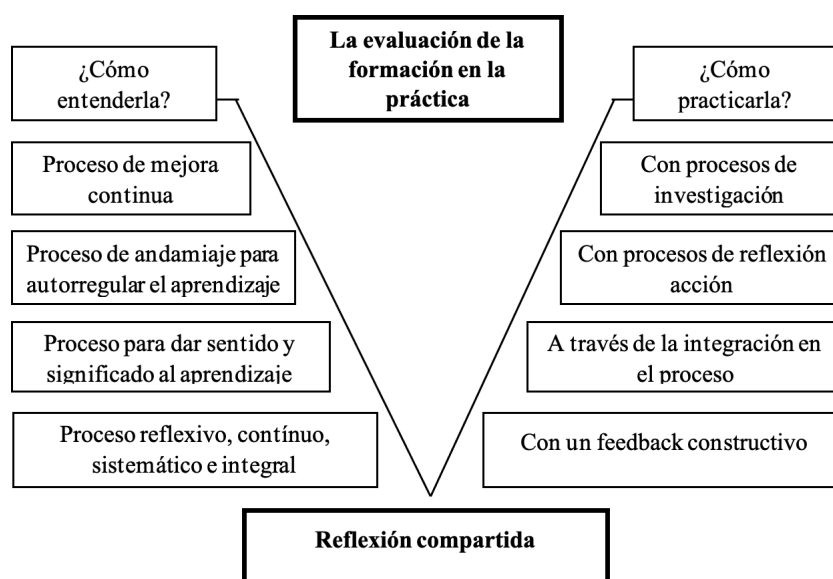
Este último planteamiento de Calatayud nos deja muy claro la verdadera intención de la evaluación y de la función que tiene, no solo en las asignaturas, sino en la práctica preprofesional. Nos queda por resaltar la relevancia del feedback y el comentario reflexivo sobre la evolución y progreso de los trabajos del estudiantado; de ahí que, una evaluación será más eficaz mientras más comentarios reciba, claro está, estos deben ser constructivos, con miras a que aporte a la acción y a la mejora continua.

El feedback, constructivo es clave para el aprendizaje; y, como docente universitaria considero que, la autorregulación del estudiantado en los procesos de aprendizaje es fundamental a la hora de generar clases innovadoras y reflexivas

A continuación, se especifican algunos aspectos para comprender y ejecutar una evaluación en la práctica preprofesional.

Figura 10.

Aspectos esenciales para la aplicación de una evaluación integral de la práctica preprofesional.



Nota. Se presentan en la figura algunos aspectos esenciales tras la revisión documental sobre la evaluación de la práctica preprofesional.

Finalmente, se concluye que la evaluación en la práctica preprofesional de la Carrera de Educación debería entenderse como proceso reflexivo, continuo, sistemático e integral para la construcción del conocimiento profesional, orientado a auto reflexionar y a dar sentido y significado al aprendizaje; por

ende, debe estar integrado en todo el desarrollo de la práctica para recoger información mediante procesos de investigación, identificar los aciertos y errores y mejorar su práctica profesional.

4.4. Inferencias para mi Propuesta de Investigación

El presente capítulo estudió el marco legal que regula la práctica preprofesional en Ecuador, sus objetivos, el proceso metodológico y de evaluación, con la finalidad de conocer cómo, cuándo y la distribución en horas, con las que se aborda la práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano, para garantizar una educación de calidad a través de la formación integral de la persona.

Se concluye que, el valor de la práctica preprofesional, es reconocido en la Constitución Política de Ecuador, en la Ley Orgánica De Educación Superior y Reglamento de Régimen Académico, donde se declara que la educación superior será gratuita hasta el tercer nivel y, que debe garantizar la calidad y excelencia, para ello, previo a la graduación, se debe acreditar servicios a la comunidad mediante pasantías o prácticas preprofesionales donde el estudiante ponga en práctica el conocimiento adquirido en las aulas universitarias.

Bajo esta normativa se exige que, toda Licenciatura y títulos profesionales, en Ecuador, debe incluir prácticas preprofesionales como un eje central en la formación preprofesional y que cada universidad cuente con autonomía para incluirla en cualquier momento de su trayectoria formativa, siempre y cuando se acredite un mínimo de 240 horas o un máximo de 480 horas. Aquí se debe mencionar que existe mucha dispersión entre una y otra universidad al momento de considerarla en su plan formativo.

En este sentido, la práctica preprofesional será efectiva y significativa dependiendo de las situaciones de aprendizaje práctico creadas en el modelo de formación y del acompañamiento docente, que para este fin se establezcan. De ahí que, todos los maestros que intervienen directamente en el itinerario formativo requieren claridad en el objetivo de la práctica para articular sus acciones entre sí. Para lograrlo se necesita tener claro el objetivo, sus roles y un plan de actuación docente para la práctica preprofesional. Esta necesidad precisamente aporta para delimitar la importancia de la mediación en la construcción del conocimiento docente, aspecto que se abordará en el siguiente capítulo.

Todas las universidades que ofertan la carrera de Educación Básica incorporan la práctica preprofesional en su proceso formativo, su duración y distribución de horas varían según su modelo pedagógico, aunque la tendencia se inclina por iniciar en el primer y cuarto ciclo. El tiempo no es una variable

que determina la eficacia de la práctica preprofesional, pero sí las situaciones didácticas que en ella se planteen, por ello, la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación-acción se constituyen en aspectos claves que dinamizan este proceso y brindan una pauta clara para la propuesta de acompañamiento en la construcción del aprendizaje docente.

La mayor parte de las propuestas de planificación para la práctica preprofesional contemplan tres momentos: 1) el conocimiento del contexto, 2) la intervención y 3) la evaluación. Cada uno tiene su propósito específico orientado a enfrentar al estudiante a contextos reales para garantizar una formación significativa y procesual. De ahí que, la planificación de la práctica preprofesional no debe enfocarse en enseñar únicamente habilidades específicas para el mundo laboral, sino en formar integralmente al alumnado para enfrentar la complejidad de su profesión y, especialmente, contrastar la teoría con la práctica. Sin duda alguna, los momentos de la planificación de la práctica preprofesional estudiados en el presente capítulo se constituyen en un aporte significativo a la hora de delimitar los momentos de la propuesta del plan de actuación integral.

Independientemente de la fase de la práctica preprofesional, esta debe planificarse integrando situaciones significativas de aprendizaje, de tal manera que, todos los actores estén informados teórica y metodológicamente del proceso a seguir, sus roles y funciones, esto permite incorporarse de manera proactiva a la institución educativa.

Para la evaluación de la práctica preprofesional, cada Universidad debe contar con un sistema de evaluación que le permita, de forma integral, paulatina y progresiva, determinar los logros de aprendizajes, para ello se requiere un proceso de mediación basado en la reflexión compartida, sin embargo, aún se valora el producto sobre el proceso, aspecto que limita una retroalimentación y mejora continua. El feedback constructivo en el proceso transmite seguridad en el estudiante para innovar a través de la investigación, de ahí que, la evaluación es un insumo fundamental en la propuesta del plan de actuación.

Es importante mencionar que el presente capítulo ha sentado las bases de la propuesta del plan de actuación, objeto de propuesta de la tesis, porque aquí se ha estudiado la finalidad, las fases y la evaluación; es decir, cada uno de los elementos constitutivos de la práctica preprofesional.

Capítulo 5. La relevancia de los procesos de mediación en la práctica preprofesional

5.1. Introducción

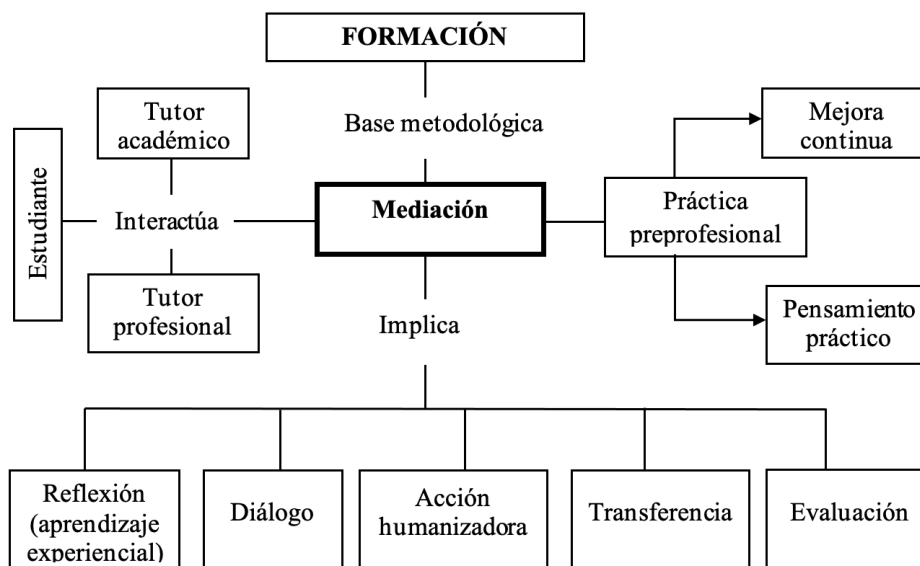
El presente capítulo se enfoca en la importancia de los procesos de mediación pedagógica como parte de la formación docente. En primer lugar, se destaca la relevancia de la mediación pedagógica como un enfoque que promueve el diálogo y la reflexión donde los actores aprenden y se retroalimentan mutuamente. Se identifican algunos principios que regirán la presente propuesta, tales como la acción humanizadora, la transferencia de saberes orientados a la transformación del contexto y la mirada integral a los procesos de formación.

En un segundo lugar se describe las funciones y actividades del tutor académico, un docente con amplia experiencia y formación humanista que se encarga de diseñar y organizar el prácticum desde la universidad. Se detallan sus funciones y actividades, resaltando su papel como investigador y generador de experiencias de aprendizaje significativas que fomentan la innovación a partir de conclusiones sólidas, de la planificación de la acción y la retroalimentación para la mejora (Imbernón, 1994).

Posteriormente, se aborda la figura del tutor profesional, cuya experiencia y reflexión son clave para la formación del futuro docente. Se destaca la importancia de seleccionar el centro de prácticas en función de los objetivos de aprendizaje y se describe el impacto que puede generar una adecuada mediación en el desempeño del estudiantado. Finalmente, se analiza la relación entre ambos tutores y el papel que desempeña en la formación docente.

En resumen, el presente capítulo tiene como objetivo resaltar la importancia de los procesos de mediación pedagógica en la formación docente y la necesidad de contar con tutores académicos y profesionales que sean capaces de mediar adecuadamente en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

A continuación, se presenta un organizador gráfico que sintetiza conceptos claves trabajados en la propuesta.

Figura 11.*Síntesis conceptual del capítulo 5*

Nota. El gráfico representa una síntesis conceptual del capítulo 5

5.2. La Mediación Pedagógica en la Formación Docente

Facilitador, profesor, maestro, mediador, tantos son los apelativos como los enfoques y roles que deben asumir quienes desarrollan la tarea de enseñar, pero ¿por qué la necesidad de determinar el nombre y de caracterizar las funciones de quién acompaña el proceso de aprendizaje?, su importancia radica en que a partir de la denominación desarrollará su práctica; no es lo mismo hablar de un transmisor que de un mediador de conocimientos, experiencias, destrezas, habilidades, actitudes y valores.

La formación docente, un tema que se ha venido discutiendo desde el primer capítulo, nuevamente toma su sentido en la mediación pedagógica; por un lado, porque su práctica es fundamental en el logro del perfil profesional; y, por el otro, permite un acercamiento profundo y humano al acto de aprender. Entonces, el mediar pedagógicamente, en cualquier nivel educativo, es la primera y la tarea más significativa del maestro, pues es quien “en definitiva, reforman la escuela. Los intentos por cambiar las escuelas tendrán poco o ningún impacto sobre los estudiantes, a menos que afecten a la manera de enseñar de los profesores” (Horkheimer, 2003, p. 238).

En efecto, muchas instituciones educativas de vanguardia se han dedicado a capacitar a los maestros, no solo en modelos pedagógicos, planificación curricular y metodologías, sino buscan la estabilidad emocional, puesto que

valoran a la persona y conocen que el desempeño incide en los procesos educativos, de ahí la importancia de estudiar *la mediación como una categoría teórica y su influencia en la construcción de aprendizajes*.

Con lo anteriormente dicho, se puede afirmar que uno de los retos de la formación docente y, al que apuntamos contribuir, es formar al futuro maestro a través de la práctica preprofesional para que se involucre en el proceso educativo de forma reflexiva y crítica, desarrolle habilidades para motivar, liderar, tomar decisiones asertivas y autónomas; con capacidades para generar, en el otro, amor a lo que hace y a su proyecto de vida; es decir, asumir una actitud humana reflejada en la mediación pedagógica. Para Espinosa y Aguirre (2020).

la mediación es un accionar docente en pro de favorecer el desarrollo y la potenciación de habilidades en el estudiante de forma que, le ayude a concebir autonomía [...] Es decir, el docente hace uso de diferentes recursos, herramientas o materiales didácticos que sirve como apoyo a los procesos de mediación que genera. (p. 15)

Frente a lo expuesto, un mediador hace uso de diferentes recursos para llegar al estudiante, incluso el mismo material se puede convertir en un mediador; de hecho, esta tesis ya la había sostenido Gutiérrez y Prieto en 1993, cuando planteaba que la mediación pedagógica va más allá de un esquema tradicional, puesto que, ocupa un lugar privilegiado en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya sea presencial, cuando el docente actúa como mediador, o a distancia, cuando los recursos se convierten en un apoyo para el estudio.

Entonces, para estos autores, “la mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y de formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad” (pp. 66–67).

De ahí que, un primer aspecto clave para la propuesta que se maneja en la presente investigación es la opción de mediar la práctica preprofesional de forma presencial y a distancia, pues no existe límites, más bien se presta para brindar una posibilidad infinita de estrategias, considerando que, el principal recurso y contenido es el contexto y todas las relaciones que en él se establecen.

Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) con respecto a la mediación consideran que es una parte esencial del desarrollo humano, porque fomenta una red de posibilidades de aprendizaje basadas en la interconexión entre los seres humanos y el mundo. En consecuencia, la mediación puede considerarse no solo una intención de pensamiento pedagógico innovador y propositivo, sino también una acción didáctica real que coloca el acto comunicativo en el centro de las reflexiones sobre la relación entre el docente, el aprendizaje y el alumnado en el proceso de formación.

Este acto dialógico, es crucial para la formación docente, específicamente en la práctica preprofesional, donde existe una interconexión entre personas, contexto y las relaciones que ahí se establecen son inciertas, pero requieren salidas inmediatas.

Entonces, es la mediación quien da la posibilidad al alumnado de aprender un tipo de reflexión en la acción, puesto que, los tutores prestarán mayor atención a las zonas indeterminadas de la práctica y al diálogo reflexivo con los elementos de una situación que va más allá del statu quo y las reglas existentes, “no solo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas” (Schön, 1992, p. 47).

Por lo tanto, la reflexión, a través de la mediación, se convierte en la base del quehacer educativo y en el espacio donde los tutores, tanto académica como profesionalmente, tienen la posibilidad de repensar su práctica y proyectarla a una mejora continua.

De ahí, la transcendencia de contar con tutores capacitados, intelectualmente comprometidos con la formación docente, “con una lectura crítica de la realidad, y con capacidad para construir conocimiento profesional sometiendo la propia práctica a procesos reflexivos y autocríticos, y al diálogo y cooperación entre colegas” (Pérez, 2010, p. 107).

Pero ante todo de docentes conscientes de su rol, con una alta sensibilidad humana, puesto que, “el prácticum se convierte, en el puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral” (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 5) de tal forma que, la labor fundamental de los tutores sea “la de provocar y supervisar el buen funcionamiento del proceso educativo, así como la tarea de moderador de grupos de aprendizaje” (Imbernón, 1996, p. 27).

Este último planteamiento deja una pauta bastante clara al proceso de mediación cuando manifiesta que, la intención es implicar, provocar, animar, motivar, en esencia dialogar, tarea netamente humana, y que a la vez brinda un fuerte sustento teórico del porqué la mediación en la práctica preprofesional.

Maturana (1995), al respecto del diálogo, asegura que todo quehacer humano se da en el lenguaje, desde una emoción, por lo tanto, lo humano se vive en un conversar, en el placer de la convivencia, en la aceptación del otro junto a uno, es decir, en el amor propio, hacia otro y a la profesión docente, más no, a un mero contenido frío y sin significado, de ahí que, el diálogo y la reflexión a través de la mediación es fundamental en la práctica preprofesional.

Un concepto bastante cercano lo sostiene León (2014) cuando manifiesta que lo primordial en un proceso de enseñanza es creer y practicar una educación

donde la reflexión, el diálogo, la acción mental, el debate y las experiencias significativas sean prácticas cotidianas en la formación docente.

Desde esta perspectiva teórica, el maestro propondrá estrategias que generen conflicto cognitivo en el alumnado, para que sean actores claves en la construcción del conocimiento, busquen alternativas de solución a los problemas, las piensen, reflexionen y formen su propio criterio en función del paradigma asumido.

En consecuencia, la pregunta es: ¿la práctica preprofesional genera un conflicto cognitivo?, afirmo que sí, y no solamente eso, sino también un conflicto emocional, en el que confronta sus saberes y experiencias con nuevos paradigmas educativos. Entonces, ese desequilibrio cognitivo, como diría Piaget, debe acompañarlo el mediador, quien desempeña un papel decisivo. *Con ello, otro principio que sostendría la propuesta de tesis es el diálogo a través de la mediación.*

Buber (1970, como se citó en Guo, 2020) considera que la teoría dialógica enfatiza la necesidad de reciprocidad e igualdad a través del diálogo entre el profesor y el alumnado para crear un entorno de aprendizaje dinámico. Ahora bien, al hablar de diálogo es necesario citar a Freire (2011) quien sostiene que:

el diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. [...] El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. [...] Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial. (p. 100)

Por lo tanto, el “diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido” (Freire, 2011, p. 101). Entonces, no hay reflexión sin diálogo ni debería haber diálogo sin reflexión, es precisamente esta dualidad la que lleva a cumplir un proceso de mediación.

Ahora bien, cuando se habla de mediación no se puede dejar de citar a su precursor Vygotsky, quien, al abordar la explicación del desarrollo humano, a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural, desarrolla el concepto de mediación, para él, “las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos” (Vygotsky, 1979 como se citó en Labarrere, 2008, p. 88). De lo antes planteado,

tanto las herramientas como los signos son instrumentos mediadores y se encargan de relacionar al sujeto con lo social; esto es, los factores sociales (compuestos por herramientas y signos) son determinantes en los sujetos. Por estas circunstancias, los planteamientos de Vygotsky consideran que el desarrollo humano se da en un proceso social “que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje [signo], habilidades y tecnologías [herramientas] disponibles en ese espacio cultural. (Vielma y Salas, 2000, p. 32)

Desde este punto de vista, la mediación pedagógica se lleva a efecto entre personas, su realidad, y durante toda la vida, característica que le brinda al individuo a crear nuevas perspectivas en su ejercicio docente y a la vez contribuye a una práctica transformadora de su contexto.

Desde esta perspectiva, se suma un nuevo principio a la propuesta, emplear de manera efectiva y creativa las herramientas y signos determinados por las personas para, apuntar hacia la transferencia de saberes y a la transformación del contexto.

En este orden de ideas, si la práctica docente es conveniente en la formación del futuro maestro ¿qué rol juega el mediador en este proceso?, al respecto, Espinosa et al., (2018) refieren que el estudiantado llega con ciertas nociones sobre el quehacer del profesor, por “sus primeras experiencias como estudiante de escuela y colegio, estas nociones se comienzan a transformar durante su formación teórica en la universidad y se fortalecen cuando se enfrentan nuevamente a la escuela, pero en esta ocasión desde el rol docente” (p. 103).

Es precisamente en estas últimas nociones donde desempeña un papel fundamental el mediador docente para acompañar los procesos, crear situaciones para la construcción del pensamiento práctico “que incluye el conocimiento en la acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción. Es decir, está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta” (Pérez et al., 2015, p. 83). Recursos que ayudarán a realizar propuestas de mejora a la práctica educativa en un ir y venir de actividades y estrategias cada vez más apegadas a los intereses del alumnado y a la significatividad en su vida.

Entonces, vivir y construir una experiencia educativa requiere la transición continua del conocimiento teórico al pensamiento práctico. Por lo tanto, ser docente implica la necesidad de desarrollar programas y estrategias que permitan una integración flexible, abierta y potente entre estas dos estructuras. En este sentido, la reflexión, vista como una consciencia informada, es crucial para que el conocimiento práctico se convierta en pensamiento práctico.

Se deriva del anterior planteamiento algunas ideas que sostendrán la presente propuesta, una de ellas es la comprensión de los recursos explícitos e implícitos que sustentan y condicionan la práctica docente a través de una mediación, que le permita al estudiante conocerse para conocer su práctica.

Entonces ¿hacia dónde dirigir el quehacer de la práctica preprofesional? Hacia una mediación docente que busque crear un pensamiento práctico a partir del conocimiento propio de los paradigmas que sustentan el hacer de cada persona, teniendo presente que, el no confrontar las creencias y prácticas puede generar dificultades al momento de enfrentar situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula, pero el hacerlo puede convertirse en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación (Pérez et al., 2015).

Cuando un estudiante ingresa a un prácticum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. Debe adaptarse a las demandas implícitas del prácticum: que una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender, y que está representada en sus rasgos más esenciales por el prácticum. Debe aprender la práctica del prácticum: sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades; y a todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender. (Schön, 1992, p. 46)

Schön plantea algunas tareas del hacer docente a las que, el estudiantado debe acceder y aprender de ellas; además, resalta la importancia de la conciencia del ¿por qué aprendo?, el ¿qué aprendo? ¿con quién lo aprendo? y ¿a través de qué aprendo? estas preguntas no solo permiten dar significado a la práctica preprofesional y a su desarrollo, sino dan la pauta para ejecutar una mediación eficaz y significativa en este proceso.

Como se puede notar, la mediación no se limita a la integración docente-estudiante-contenido, sino que implica una mirada más integral, pues “el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social, por lo que la enseñanza constituye el medio por el cual progresa el desarrollo” (Espinosa et al., 2018, p. 104). En tal sentido, “el aprendizaje mediado se basa en la orientación de un adulto como un maestro, cuya función es ayudar a interpretar el complejo mundo de las aportaciones del entorno para que los estudiantes puedan enfocarse, enmarcar y considerar las relaciones” (Guo, 2020, p. 3).

Pero ¿qué es la mediación? Para Ríos (2006) es la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, en este caso docente, actúan como

apoyo y se “insertan entre el estudiante y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten” (p.406).

Para Vygotsky (1987, como se citó en Labarrere, 2008, p. 88) la mediación se da sobre la conducta del hombre y está condicionada por el hecho de que el hombre interviene activamente en sus relaciones y, a través del medio él mismo modifica su conducta, sometiéndola a su poder.

En tal sentido, la mediación debe abordar y considerar diferentes aspectos, no solo quedarse en lo práctico o en lo teórico, que es válido dependiendo del objeto o los objetivos de estudio; sin embargo, al tratarse de la práctica preprofesional, esta mirada debe ser completa, es decir, comprender varios elementos e integrarlos en un todo para que, el estudiantado encuentre el valor y significado en su aprendizaje.

Se concreta, entonces, otro principio, la mirada integral a los procesos de formación, aspecto que implica “una acción humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora del alumnado y los docentes que tiene lugar en el complejo mundo de la relación educativa” (Tébar, 2009 como se citó en Espinosa et al., 2018), esta acción humanizadora es precisamente otro de los aspectos que sustenta el presente trabajo, pues “la mediación tiene como fundamento un principio antropológico y es la creencia de la potencialización y perfectibilidad de todo ser humano” (Espinosa, 2016, p. 8).

*Con lo expuesto se deduce que, **la mediación** es una acción humanizadora para acercarse al medio, a la persona, dialogar, dar significado y sentido a la acción a través de la participación y colaboración. Es un espacio que permite potenciar las habilidades, el razonamiento, la reflexión sobre la acción, en el que cada problema es una oportunidad para desafiar y lograr un cambio de actitud y práctica para el diseño de estrategias de aprendizaje con mirada integral para el desarrollo del pensamiento crítico y práctico, donde la multi e interdisciplinariedad se convierten en un tejido para generar aprendizajes significativos y formar personas íntegras.*

En el enunciado anterior, determina un aspecto muy importante, la “acción humanizadora”; esta le da valor a la persona y la convierte en el centro del proceso didáctico; entonces, la mediación debe caracterizarse por una relación dinámica y dialéctica, donde el maestro orienta y dinamiza el proceso, genera la apropiación de conocimientos significativos, crea espacios de interrelación e integración, favorece el diálogo y la transcendencia, orienta las estrategias, desarrolla habilidades de convivencia, asertividad y tolerancia, despierta valores que generan actitudes propositivas y de respeto hacia el otro, para auto regular y organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias (León, 2014).

Ahora bien, a partir de la lectura se generan algunas interrogantes: ¿qué hacía mi maestro para enseñar?, ¿qué me hubiera gustado que haga? ¿realmente evaluó algún proceso de aprendizaje? ¿quién le enseñó a enseñar? Estas preguntas son un poco difíciles de contestar; pues la mayor parte del alumnado es producto de la escuela tradicional, donde por dialogar se castigaba, por no escuchar o memorizar se era blanco de burlas o por cambiar las frases dadas por el maestro su calificación era muy baja.

Actualmente, nos desenvolvemos en una sociedad líquida (Bauman) que ha evolucionado no solo las formas de ser sino de hacer, relacionarse; y, especialmente, de aprender. De ahí que, el proceso de formación no se debe limitar a la memorización de reglas y técnicas profesionales preestablecidas, sino en formas más reflexivas y humanas de aprender,

Para lograr una formación sólida, es necesario contar con una base de conocimientos y la habilidad para buscar información de manera autónoma, según sea necesario. Es por ello que, el saber debe ser construido teniendo en cuenta, tanto la información disponible, como la experiencia práctica, para que sirva como una fuente constante de preguntas y desafíos que se van resolviendo mediante la actualización y mejora continua de la propia formación (Iglesias et al., 2005).

Nos enfrentamos a los millennial, es decir, a una generación digital, hiperconectada, a personas prácticas que “no tienen paciencia para aquello que no consideran relevante y valoran mucho los aspectos comunicativos. [...] Presentan facilidad para aprender a partir de la experiencia” (Díaz, 2016, como se citó en Espinoza et al., 2019, p. 232), por ende, se requiere de nuevos procesos formativos donde la mediación sea el eje central del proceso metodológico.

En ese sentido, se concluye que el mejor espacio para aplicar la mediación pedagógica es la práctica preprofesional porque el trabajo del estudiantado se ejecuta combinando aprender haciendo, con las interacciones, el diálogo y la reflexión con los tutores y compañeros a través de un proceso de aprendizaje experiencial, aspectos que enriquecen, no solo al estudiantado, sino al tutor académico y al proceso de formación docente.

Como lo diría Bojalil (2008) la idea de la práctica es mantener un vínculo con el exterior para conocer los problemas, incorporarlos como objeto de estudio en los planes docentes y buscar una mayor capacidad de adaptación de los egresados, para generar una formación docente pertinente y con un alto nivel de respuesta a los problemas sociales.

En consecuencia, los mediadores cumplen con la función de “definir y plantear situaciones en las cuales el alumnado pueda construir, modificar

o refutar conocimientos, habilidades, emociones y valores, utilizando los contenidos disciplinarios y los métodos de investigación” (Pérez, 2010, p. 100), pero ¿quiénes cumplen la función de mediar el proceso de aprendizaje en la práctica preprofesional? Con esta pregunta abrimos la necesidad de abordar el rol que juega tanto el tutor académico como el tutor profesional para que la mediación sea un factor común y significativo en los procesos de aprendizaje.

A continuación, se explican mejor estas dos aristas en la formación docente que consideramos que son de gran importancia para el desarrollo del plan de actuación.

5.3. Mediación en la Práctica Preprofesional desde la Universidad. Una Oportunidad para Reflexionar sobre la Práctica

La universidad, al ser una institución de educación superior, tiene como fin, según la Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior (2018), “fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico” así como “Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad” (Art. 8, literal b y h) (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2018)

En ese marco, los dos literales se fusionan perfectamente para dinamizar la práctica preprofesional, al fomentar el espíritu reflexivo del estudiantado en contextos reales, recordemos que este permite completar los aprendizajes disciplinares y enriquecerlos a través de la aplicación en contextos profesionales reales (Raposo et al., 2011). Sin embargo, contradictoriamente, es aquí donde nacen algunos problemas con respecto a su desarrollo.

De acuerdo a un estudio ejecutado por Peinado y Abril (2020), uno de los aspectos que llaman la atención al alumnado es “el desajuste entre el corpus teórico y metodológico de enseñanza-aprendizaje que se transmite en el Grado de nuestra universidad y la realidad de las aulas (donde una inmensa mayoría de los y las docentes en ejercicio no ponen en práctica dichas metodologías)” (p. 26).

En efecto, la presencia de los tutores es crucial en la formación del profesorado, sin embargo, no deja de preocupar la desvinculación de estos dos aspectos que, aunque muy diferentes en los espacios y objetivos educativos, son complementarios para asegurar el perfil profesional de los futuros docentes.

Frente a ello, las preguntas derivadas de la problemática anteriormente descrita son: ¿los tutores académicos, desconocen la realidad para la cual

preparan al alumnado?, ¿los tutores, a partir de la práctica, reflexionan con el alumnado e incorporan nuevos saberes para su práctica docente?, ¿cuáles son las funciones de los tutores con respecto a la práctica?, y, ¿cuándo se es un tutor académico mediador?, en las siguientes líneas se aborda cada uno de estos aspectos.

La tutoría se define a menudo como un “trato cercano, intenso, relación mutuamente beneficiosa entre algunos uno que es mayor, más sabio, más experimentado y más poderoso con alguien más joven o menos experimentado. Es una relación complementaria” (Jeruchim y Shapiro, 1992, p. 23 como se citó en Bullough y Draper, 2004, p. 2).

Un tutor académico es a quien, la universidad designa para tutorizar el desarrollo de la práctica preprofesional, una persona versada, no solo en conocimientos teóricos, sino también prácticos, con experiencia en las aulas escolares e investigaciones sobre el tema, un ser empático y muy humano, con pensamiento crítico y reflexivo, con capacidades para interactuar y relacionarse de forma creativa, asertiva, concreta y rápida y con ello generar seguridad en el estudiantado que se está formado.

Sin duda alguna, el alumnado en formación no son los mismos de hace años atrás, tienen otros intereses, se desenvuelven en un mundo lleno de información y tecnología, su pensamiento es mucho más práctico y comunicativo, por ende, el aprendizaje en contexto es más significativo, de ahí que, el tutor académico debe aprovechar todas esas características para generar en el estudiantado habilidades investigativas y pedagógicas orientadas a desarrollar una educación de calidad.

Steadmany Marrón (2011 como se citó en Barahona, 2019) sugirió que los tutores académicos deberían actuar como un punto de enlace crítico entre el entorno universitario y el aula de la escuela, así como contribuir a “cerrar la brecha, frecuentemente traicionera entre la teoría y la práctica, lo que hace que esta presencia negociada sea fundamental para la de aprendizaje del profesorado en formación” (p. 4).

Tejada (2005) con respecto al tutor académico considera que “es la persona encargada de orientar y motivar en situaciones y problemas que surgen en la práctica, [...] necesita de una óptima formación y experiencia profesional, ya que la formación en el prácticum es interdisciplinar desde el punto de vista del contenido” (pp. 19-20). Zabalza y Cid (1998, como se citó en Cid et al., 2011). Además, plantea que un tutor es la persona experimentada al que se le encarga participar en la “formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positiva tanto para él como para quienes vayan a verse afectados” (p.131).

Espinoza et al. (2019) manifiestan que, el tutor es la persona encargada de desarrollar habilidades y competencias tanto en el ámbito académico, laboral, investigativo como socio cultural, de tal manera que se constituya en un modelo personal y profesional a seguir.

En la Fundació Universitat-Empresa de València ADEIT (2022) de la Universidad de Valencia, se señala que entre las funciones del tutor académico están hacer un seguimiento de las prácticas en coordinación con el tutor de la entidad colaboradora, facilitar el calendario de tutorías, evaluar las prácticas y emitir la certificación correspondiente cuando se trate de prácticas curriculares.

Con lo expuesto se deduce que, para la formación docente, el tutor académico es fundamental, pero no solo su mera presencia, sino especialmente su quehacer, pues es la persona que cumple el rol de intermediario entre el escenario profesional y la institución educativa; por lo tanto, lleva consigo mucha responsabilidad, de ahí la necesidad de reflexionar desde su función como tutor y desde la importancia que este tiene para generar procesos de mediación orientados a desarrollar competencias en el alumnado.

Ahora bien, los últimos estudios a nivel mundial sobre formación docente han coincidido con el reconocimiento de que aprender a enseñar es esencialmente una actividad contextualizada y situada (Zeichner, 2010, como se citó en Barahona, 2019); por ende, el articular las prácticas culturales en situaciones sociales y de aprendizaje abre la posibilidad de mejorar la trayectoria de formación.

En este contexto, la práctica preprofesional se convierte en el espacio idóneo para que el tutor académico se explaye en sus funciones de mediador; además, esta asignatura “funciona mejor si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión, y si se han creado nuevas estructuras del mantenimiento y mejora del prácticum en su conjunto” (Zabalza, 2006, p. 331), entonces, para que exista coordinación oportuna, no solo se requiere de buena voluntad, sino, convenios claros entre las instituciones de acogida y la universidad; y la experticia docente en el tema.

En el Reglamento General a La Ley Orgánica de Educación Superior (2016), ya derogado, cada universidad firmaba un convenio marco directamente con el Ministerio de Educación, y delegaba a cada coordinación zonal supervisar las prácticas preprofesionales y de vinculación con la colectividad; sin embargo, en el Reglamento de Régimen Académico emitido en el 2020, cada universidad debe hacerlo con el distrito al que pertenece.

Ahora bien, desde la experiencia como tutor de práctica, esta última resolución ha generado una serie de dificultades por la burocracia que conlleva

la firma de convenios y el desconocimiento de los procedimientos por parte de las instancias pertinentes, aspecto que se deriva en la dificultad para que el alumnado pueda insertarse y desarrollar sus prácticas (Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2020).

Frente a ello, lo óptimo es que cada institución pueda firmar convenios de colaboración interinstitucional, no obstante,

Las prácticas educativas, que tienen que ver con la orientación que debe tener la educación, son muchas veces contradictorias por la ausencia de un proyecto de país; cada sexenio se definen nuevas directrices que conducen a confusiones sobre el papel social de las universidades públicas. Hay que situar a las instituciones educativas dentro de los sistemas evolutivos que responden, en todo momento, al desarrollo social e histórico de cada país; quizá debería decirse que en ellas deben reflejarse las transformaciones sociales. Los modelos educativos no siempre se insertan dentro de un proyecto coherente, por el predominio de fuerzas sociales que los enfrentan para formar los cuadros para su propio beneficio, o bien, la direccionalidad estará dictada por fuerzas transnacionales al no haber un proyecto de nación que determine la orientación nacional más acorde con las necesidades del país. (Bojalil, 2008, p. 14)

De ahí que, los tutores académicos de la práctica preprofesional no solo deben tener experticia en la práctica docente, sino una capacidad de reflexión y flexibilidad para adaptarse a los cambios sociales sin perder la esencia de su rol, es decir, no solo formar al alumnado para un mundo cambiante e incierto, sino ser un reflejo de esta capacidad.

El prácticum está llamado a convertirse en un espacio ideal para el ejercicio de la reflexión en cuanto que permite analizar e investigar las condiciones del contexto donde transcurre la actividad profesional; reformular conocimientos, creencias, ideas y concepciones previas sobre los procesos educativos e integrarlos en una nueva estructura cognoscitiva; y desarrollar estrategias de intervención próximas a la cultura profesional y adecuadas a la realidad que se experimenta (López y Hinojosa, 2008, p. 2)

Por ende “prácticum exige de una intervención activa por parte de los formadores universitarios tanto antes (la preparación) como durante (la supervisión) y después (la reflexión)” (Escudero y Gómez, 2006, p. 331), es decir, el tutor académico tiene la responsabilidad de aproximar al estudiante, de una forma procesual y organizada al escenario profesional para convertirlo en un espacio de socialización y aprendizaje experiencial que no se limita a vivir la experiencia como tal, sino que, es un aprendizaje que surge de la reflexión de la experiencia.

De ahí que, para que el aprendizaje experiencial se logre, no solo se requiere de un buen contingente administrativo, sino también de un tutor académico que propicie el diálogo y la reflexión, para que, motivados de esa vivencia logren un feedback orientado a mejorar los procesos y medios de aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué tan productiva resulta esta actividad para el tutor académico? A partir del año 2011, en Ecuador, se promulgó una ley que negaba la posibilidad de que un profesor de una institución educativa de educación inicial, básica o bachillerato sea docente en una universidad, la idea era buscar exclusividad de tiempo en una u otra institución.

Esta ley si bien separó a los profesores universitarios de la realidad educativa, abrió la posibilidad de investigar con el alumnado a través de la reflexión sobre la práctica, he ahí la riqueza del proceso para el tutor académico, pues le permite conocer el contexto sobre el cual está incidiendo, así como preparar estrategias para los futuros grupos de estudiantes noveles.

No es suficiente dominar los contenidos ni ser un buen investigador en el campo, se debe mirar al alumnado y pensar cómo se puede actuar para que aprendan efectivamente lo que se busca enseñar (Zabalza, 2016b).

La acción tutorial se puede entender como parte de la función docente, que pretende facilitar el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos/as, a partir del conocimiento y la consideración de la situación personal, escolar, familiar y ambiental de la que forma parte, para que alcancen las más altas cotas de desarrollo integral que sean posibles. (Coriat, Romero y Gutiérrez, 2003, p. 435)

No obstante, en la universidad no siempre se va a encontrar ese escenario, pues a muchos tutores académicos les basta con un informe final para la asignación de una calificación, mientras que, la reflexión y el diálogo se queda entre el alumnado o sesgado a una mera descripción; “la idea es hacer del prácticum una vivencia inolvidable para que el estudiante no transfiera conocimientos sino “cree las posibilidades de su producción o su construcción” (Freire, 2010a, p. 24).

Por consiguiente, el incrementar y variar las prácticas, es una buena opción para ampliar las posibilidades de formación; pero, cuando “no se reflexiona sobre ellos, la mera extensión y diversificación, permite afianzar las rutinas o script actuariales, pero no la introducción de modificaciones en función de otras variables (como los contextos, las sensaciones de los agentes, etc.)” (Iglesias et al., 2005, p. 32).

Este aspecto debe repensarse especialmente en función del perfil profesional deseado, pues “El tutor académico, personifica la tutorización para

estimular la reflexión sobre y para la práctica, desarrolla su tarea en el momento de la reflexión antes y después de la intervención práctica” (Pérez, 2010, p. 126); es la persona en la que el estudiantado se apoya, confía y aprende.

Por ende, su función debe ir más allá de una orientación o recepción de calificaciones, debe tender a una práctica docente crítica, donde se dé vida al “movimiento dinámico dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2010a, p. 39) puesto que “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (Freire, 2010a, p. 40), ejercicio que definitivamente da sentido y significado al aprendizaje.

Hasta aquí se ha descrito la importancia del tutor académico en el aprendizaje del alumnado a través de la mediación, así como la función de las instituciones educativas en este proceso, seguidamente se caracteriza las funciones que le son asignadas para desarrollar la práctica preprofesional en la que se integren, de manera coherente la implicación vivencial en las actividades, la observación reflexiva, la documentación y la transferencia de experiencias a nuevas situaciones (Pérez, 2010). Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria

Para Pérez (2010) la función principal del tutor académico es estimular, provocar y acompañar el proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre el propio proceso del aprendizaje de cada estudiante.

Es decir, ayudar para que cada estudiante cuestione, reinterprete, replantee y sistematice sus propias creencias, experiencias y aprendizajes a la luz de sus experiencias en la escuela y de la reflexión que hace sobre ellos, para emplear el mejor conocimiento propio y ajeno, generar reflexión a través de la evaluación formativa en situaciones de su propia práctica; de la reflexión de sus fortalezas y debilidades, confrontar situaciones complejas; ofrecer nociones teóricas fundamentadas en la investigación, de modo que cada estudiante pueda conectar sus propios saberes con esquemas y teorías que otros han construido.

“Si un profesor es consciente y reflexivo sobre las emociones que genera su materia, en un contenido o en su propia forma de enseñar generará procesos efectivos de aprendizaje en sus estudiantes, evitando obstáculos y limitaciones en dicho proceso” (Anzelin et al., 2020, p. 50).

Para Schön (1992), el profesor “debe hablar al alumno mientras se encuentra afanado o atascado en medio de su tarea, cuando está a punto de empezar una nueva, se encuentra pensando sobre una tarea ya finalizada, o cuando ensaya en su imaginación alguna tarea futura” (p.101), de tal modo que el acompañamiento, reflexión y diálogo sea significativo y aporte de manera eficaz para la solución de problemas presentados en su práctica.

Este autor considera necesario que el tutor reflexione primero sobre lo que él ya sabe, cómo hacer, y se trate de explicar a sí mismo los procedimientos que sigue de una forma espontánea, para anticipar y clarificar las dudas del alumnado, “las instrucciones pueden resultar extrañas cuando se refieren a cosas, procedimientos o cualidades que no son de ámbito familiar del que escucha, o cuando resultan incongruentes para los significados que ya ha asimilado” (Schön, 1992, p. 102).

Bajo estas circunstancias, “un buen tutor de diseño tiene a disposición, y puede inventar sobre la marcha, muchas estrategias para enseñar, indagar, y describir, todas destinadas a responder a las dificultades y posibilidades de un determinado estudiante que trata de hacer algo” (Schön, 1992, p. 103).

Para Freire (2010a, p. 40), cuanto mayor compromiso exista en el tutor, mejor se reflexiona la práctica porque permite reflexionar, analizar y comunicar las particularidades de esta, de tal forma que, mientras más se concientiza el practicante de su hacer, mayor será su responsabilidad frente al cambio, la idea entonces es generar motivación constante para cíclicamente apropiarse de nuevas y mejores formas de enseñar y aprender.

Sin duda alguna, este ejercicio no solo llevará consigo el conocer las fortalezas y debilidades de la práctica, sino también la posibilidad de engranar con la parte sensible y humana de los futuros profesionales, en efecto, lo emocional desempeñará un papel trascendental en los procesos de mediación, “las emociones incitan a la acción (Lazarus, 1991), [...] si un estudiante se siente seguro en el dominio de un material y lo percibe interesante, tenderá a tener emociones positivas como el disfrute; de no ser así, es posible que emerjan emociones como la ira y la frustración” (Anzelin et al., 2020, p. 50). Por lo tanto, el tutor debe orientar su quehacer para aprovechar ese estado emocional de tal forma que lo motive para dar sentido a la acción.

Schön (1992) presenta tres enfoques sobre la tutorización: 1) **la experimentación compartida**, para que el estudiante, a través de la demostración o descripción, explorar diferentes maneras de llevar a la práctica sus conocimientos. Para ello el tutor debe desarrollar su mayor grado de conocimiento por medio de una amplia variedad de soluciones al problema y dejar al estudiante en libertad de elegir y producir nuevas posibilidades para la acción.

2) **Sígame**, que mide la capacidad del tutor para improvisar una ejecución completa del diseño, y, en ese marco, ejecutar unidades parciales de reflexión en la acción. El tutor reconstruye la imagen del todo volviéndose a reunir en la ejecución de los diversos pedazos y niveles separados en el análisis que ha realizado. El tutor debe tener a mano un amplio repertorio de medios, lenguaje

y métodos de descripción con la finalidad de representar sus ideas de muchas maneras diferentes.

Y, 3) **Sala de espejos**, aquí el estudiantado y tutor cambian continuamente de perspectiva, en un determinado momento ven su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica del estudiante; en otro, como un diálogo sobre esa práctica; y en otro más, como un modelado de su rediseño. El tutor debe aflorar sus propias confusiones. En la medida en que pueda hacerlo con autenticidad, está modelando para que su estudiantado observe una nueva forma de ver el error y el fracaso como oportunidades para el aprendizaje.

Otro enfoque, y con el que se asume el presente trabajo, es el presentado por Pérez (2010) y se refiere a aprender a enseñar en la práctica procesos de innovación y prácticas de formación, a través de la tutoría compartida como estrategia de acción que hace posible y coordina la individualización y corresponsabilidad tutorial para que se potencie su desarrollo profesional y personal.

Por lo dicho, un tutor académico será un mediador cuando se cuestione: 1) si lo que enseña es significativo para la futura práctica preprofesional del estudiante, 2) si lo que aprendió de la tutorización es relevante para su docencia; y, 3) la forma de mejorar los futuros acompañamientos.

Además, es muy importante considerar que para un mediador constituye un verdadero logro si el estudiante, en función de su acompañamiento, llega a reflexionar sobre lo que está haciendo, lo que aprende de esa acción y cómo mejorarla; y, especialmente que, el estudiantado y docente evalúen y valoren su aprendizaje, puesto que:

cuando desempeñan bien su papel, no solo funcionan como prácticos sino también como investigadores in situ, cada uno de ellos indagando de un modo más o menos consciente en sus propios conocimientos cambiantes y en los del otro. Claro que esta indagación se produce bajo condiciones difíciles, de ahí que el mundo comportamental del prácticum resulte complejo, variable y se resista al control. Conviene tener en cuenta que, en todo momento, está en marcha la gestación simultánea de otros procesos y cualquiera de ellos puede provocar un cambio en la comprensión. (Pérez, 2010, pp. 260–261).

En ese mismo orden de ideas, Bruner (1997, como se citó en Guo, 2020) afirma que la única forma en que el alumnado puede desarrollar conocimientos significativos y, por lo tanto, habilidades metacognitivas es unir conceptos con procedimientos, una mayor capacidad mental funcional puede ser lograda a través de la mediación del maestro.

No se trata de promover la reflexión por la reflexión, o la reflexión como postulado de combate contra los planteamientos técnicos sino de articular una experiencia de trabajo en escenarios profesionales reales donde los estudiantes aprendan a ir más allá del análisis técnico de las actuaciones concretas que son llamados a realizar, para incluir en su reflexión también aspectos éticos y políticos que les ayuden a entender por qué las cosas son como son y en qué medida su actitud como profesionales podrá ayudar a afrontarlas adecuadamente. (Zabalza, 2016b, p. 99).

Con respecto a lo antes mencionado, para que el tutor logre una reflexión cumpliendo estos estándares debe ser una persona versada, sin embargo, “los profesores en formación [...] identifican como problemática la falta de experiencia del supervisor para proporcionar oportuna y/o eficacia en el apoyo” (Barahona, 2019, p. 4).

De ahí que, es fundamental trabajar desde la universidad asegurando tanto el proceso como los actores de la práctica preprofesional, para que, el estudiantado logre experiencias plenas en su vida académica, mejore como persona, se conozca mejor experimentando esa preocupación a partir de la reflexión sobre la práctica, aprenda cosas que antes no las sabía, utilice recursos con una destreza superior a la que se poseía, se sienta satisfecho de los aprendizajes logrados, completo, más próximo a la idea del profesional en el que quiere convertirse; y estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar con otras personas (Zabalza, 2016b).

Finalmente, es importante anotar que la función docente del tutor académico se dirige a cuidar, generar y estimular el poder creativo del estudiantado por distintas vías respondiendo a la particularidad de cada individuo (Sarukhán, 1989 como se citó en Jiménez, 2015).

Esta función es realizada por el tutor desde dos dimensiones: la intelectual y la afectiva, las que “interactúan en la relación que se establece entre los sujetos que enseñan y los que aprenden alrededor de un objeto de conocimiento, desvelando su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente” (Jiménez, 2013, p.34); por consiguiente, trabajar como tutor académico implica no solo el dominio de contenidos sino de estrategias para que el diálogo, la reflexión y la mediación, desde la sensibilidad humana, se convierta en un factor común en los procesos de aprendizaje.

5.4. Mediación en la Práctica Preprofesional desde el Centro de Prácticas. Un Flujo de Intercambio de Experiencias

El llegar a una institución educativa como estudiante o profesional siempre crea expectativas, incertidumbre, ansiedad, motivación, no solo por lo

desconocido, sino por el desarrollo personal, profesional, social, competencial, e incluso laboral, que genera la experiencia, definitivamente marcará la vida, la vocación hacia la docencia y la formación docente y fortalecerá su sentido humano.

Al ser tan importante este periodo para los futuros profesionales de la docencia, es deber de quienes orientan la práctica preprofesional cuidar cada detalle para que, la experiencia sea significativa, esto implica que la institución educativa que los acoge tenga determinadas características para asegurar la formación del alumnado, así como que, los tutores profesionales tengan la suficiente experiencia, paciencia y motivación para cumplir con la tarea de acompañar el proceso formativo.

En este contexto, se inicia el análisis haciendo referencia a las características de la institución educativa. Para Zabalza (2006, pp. 319–320) “solo podrán actuar como centros de práctica aquellos que estén en condiciones de garantizar a los estudiantes que podrán adquirir las competencias o conocimientos que corresponden a ese periodo de la formación”, pero ¿Cuáles son esas condiciones?, al respecto se pueden mencionar dos: los materiales, referidas a la infraestructura, laboratorios, espacios recreacionales, entre otros; y, las funcionales referidas a la gestión educativa de la institución.

Las condiciones tanto materiales como funcionales de las instituciones condicionan el desarrollo del prácticum, para cierto tipo de aprendizajes podría resultar más beneficiosa una institución pequeña porque se hace más manejable al aprendiz, en cambio para otro tipo de aprendizaje, posiblemente resulte más conveniente más grandes y complejas porque ofrecen mayor variedad de situaciones y permiten entrar en dinámicas relacionales más ricas. Los recursos disponibles y los programas desarrollados abrirán nuevas posibilidades de conocimiento y práctica. La dinámica de funcionamiento genera un efecto positivo de verse el aprendiz incluido en un clima de trabajo satisfactorio y cordial, esto supondría un modelo de actuación profesional; por el contrario, si resulta negativa puede introyectar vicios habituales como el individualismo, la forma autoritaria de tratar a los niños, la forma libresca de manejar los contenidos, el empleo de métodos poco innovadores. (Escudero y Gómez, 2006, p.328)

En consecuencia, se requiere, previo a la inserción del alumnado a la institución educativa, tener claro el tipo de aprendizaje que se busca, para en función de ello gestionar los respectivos convenios y por ende el acceso de los futuros profesionales. Zeichner (1980, como se citó en Fuentes-Abeledo et al., 2020) frente a la práctica preprofesional manifestaba que es un componente esencial, que contribuye eficazmente para formar excelentes maestros.

Sin embargo, este mismo espacio, si no se lo cuida puede generar una visión negativa e incluso daños al proceso de formación en la medida en que la práctica podría fomentar patrones de comportamiento conservadores. En ese contexto, la práctica preprofesional encuentra el valor educativo en función del contenido que estructura la relación con el programa y la preparación de los estudiantes (Fuentes-Abeledo et al., 2020).

Esto implica que, el seleccionar una institución educativa para la práctica no es una tarea fácil, se requiere que cuente con espacios formativos según la intención del aprendizaje, por ejemplo, en el Ecuador existen escuelas completas y multigrado. Los futuros docentes deberán prepararse para estos dos escenarios. Entonces, si el requerimiento es formar para escuelas urbanas, estas deberán ser completas; es decir, con al menos, un profesor por grado; y, si son multigrados, la experiencia práctica se la deberá vivir en escuelas rurales.

Al respecto, un dato importante, en el Ecuador se cuenta con 4.563 escuelas rurales, 16.161 docentes y 137.373 estudiantes; mientras que, los docentes a nivel nacional alcanzan los 161.722 (Educación Ecuador, 2021).

Es importante notar que, para iniciar la carrera docente, según el literal c y e del Art. 94 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2015) se requiere: Haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente y participar y ganar en los correspondientes concursos de méritos y oposición para llenar las vacantes del sistema fiscal, de ahí la necesidad de formar en estos dos campos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016b).

La idea es “concebir el centro educativo como una organización, con una cultura, en un contexto determinado, en relación con otras instituciones susceptibles de cambiar y de mejorar” (Imbernón, 1994, p. 99), por ende la institución educativa seleccionada para el desarrollo de la práctica preprofesional, antes de ser ostentosa o modesta, debe responder al objetivo de aprendizaje, orientarse a la construcción del conocimiento docente profesional y a la socialización a través de la experiencia en colaboración de profesores experimentados y el acompañamiento de tutores académicos (Fuentes-Abeledo et al., 2020).

En la institución educativa, a los profesores experimentados que reciben a los estudiantes se los denominará tutor profesional, y es quién recibe al estudiante en formación; por ende, su trabajo es realmente decisivo para una buena o mala experiencia docente, para seguir o cambiar de profesión, incluso para las actitudes que, en un futuro se vaya a replicar frente al alumnado.

El tutor profesional es un modelo muy importante y no solo porque representa la primera imagen del mundo laboral que recibe el estudiantado, sino

porque a partir “de esta interacción, el estudiante tomará contacto con la forma de trabajar, la selección establecida, la implicación en el trabajo, etcétera, es decir, el estudiante tendrá ante sí, aunque no sea consiente en muchas ocasiones, del primer modelo de enseñanza” (Medina et al., 2011, p. 228).

Triggs y Nielsen 2014; Crisp et al. 2018; Glenn 2006; Sheridan y Young (2017 como se citó en Fuentes-Abeledo et al., 2020) realizan una síntesis de varios estudios con respecto a los roles de los mentores, que para nuestro estudio serían los tutores profesionales, su influencia, su formación y sus funciones, de ello concluyen que los tutores deben mantener el equilibrio adecuado entre el control y la autonomía que ofrecen al alumnado, deben ser más colaborativos que dictatoriales y deben ofrecer una retroalimentación constructiva. “La tutoría debe presentarse como una estrategia de andamiaje para sostener, acompañar orientar la escolaridad y promover la inclusión” (Satulovsky y Theuler, 2009, p. 71).

Tejada (2005), al referirse al tutor profesional considera que es un actor clave, cuya actividad es metodológica, al vincular las situaciones de servicio con formación; Pérez (2010), por su parte considera que el tutor profesional, “personifica el apoyo en el momento de la acción, ayudando y orientando al estudiante en la adquisición creativa y crítica de los hábitos, estrategias y destrezas que requiere la compleja vida práctica” (p.126).

Un tutor profesional es la persona experimentada, tanto a nivel científico, como pedagógico, quien, desde su vivencia, acompaña y media los procesos de inserción docente. Además, un profesional muy humano que es capaz de encontrar el punto de equilibrio entre la experiencia y la reflexión; que no solamente se limite a la gestión pedagógica sino a la formación integral del practicante desde una mediación docente planificada y significativa.

El tutor es una persona clave en la formación docente, por ende, desempeña una gran función, reflejada en la responsabilidad que asume al momento de recibir a un estudiante para que sea quien aprenda de sus fortalezas y debilidades, pero ¿cuál es esa gran función? Diaz (2004, como se citó en Jiménez, 2013), considera que la tutoría cumple con una función integral en las instituciones, dado que, atiende principalmente problemas de formación.

Tejada (2005), por su parte manifiesta que, entre las funciones del tutor profesional está la de gestionar las acciones relacionadas con la integración y acogida del alumnado, dar respuesta a las cuestiones derivadas de su incorporación a la escuela, captar, procesar y difundir informaciones para el desarrollo, apoyar y orientar al estudiantado, intervenir en la evaluación, encargarse de los trámites de la certificación de las competencias, entre otras.

Schön (1992, p. 46), con respecto al mismo tema plantea que “Las principales actividades son demostrar, aconsejar, planear problemas y criticar”. Cabe señalar que “la experiencia profesional no es únicamente el paso del tiempo en la profesión docente, sino la capacidad de reflexión, de análisis y de aprendizaje que el docente ha desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional” (Calatayud, 2020, p. 17); en consecuencia, el acompañamiento del tutor profesional no estriba en la modelación sino en la reflexión que conjuntamente con el estudiantado pueda desarrollar.

El papel del docente consiste en generar y colaborar en la creación de experiencias de aprendizaje adecuadas, presentando diversas alternativas metodológicas para facilitar la adquisición y aplicación de conocimientos en su disciplina o en un enfoque interdisciplinario. Además, proporciona recursos didácticos para el desarrollo profesional, sirviendo como modelo de comprensión e intervención en el ámbito correspondiente. Su labor implica fomentar la reflexión continua del estudiante sobre la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como estimular la investigación y la innovación.

También orienta, facilita y evalúa la intervención de cada estudiante, colaborando estrechamente con la tutoría académica en la preparación, desarrollo, análisis y evaluación del programa de prácticas. Asimismo, brinda información sobre la organización, características y objetivos educativos del centro y del aula, tal como se detallan en los planes de la institución y el proyecto educativo.

Su función incluye promover la integración del estudiante en la comunidad escolar, establecer relaciones colaborativas con colegas y proporcionar orientación y apoyo durante situaciones concretas en el aula. En última instancia, busca crear entornos de aprendizaje seguros, democráticos y amigables, que fomenten la confianza y la cooperación entre todos los involucrados (Pérez 2010).

Ahora bien, si se fusiona los aportes, en cuanto a las funciones del tutor profesional, se puede determinar que son iguales a aquellas que diariamente realiza un docente, y a las que, debe involucrar de forma efectiva al estudiante con el fin de vivir la experiencia y lograr definir su proyecto de vida, la premisa es que “los cambios están siempre mediados por las personas que los llevan a cabo. Meditados intelectuales y actitudinalmente, mediados tanto por los saberes como por los estilos de actuación de las personas” (Zabalza, 2012b, p. 123).

Por tanto, desempeña un papel decisivo la mediación como una actividad clave entre el estudiantado y el/a tutor profesional, y ¿por qué hablamos de mediación?, porque entre estos dos actores debe existir una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro, donde no solo se

pone en juego la empatía, sino que se fusiona con la alta capacidad pedagógica y académica de la persona que media.

Es importante señalar que, en algunas instituciones de educación superior como la Universidad de Valencia, cuenta con una Guía para el tutor o tutora de empresa o entidad para orientar la acogida y el desarrollo de las prácticas de un estudiante. Este documento permite tener claro el procedimiento a cumplir antes, al inicio, durante y al finalizar la práctica; además, se plantea los lineamientos para la respectiva evaluación (Fundació Universitat-Empresa de València ADEIT, 2022). Sin duda alguna, es un documento que todas las instituciones a nivel general deberían poseer y conocer para que la práctica sea una experiencia de aprendizaje con sentido y significado.

Finalmente, se debe aclarar que no cualquier académico o profesional de la docencia puede ser un mediador, la selección del tutor profesional se produce por el grado o nivel en que se manifieste la competencia pedagógica, a partir de un proceso de evaluación que considere la acción, la trayectoria y calidad humana del docente (Coriat, Romero y Gutiérrez, 2003).

De tal manera que, cuando el tutor y el estudiantado se enfrentan a un reto de aprendizaje, independientemente de la intencionalidad del tutor, prevalezca su habilidad para encontrar el camino correcto puesto que, este proceso “depende de la capacidad del tutor para reflexionar, y animar a la reflexión, sobre el propio diálogo entre el proceso de aprendizaje y el de la tutorización” (Schön, 1992, p. 154).

5.5. El Impacto de los Procesos de Mediación en la Práctica Preprofesional para el Desarrollo de la Profesión Docente

Todas las actividades desarrolladas por los tutores determinan, en gran medida, el futuro desempeño profesional del alumnado, de ahí que, uno de los principios que debe prevalecer es el diálogo, la mediación y con ello la reflexión, para que, en la relación establecida con el estudiantado sean capaces de llegar a una construcción recíproca como resultados de la convergencia de significación; es decir, la posibilidad de comprender los mensajes transmitidos por los maestros por medio de acciones y hacer comprensibles sus mensajes. Esta habilidad es favorable porque una buena comunicación se mide por la habilidad que tenga el estudiantado para ejecutarlo; en ese contexto, deberá construir los significados de sus acciones, aunque esto implique entrar en conflicto con sus propios paradigmas (Schön, 1992).

De lo anteriormente enunciado, el profesor no solo se comunica oralmente con el estudiantado, sino con gestos y acciones, los que serán observados y replicados, en función de lo significativo que sea un aprendizaje, entonces la influencia que ejercen en la formación es clave para su futuro desempeño.

Fuentes-Abeledo et al. (2020) considera que las relaciones entre el alumnado y tutores no siempre son fáciles o productivas, porque cada persona intenta dar sentido a su experiencia y alcanzar los objetivos deseados desde posiciones y perspectivas que pueden ser muy diferentes.

“El estudiante en prácticas es especialmente vulnerable a las presiones del contexto y de la cultura escolar, que transmiten los estudiantes, las familias y, sobre todo, los docentes” (Pérez, 2010, p. 131); por tanto, cada tutor, desde su radio de acción, debe organizar procesos de mediación eficaces y coordinados para desarrollarlos con el alumnado, eso implica que el vínculo entre ellos sea horizontal, donde, la experiencia práctica pueda combinarse estratégicamente con el saber teórico para generar un verdadero aprendizaje experiencial en el estudiantado.

No obstante, es un ejercicio común que el tutor académico oriente la práctica docente, desde el espacio universitario y, por ende, no se conozca con el tutor profesional; el puente de diálogo, en este caso, lo constituye el estudiantado, quien media la relación tutor académico y profesional.

Bullough y Draper (2004), al respecto manifiesta que “los maestros principiantes se sientan en el medio y gastan energía aprendiendo a “gestionar mentores” (Maynard, 2000) mientras se esfuerzan por equilibrar algunas demandas conflictivas entre ellos para mantener la deseada relación y obtener una enseñanza positiva” (p. 3).

Por ende, uno de los principales problemas es la falta de comunicación efectiva entre los tutores y como resultado de ello la existencia de “dos mundos en gran parte separados... que revelan un golfo entre las vistas de profesores y universidad facultad” (Beck y Kosnik, p. 7, como se citó en Bullough y Draper, 2004).

Este, precisamente es el paradigma que se quiere romper, pues si la relación de estos dos actores no llega, por cualquier circunstancia, a ser cercana, el alumnado se encontrará con recomendaciones dispersas, su experiencia práctica se llenará de incertidumbre por tratar de ajustarse a dos mundos diferentes lo que llevará a responder a una calificación más no a la construcción de aprendizajes a través de la transferencia de la teoría a la práctica.

En este marco de ideas, los tutores deben tener la plena convicción de que la actividad que mediará la práctica preprofesional es la reflexión sobre la práctica, puesto que, se constituye en un medio para repensar no solo la acción docente sino también los diseños y recursos empleados.

La “tutorización compartida, como un estímulo sistemático al apoyo mutuo y al debate entre los aprendices de docentes, mediante el intercambio

de experiencias e ideas que desarrollan en su grupo de aprendizajes” (Pérez, 2010, p. 127) es fundamental puesto que, si la formación se basa en un proceso paralelo, en el que cada tutor desarrolla actividades de forma aislada e incluso, en algunos casos contradictoria, el estudiante es la persona que se verá directamente afectado y quién, al final de cuentas, incorporará a su práctica docente, lo que considere necesario, sin que estos saberes pasen por el filtro de la reflexión que le brindará la posibilidad de repensar sus acciones y dar una respuesta frente a una realidad determinada.

La idea entonces es “facilitar una formación tendente al perfil profesional reflexivo, crítico, investigador, comprometido y dispuesto a compartir y a debatir sus conocimientos con los compañeros y compañeras de trabajo” (Calatayud, 2020, p. 11).

En este contexto, la mediación desempeña un papel fundamental en la formación del estudiantado, cuando esta no está presente, varias inquietudes pueden quedar sin resolver, prácticas sin ser corregidas y mejoradas, en fin, muchos cabos sueltos que seguramente con el pasar de los años y después de una larga trayectoria se reflexione, supere y enfoque a lo que realmente compete, el aprendizaje.

Schön (1992) le da mucho valor a la comunicación en los procesos de mediación, para él se puede llegar a un punto crucial, especialmente en el momento en el que el estudiantado busque interpretar la crítica que un maestro hace sobre su trabajo, cuando sus preguntas sobre el error cometido no han sido dilucidadas, o cuando prevalece la ambigüedad de sus referencias implícitas a la objetividad.

Entonces, dependiendo de cómo el estudiantado resuelva estos problemas será el aprendizaje; de ahí que, la presencia de los tutores es definitoria en la práctica preprofesional porque se reflexiona sobre la acción y como producto de esta. Por consiguiente, cuando el tutor ya sea académico o profesional “experimenta, con la comunicación, y verifica en cada una de sus intervenciones, tanto en su diagnóstico del grado de conocimiento y los problemas de un estudiante como la eficacia de sus propias estrategias de comunicación. En este sentido, reflexiona en la acción” (p. 100).

Ahora bien, aunque los tutores son muy importantes no se puede dejar a un lado la responsabilidad autocrítica del estudiantado, asociada a las ganas innatas de trascender humana y profesionalmente. Precisamente, esa sensación de insatisfacción y búsqueda de nuevas formas de acción, de más conocimiento, de consolidación y ampliación de las propias competencias son las que permitirán avanzar en el aprendizaje sobre la práctica (Zabalza, 2012a).

Por un lado, con el tutor profesional el estudiantado se convierte en un ayudante que acompaña, con distinta intensidad, responsabilidad y grado de autonomía, se implica, colabora y desarrolla, con la tutorización adecuada, todas las tareas propias de un docente para potenciar sus habilidades, encarnadas en la propia personalidad, pero informadas por la teoría y la reflexión (Pérez, 2010); y, por el otro, con el tutor académico potencia su conocimiento de la cultura escolar y universitaria.

En consecuencia, el estudiantado pasa de ser un ente observador a una persona que ejerce su autocontrol y reflexiona sobre su práctica, trata de construir y verificar los significados a partir de la experiencia, desarrolla descripciones de los tutores y reflexiona sobre la ejecución y sus propias ejecuciones espontáneas para descubrir sus potencialidades y limitaciones; a través de la imitación reflexiva, introduce rasgos característicos que ha visto en la demostración de su tutor en su práctica, improvisa sobre la marcha, para descubrir y verificar lo que se trata de comunicar.

Y, en todo esto, el estudiantado adopta un determinado tipo de actitud; la de responsabilizarse por formarse a sí mismo en aquello que necesita aprender y, al mismo tiempo, mantenerse dispuesto a recibir la ayuda del tutor (Schön, 1992), de ahí que, la influencia de los tutores en los procesos de mediación es muy importante no solo por el acompañamiento en la ejecución, sino esencialmente por la autocritica que se pueda generar a partir de la acción, es donde los principios del aprendizaje experiencial toman vida, cuando se reflexiona y en un espiral se mejora la práctica.

Las dimensiones de la tarea del tutor se convierten, en el caso del alumno, en algo así como dos vectores, cada uno de los cuales contribuye a un círculo de aprendizaje. Para el alumno, lo mismo que para el tutor, existen dos clases de práctica implicadas en el Prácticum: el arte sustantivo de diseñar que trata de aprender y la reflexión en la acción mediante la cual trata de aprenderlo. Cada tipo de aprendizaje alimenta al otro, y el círculo resultante puede ser virtuoso o vicioso.

El alumno debe ser capaz de tomar parte en el diálogo si está dispuesto a aprender de la práctica sustantiva y, en alguna medida, debe ser capaz de diseñar para poder participar en el diálogo. Sus intentos por aprender la práctica se ven impedidos hasta el punto de que no ha dominado las destrezas de participación en el diálogo. Pero, a medida que aprende la reflexión en la acción del diálogo, aumenta su habilidad para extraer de ello lecciones de gran utilidad para el diseño. Y cuando mayor resulta su competencia, mayor capacidad posee para la reflexión en la acción del diálogo. (Schön, 1992, pp. 151–152)

En ese contexto, es fundamental que los tutores valoren las actividades desarrolladas por el estudiantado, y aunque estas no cumplan con las expectativas planteadas y por muy incompletas o mecánicas que resulten, representan un hito para aprender lo que se siente al hacerlas y ver qué cambios aportan (Schön, 1992); la idea es apreciar todo el saber que posee para a partir de ello modelar su práctica; es ahí, donde la mediación toma sentido, puesto que, independientemente del bagaje de experiencias y conocimientos que lleve, si estos no son canalizados adecuadamente corren el riesgo de convertirse en prácticas tradicionales.

Como se puede determinar, el compromiso de los tres actores es fundamental en el desarrollo de la práctica preprofesional, de ahí la necesidad de “definir en forma clara las funciones complementarias de los agentes facilitadores y tutores que intervienen; así como, programar procesos intensivos de formación de los mismos” (Pérez, 2010, p. 126) de tal manera que la práctica fluya de forma ordenada, pertinente, coherente y sistemática.

Este aspecto, claro está, debe estar articulado a la propuesta de formación, porque “El prácticum funciona mejor si previamente están identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas (el propósito formativo del prácticum) así como la parte que toca a cada institución en ese proceso” (Escudero y Gómez, 2006, p. 300) esa organización, sin duda alguna garantizará un impacto positivo en el futuro docente.

Al respecto de la formación, la reflexión sobre la práctica se ha constituido en el eje fundamental de las propuestas curriculares, el problema radica en ¿qué reflexión se desarrolla?, para varios maestros, el realizar preguntas y solicitar análisis suele justificarse como un proceso de reflexión, sin considerar todos los pasos que está última requiere; al respecto, Clarà et al. (2019), considera que para que “la reflexión se convierta en la piedra angular de la enseñanza, se deben plantear varios desafíos abordarlos y superarlos. Uno de estos relacionado con la observación que los futuros profesores hacen para aprender a reflexionar” (p. 2).

Ahora bien, una persona puede aprender la práctica de una o varias maneras, con sus pares, contexto o familia, pero puede aprenderla por sí mismo, a partir de una reflexión sistematizada, mediada y planificada.

La elección de la práctica por uno mismo posee la ventaja de la libertad: la libertad de experimentar sin la coacción de las concepciones recibidas. Pero también tiene la desventaja de exigir de cada estudiante reinventar la rueda, ganar poco o nada de la experiencia acumulada de otros. El aprendizaje iniciático ofrece una exposición directa a las condiciones reales de la práctica y a las pautas de trabajo. [...] Los profesionales

experimentales han aprendido, además, a esperar que los aprendices vengan provistos de unas destrezas para la práctica muy elementales. No obstante, muchos noveles aprenden todavía a través de un aprendizaje iniciático, y muchos prácticos veteranos y críticos de la preparación profesional aún lo ven como el método a elegir. (Schön, 1992, p. 45)

Por ende, el deber del tutor académico/profesional es desarrollar para él y para el estudiantado capacidades de escucha y de empatía, construcción de habilidades sociales, de una orientación ética, capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, de reconocer y valorar múltiples perspectivas y diferencias (Pérez, 2010).

Por consiguiente, la reflexión en la acción debe ser recíproca, es decir que, el tutor trate al alumnado con frases o mensajes cargados de significados, y que a la vez replique sus interpretaciones con nuevas demostraciones o verbalizaciones, de tal forma que el estudiantado pueda volver a descifrar y traducir nuevas formas de ejecutar el diseño. En este ir y venir de mensajes se entremezclan varios tipos de aprendizaje, por un lado, el estudiantado aprende a reconocer y a valorar las cualidades de un buen diseño y un estilo de diseñar competente, pues él aprende a diseñar, también aprende a aprender a diseñar; es decir, aprende de la práctica preprofesional (Schön, 1992).

En este sentido, a través de la mediación, “el docente favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas, es decir, mueve al sujeto a aprender en su zona potencial” (Ferreiro, 2006 como se citó en Parra y Keila, 2014, p. 157).

En la medida de que presta atención al proceso de la acción se reflexiona tanto sobre el proceso original observado y sobre los propios intentos por reproducirlo; este ejercicio coloca al estudiante en una nueva situación de acción y desde este punto de ventaja se genera una nueva perspectiva y nuevas formas de interpretación de la acción, de tal manera que se puedan coordinar las dos estrategias de imitación: reproducir un proceso y copiar su producto (Schön, 1992, p. 108).

El lugar en el que desemboque el aprendizaje de un estudiante, a lo largo de estas secuencias, depende de cómo él traslade los mensajes de prácticum a sus propias apreciaciones y a su propia ejecución, lo que, a su vez, depende de cómo transcurra el diálogo con su tutor. En la medida en que ese diálogo se acerque al ideal de la mutua reflexión en la acción, el aprendizaje del estudiante tiende a ser más amplio y profundo y, también, más sustantivo integral y múltiple. Claro que, en la medida en que esto se produzca varía con las competencias que tutor y alumno aporten a su diálogo: la habilidad del tutor para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades

cambiantes del alumno; la capacidad inicial del alumno para la reflexión en la acción del diálogo. (Schön, 1992, p. 155)

Entonces, para que la práctica preprofesional tenga el impacto esperado es importante que la comunicación dialógica, a través de los procesos de reflexión, fluya muy bien entre los tres actores, se establezca una triada de aprendizaje, pues de esto dependerá el éxito de la formación docente.

La mediación debe constituirse en la herramienta más importante para el intercambio de ideas, la reflexión sobre la acción, y lo mejor, generar nuevas formas para innovar la práctica docente, por consiguiente, un medio para promover la reflexión entre los futuros profesores depende de: cómo otros expertos ayudan con el proceso, cómo la colaboración está organizada socialmente (Gelfuso y Dennis 2014 ; Korthagen 2001; Moore-Russo y Wilsey 2014, como se citó en Clarà et al., 2019) y cómo se establece esa relación desde la humanización.

5.6. Inferencias para mi Propuesta de Investigación

En el presente capítulo se aborda la mediación pedagógica como una categoría teórica, como un aspecto clave en la construcción del conocimiento docente y como una acción humanizadora orientada a la formación integral de la persona, por medio de la que se desarrolla habilidades y competencias asociadas a la reflexión, el diálogo y la transferencia de la teoría a la práctica con la finalidad de enfrentar los desafíos del mundo actual.

La mediación pedagógica es un acto eminentemente dialógico donde se identifican algunos principios como: la acción humanizadora, la transferencia de saberes orientados a la transformación del contexto, la reflexión, el trabajo colaborativo, la investigación; y, la mirada integral a los procesos de formación. Estos principios permiten abordar de manera integral las fases de la práctica preprofesional, creando situaciones de aprendizajes significativas donde el estudiante a través de procesos reflexivos, autocríticos y dialógico transfieran la teoría a la práctica; además, se constituyen elementos dinamizadores para la propuesta del plan de actuación integral.

La mediación pedagógica, desde un enfoque dialógico, reflexivo y autocrítico es esencial en el desarrollo integral del estudiante, fomenta una red de posibilidades de aprendizaje, un conflicto cognitivo y emocional que abre nuevos espacios para humanizar la práctica preprofesional y, particularmente, en el presente estudio se constituye en el eje de la propuesta que permite proyectar en el siguiente capítulo y proponer razones para incorporar la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación como metodología en la construcción del aprendizaje práctico.

La mediación pedagógica permite transferir conocimientos y transformar una realidad, esto implica una mejora en la práctica docente porque emplea herramientas y signos de forma efectiva y creativa para fomentar la inclusión educativa, así como la valoración a la diversidad cultural, de los saberes y de los haceres. Bajo este enfoque, nacen dos vertientes que aportan a la construcción del siguiente capítulo, 1) la participación activa y propositiva de los estudiantes, reconociendo no solo la individualidad de las personas sino su contexto, su historia y sus prácticas y la necesidad de incorporar el diálogo humanizante en la propuesta de mediación integral para la práctica preprofesional.

La mediación pedagógica permite desarrollar habilidades de comunicación, empatía y ética, aspectos que se ven reflejados en el liderazgo, responsabilidad y creatividad con la que asuma la práctica preprofesional. Por ende, brinda insumos en la propuesta de plan de actuación, para articularlo como un aspecto central, pero a la vez transversal en cada una de las fases del proceso didáctico.

La mediación docente, al ser un proceso de construcción de conocimiento mediante la transferencia teoría-práctica, requiere de un plan de actuación integral, de tal forma que, todos los actores de la práctica preprofesional conozcan, desarrollen y evalúen de forma pertinente y significativa este espacio formativo.

El no hacerlo puede ser perjudicial para la formación de los estudiantes porque genera ambigüedad en los conocimientos y prácticas tradicionales en el aprendizaje. Además, una práctica preprofesional sin mediación limita la reflexión sobre la práctica, la recepción de críticas positivas, aclaraciones y recomendaciones, del trabajo en equipo y de la investigación-acción. Este requerimiento precisamente orienta la construcción del siguiente capítulo a partir de la premisa de que la práctica preprofesional es un proceso de mediación para la construcción del conocimiento docente

La formación de los futuros docentes no solo se basa en la adquisición de conocimientos teóricos, sino que es necesario el acompañamiento y orientación de los tutores académicos en la práctica, de tal modo que el estudiantado reflexione sobre la construcción del conocimiento docente, además porque se constituye en un puente entre la teoría y la práctica que garantiza experiencias significativas para la formación de los profesionales en educación, lo que aporta en el siguiente capítulo a la sistematización de los argumentos que fundamentan a la investigación-acción como metodología para desarrollar el pensamiento práctico.

La figura del tutor profesional es fundamental en el proceso de formación del estudiantado, ya que la mediación tiene un impacto directo en su futuro profesional, en este sentido, es muy importante establecer una comunicación

efectiva entre los tutores y el estudiante, así como de promover la reflexión constante sobre la práctica para lograr un aprendizaje experiencial. Este aspecto permite, en el siguiente capítulo, vislumbrar la importancia del diálogo y respeto en el proceso de mediación docente.

En este contexto, la función del tutor profesional, la institución educativa, convenios y las creencias del estudiantado con respecto al ejercicio docente es fundamental para generar un proceso compartido de tutoría que promueva el apoyo mutuo y el debate, lo que permitirá desarrollar un perfil profesional reflexivo, crítico y comprometido en el estudiantado. Este aspecto permite en el siguiente capítulo caracterizar las condiciones académicas, organizativas y administrativas que asegura una exitosa organización de la práctica preprofesional.

Es necesario resaltar la necesidad de un enfoque integral en la formación de los futuros profesionales, que incluya la reflexión constante, la comunicación efectiva y el apoyo mutuo en el proceso de tutoría, puesto que, la relación dialéctica entre el tutor académico, tutor profesional y alumnado, como un diálogo humanizante para la transferencia entre la teoría y la práctica, aporta para, en el siguiente capítulo, responder a los requerimientos formativos de la práctica preprofesional en el escenario actual en Ecuador.

Capítulo 6. La práctica preprofesional como un espacio de transferencia entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento docente

6.1. Introducción

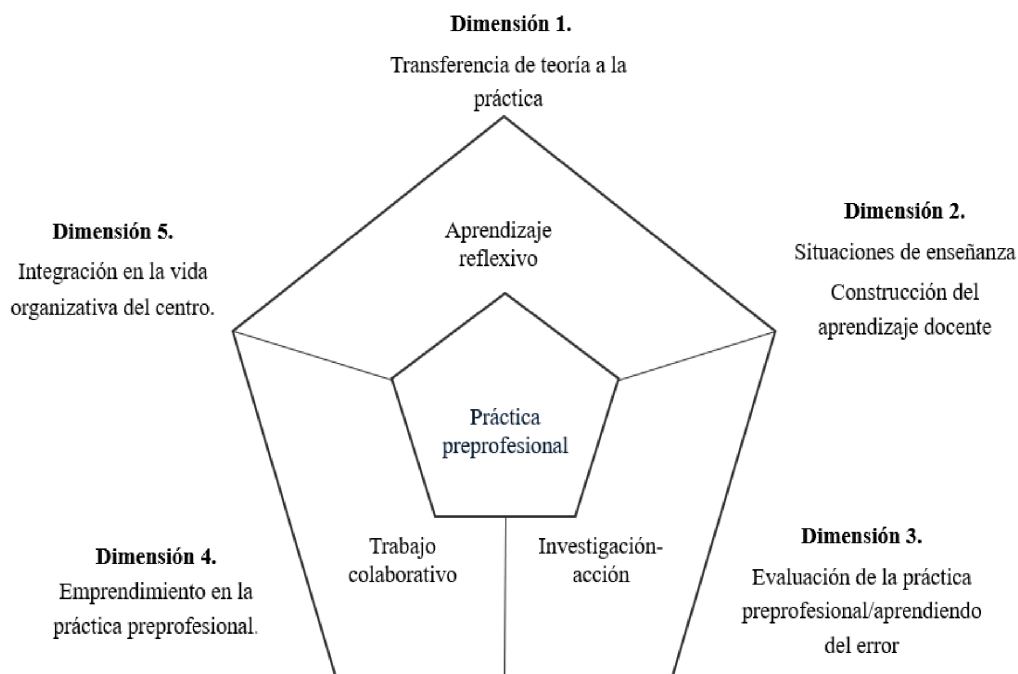
En el presente capítulo se exponen 5 dimensiones sobre las que, a partir de la revisión teórica de los capítulos anteriores, se analizará la mediación de la práctica preprofesional: 1) Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica, 2) Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente, 3) La Evaluación de la Práctica Preprofesional como una Oportunidad para Aprender del Error, 4) El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum, 5) Integración en la vida organizativa del centro.

Además, en el marco de las 5 dimensiones se analiza las razones, desde diferentes autores, por las cuales la reflexión, la investigación-acción, el trabajo colaborativo, la autoevaluación y desarrollo profesional; y, la relevancia del feedback conjunto para aprender entre iguales, debe incorporarse en el hacer docente de la práctica preprofesional como una forma de transferir la teoría y la práctica; y, como aspecto esencial para construir el conocimiento docente, así como para dar respuesta a los requerimientos formativos actuales.

Se parte de la premisa de que, la práctica preprofesional es un elemento integrado al plan de estudios que, aproxima al educando, a través de la investigación-acción, al contexto de su futura práctica profesional de una manera significativa, mediante la planificación sistemática de actividades de aprendizaje mediadas por docentes expertos para enfrentar al estudiante a diversas situaciones de enseñanza en los centros escolares con sus particularidades sociales, culturales, socioeconómicas y familiares, con la finalidad de reflexionar crítica y colaborativamente sobre y desde su práctica en la solución de problemas de su entorno y en la transformación de la realidad.

En este contexto, la práctica preprofesional es una asignatura dinámica y dialéctica, un espacio de transferencia teórica práctica, en la que, si bien se recupera experiencias, no se van a replicar de igual forma ni en similares condiciones, por ende, no existe una receta específica para su desarrollo, pero si aspectos esenciales que deben estar presentes independientemente del modelo que adopte la universidad.

A continuación, se presenta un gráfico con todas las dimensiones abordadas en el desarrollo del capítulo.

Figura 12.*Síntesis conceptual del capítulo 6*

Nota. El gráfico representa una síntesis conceptual del capítulo 6

6.2. Dimensión 1: Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica

“La teoría y la práctica se consideran dimensiones mutuamente constituyentes, que se hallan dialécticamente relacionadas” (Zeichner y Liston, 2013 como se citó en Mérida-Serrano et al., 2020a, p. 18). Entonces, la valía del conocimiento no radica en la acumulación de información sino en los niveles de transferencia que se logre, de ahí que, uno de los indicadores más evidentes de que el estudiante logró un aprendizaje significativo es la posibilidad de aplicar lo aprendido; es decir, transferir a nuevos contextos su saber para la solución de problemas.

La posibilidad de transferencia de la teoría a la práctica queda abierta en todas las asignaturas de una propuesta curricular; sin embargo, la práctica preprofesional es un espacio de aprendizaje donde no se puede obviar; por ende, se constituye en una posibilidad para que el estudiante contraste el saber con el hacer de su futura práctica profesional en contextos reales. La “teoría se contrasta y matiza en la práctica y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría” (Mérida, 2007, p. 6).

Ahora bien, el entorno escolar, sus situaciones y desafíos son la base de la experiencia de la práctica preprofesional, lo que facilita la construcción del conocimiento docente mediante la reflexión. En el proceso, el alumno adquiere, excluye y reconstruye su conocimiento teórico-práctico, lo que le permite abordar las dificultades cotidianas en el aula. En este entorno, el maestro reflexivo utiliza la reflexión sobre la práctica para reconstruir la teoría y resolver problemas prácticos a través de la teoría contextualizada, lo que conduce a una comprensión más profunda y significativa del conocimiento (Domingo, 2018).

Pero ¿qué aspectos garantizan la transferencia de la teoría a la práctica? En primer lugar, la selección y preparación de los espacios de práctica, en segundo lugar, la organización y planificación de las actividades para la construcción de conocimiento en la práctica preprofesional por parte de los tutores; y, la tercera, y no menos importante, la motivación del estudiantado por la práctica docente, que, aunque resulta un proceso complejo, puede ser potencialmente dinámico e innovador (Horkheimer, 2003).

De ahí que, el aprovechar estos espacios formativos a través de, por ejemplo, un diálogo problematizador, que presente retos, que enfrente paradigmas, que prepare al futuro docente en territorio, es significativo para la formación del futuro profesional por las vivencias y experiencias generadas.

Entonces, la participación activa del alumnado en los procesos de construcción de aprendizaje mediante la investigación-acción, el pensamiento práctico, la reflexión y el diálogo para transformar ideas y ampliar la comprensión (Colmenares y Piñero, 2008) es fundamental. Además, en esta relación es muy importante considerar transversalmente tres aspectos: la reflexión, la investigación-acción y el trabajo cooperativo, que, unido a la mediación pedagógica, a la dialogicidad y al aprendizaje experiencial dinámico, cíclico y sistémico, garantizan aprendizajes en los estudiantes.

Domingo y Gómez (2014) y Cardona y Trejos (2020) aseguran que una metodología de intervención y formación integral es fundamental a la hora de construir conocimientos docentes porque implica ir al contexto, vivir la experiencia, reflexionar sobre ella, reelaborar subjetivamente los acontecimientos vividos y la interacción entre la persona y su contexto profesional.

Finalmente, se debe considerar a la reflexión, la investigación y el trabajo colaborativo como un proceso continuo de aprendizaje; y como indicadores fundamentales a la hora de conectar la teoría con la práctica para contextualizar su saber, transferirlo e ir construyendo su pensamiento e identidad docente (Iglesias et al., 2019).

En este marco de ideas, se presenta en una matriz las razones por las que, debe incluirse la reflexión, la investigación-acción y el trabajo colaborativo como medio para transferir la teoría a la práctica y, especialmente, en la propuesta del plan de actuación integral:

Tabla 7.

Principios para la transferencia de la teoría a la práctica y las razones para la inclusión en la práctica preprofesional.

Principios para la transferencia de la teoría a la práctica	Razones que justifican su incorporación
La reflexión como eje vertebrador de la práctica	Enseña a reflexionar sobre la práctica.
	Toma la propia acción como objeto de reflexión.
	Es un medio disruptivo en la construcción de conocimiento práctico.
	Genera actividades que invitan a la reflexión.
	Revisa críticamente su propia práctica educativa.
	Promueve procesos dialécticos en la construcción del conocimiento.
	Genera la reflexión en la acción.
	Promueve una relación cercana con los tutores.
	Genera una visión transformadora y reconceptualizadora.
	Reflexiona críticamente sobre la práctica colaborativa.
La investigación-acción en los escenarios formativos de la práctica.	Fomenta procesos de autoformación y autoevaluación.
	Genera una práctica dialéctica, dinámica y espiral.
	Propicia un proceso interactivo.
	Promueve un proceso motivacional y colaborativo.
	Medio de autorregulación de la práctica.
	Sincroniza acciones orientadas al cambio educativo y social.
	Un aprendizaje desde la experiencia y reflexión.
	Medio de perfeccionamiento de la enseñanza y de vinculación con la sociedad.
	Una vía de planificación y organización docente.
El trabajo colaborativo para la apropiación del conocimiento.	Los resultados, una pauta para reorientar la práctica docente.
	Es un medio de interacción social y profesional.
	Forma inter y multidisciplinaria para abordar el conocimiento.
	Permite trascender personal y grupalmente.
	Es un medio de promoción personal y laboral.
	Es una vía para desarrollar el pensamiento crítico.
	El aprendizaje como resultado del trabajo colaborativo.
	Dinamiza los procesos de enseñanza aprendizaje.
	El trabajo colaborativo y las TIC (Tecnología de la Información y Comunicación), un horizonte sin límites.
	Implica cooperación, responsabilidad, comunicación y la autoevaluación.
	Es una respuesta a los requerimientos institucionales y personales.

Nota: Se sintetizan tres principios basados en la transferencia teoría-práctica.

A continuación, se describe cada principio con sus respectivas razones:

6.2.1. La Reflexión, Eje Vertebrador para la Mejora de la Práctica

Generar aprendizajes siempre ha sido uno de los fines de la educación, el cómo, ha traído consigo una serie de rupturas epistemológicas, que van, desde la enseñanza tradicional al socio constructivismo. Esto implica no solamente el paso de un paradigma a otro, sino, una serie de acciones e investigaciones que justifican el por qué emplear una u otra metodología. La universidad no ha sido ajena a este proceso, la formación tanto de las asignaturas como de la práctica preprofesional ha ido evolucionando, aunque en muchos casos se mantienen prácticas tradicionales, estas se han modificado por la propia dinámica social.

La reflexión de la práctica hace algunos años no pasaba de ser un ¿cómo les fue? O ¿qué tal la práctica?, en este caso “la responsabilidad de reflexionar sobre acción recae sobre los estudiantes, asumiendo que conocen el análisis reflexivo y cómo llevarlo a cabo. De hecho, los estudiantes y profesores declaran que reflexionar es importante, pero, que tienen dificultades para definirla y desarrollarla” (Nocetti, 2016 como se citó en Nocetti et al., 2020, p. 3). Entonces, las experiencias positivas o negativas finalmente eran olvidadas, o, en el mejor de los casos, replicadas en nuevos escenarios sin mayor dificultad.

La reflexión como tal no forma parte del proceso de aprendizaje, los maestros “practican un estilo de enseñanza basado en una tradición positivista que desarticula la teoría y la práctica” (Korthagen, 2010 como se citó en Nocetti et al., 2020, p. 2). Por ende, “la construcción de significados y la conformación del pensamiento crítico y creativo en el docente y en el estudiante” (Domingo y Gómez, 2014, p. 58), es una verdadera utopía. Sin embargo, en la actualidad existe una infinidad de estudios que valoran el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la reflexión, no solo de las asignaturas, sino, en la práctica preprofesional que se desarrolla en un contexto real.

Perrenoud (2004a, p. 17) considera que “formar a buenos principiantes es, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y el resultado de ello”. De ahí la importancia de asegurar que las experiencias prácticas sean mediadas de forma efectiva y en ese proceso colaborativo la reflexión sea quien oriente la mejora en la práctica docente.

Desde esta realidad, “en la medida en que el estudiante universitario sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su formación universitaria podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un profesional o docente reflexivo que aprende de su propia práctica” (Domingo y Gómez, 2014, p. 54). Por consiguiente, la reflexión es una actividad fundamental en la formación

docente, especialmente cuando se enfrenta a una generación autodidacta, creativa e hiperconectada.

Se requiere de un maestro que pase de ser el dispensador del saber, a una persona que logre implicar al otro, a encarnar un nuevo papel basado en ser entrenador, motivador, incitador y promotor, creador, mediador y educador (Calatayud, 2008).

En este contexto, se presentan 10 razones, desde diferentes autores, por las cuales el aprendizaje reflexivo debe incorporarse en el hacer docente de la práctica preprofesional como un aspecto esencial para dar respuesta a los requerimientos formativos actuales. Los detallamos a continuación:

1. Enseñar a reflexionar sobre la práctica, permite al estudiante desarrollar algunas habilidades mentales como: la observación, el análisis, la “metacognición y la metacomunicación” (Perrenoud, 2004b, p. 17). Así como habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo, la expresión oral y el liderazgo, las que, pueden marcar la diferencia al momento de optar por una oportunidad laboral (Andrade-Arenas y Andrade-Chaico, 2020).

Desde esta perspectiva, la reflexión contribuye a la formación integral de la persona porque se convierte en un proceso continuo que permite mejorar sus relaciones interpersonales, su quehacer docente, experticia pedagógica e investigativa, acervo de conocimientos, en definitiva, transcender como persona y docente.

2. “Reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como objeto de reflexión” (Perrenoud, 2004a, p. 30) para relacionar, comparar o transformar un modelo previamente establecido. Es decir, a partir de la acción proponer nuevas formas de hacer desde diferentes escenarios, ya sea para explicar o plantear una crítica, “la reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia” (Kemmis 1985, p.148 como se citó en Domingo y Gómez, 2014); eso implica que cada acción es única, pero, pertenece a una familia de acciones estimuladas por situaciones similares.

Reflexionar sobre la práctica a posteriori permitirá comprender, aprender e integrar la teoría y la práctica (Perrenoud, 2004a). De ahí que, cada estudiante, a partir de su práctica, tiene a su haber la materia prima con la que puede reflexionar y generar procesos de investigación para contrastar sus propios paradigmas y plantearse nuevas posturas epistémicas que den paso a explicar la realidad y con ello fundamentar la práctica docente.

3. La práctica preprofesional como medio disruptivo en la construcción de conocimiento práctico; es decir “crear incertidumbre y disonancia cognitiva

en el alumnado de manera que después se vieran forzados a buscar respuestas, a revisar estereotipos o relativizar principios más pertinentes en contextos académicos que en la acción profesional real” (Escudero y Gómez, 2006, p. 320). Para lograrlo es necesario incorporar la reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la práctica preprofesional, debido a que, el repensar sobre lo actuado se convierte en un catalizador para el autoconocimiento y la formación en investigación.

Además, el contrastar la teoría con la práctica permite pasar de una visión y ejercicio docente empírico a uno científico y académico, condición que le ayuda a desempeñarse eficientemente en su campo profesional y asumir su propia identidad docente entendida como “un conjunto de necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades que se forman a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada uno” (González-Calvo y Martínez-Álvarez, 2018, p. 186).

4. “La actividad docente debe trascender el simple hecho de implementar ciertas estrategias en el aula. Debe visualizarse como una actividad que invite a la reflexión” (Espinosa-Ríos, 2016, p. 12). Lo que implica que la práctica pedagógica constructivista, por la que muchos docentes manifiestan inclinarse, se ve limitada cuando no se reflexiona sobre la acción, cuando se separa la teoría de la práctica sin considerar que la teoría ayuda a desarrollar capacidades reflexivas.

Una de las competencias imprescindibles en la profesión docente, es la reflexión sobre la práctica, por ende “el profesorado para asumir esa tradición o cultura reflexiva debería capacitarse para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que genera en los alumnos la autoevaluación para realizar mejoras de reflexión e indagación” (Imbernón, 1994, p. 94).

Sin duda alguna, la teoría contribuye a conocer del “porque se hacen las cosas y a plantearse cuestiones y capacidades reflexivas imprescindibles en el campo educativo” (Imbernón, 2006, p. 241), pero, la reflexión permite validar la teoría y reformular la práctica.

Por lo tanto, ¿con qué pautas cuento para reflexionar? los elementos del hexágono curricular (Objetivos, contenidos, metodología, programación, recursos, evaluación), sumados a la actitud personal, pueden constituirse en variables de estudio a la hora de hacerlo.

Así mismo, pueden proporcionar resultados eficaces cuando se evalúa la práctica; además, no se limita a un análisis de la estrategia, sino, mira el todo como un proceso integral. “Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar

la acción futura, es decir por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación” (Domingo y Gómez, 2014, p. 60). De ahí que, la reflexión tiene que tener un sentido de mejora continua, tanto para el desempeño pedagógico como para la humanización profesional.

5. “La necesidad de profesionales que estén predispuestos a una revisión crítica de su propia práctica educativa mediante procesos de investigación-acción, reflexión, puesto que facilita comprender más y mejor la actividad educativa realizada” (Calatayud, 2008, p. 71).

Y es que no basta con informar, es necesario formar para investigar, reflexionar y trabajar colaborativamente, desarrollar habilidades intelectuales y prácticas para responder de forma humanista e integral a los desafíos que la sociedad impone, aspecto que se logra con una mejora continua, con procesos espirales abiertos para la construcción de conocimiento; es decir intentando que cada propuesta pedagógica sea mejor que otra.

Sin duda alguna, las exigencias tanto del Ministerio de Educación como de las empresas privadas son muy altas, el título profesional ya no es una garantía para acceder a una plaza laboral, se requiere de personas proactivas, propositivas, críticas, capaces de promover aprendizajes y valores para relacionarse con sus pares académicos de manera eficiente. Que sean emprendedores y que frente a las dificultades e incertidumbres generen nuevas propuestas, que resuelvan problemas, transformen y mejoren su práctica pedagógica (González-Calvo et al., 2015).

Aspecto que, en la práctica preprofesional se ejercita mediante actividades que respondan al contexto y a las necesidades del estudiantado determinadas a partir de un proceso de reflexión que inicia desde la observación, análisis y evaluación de los momentos de la clase.

Un profesional es competente no solo porque evidencie conocimientos y habilidades que le permitan resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino, porque “siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en consecuencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, y con flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que le presenta la práctica profesional” (Domingo y Gómez, 2014, p. 36).

Entonces, es necesario que las universidades velen por la formación integral del estudiantado, por ende, las propuestas curriculares deben partir de estudios de pertinencia, empleabilidad y demanda social para que respondan a las necesidades sociales y especialmente desarrollen capacidades para aprender a aprender.

6. La reflexión como un proceso dialéctico. Cuando se reflexiona sobre lo sucedido y se prepara para una nueva acción implica “mirar al interior de nuestros pensamientos y procesos de pensamiento y al exterior de la situación en la que nos encontramos; cuando se tiene en cuenta la interacción de lo interno y de lo externo, la reflexión orienta el pensamiento y la acción” (Kemmis, 1999, p. 97).

En efecto, la práctica docente durante muchos años ha carecido de esta actividad que debería ser asociada y ejecutada al término de cada sesión, pues esto evita la réplica de acciones e incorpora la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje y especialmente atiende a los requerimientos y contextos de los niños y niñas.

Para Lefebvre (1999, p. 15) “el entendimiento determina y persevera en sus determinaciones; la razón es dialéctica porque disuelve las determinaciones del entendimiento; es positiva porque produce lo universal y comprende en él lo particular”. En consecuencia, la dialéctica, como relación inmediata del pensamiento con el contenido diverso y cambiante, no permanece ya fuera de la lógica, se integra con ella, a la que transforma transformándose. Se convierte en la vida, el movimiento interno del pensamiento, contenido y forma a la vez.

La reflexión es dialéctica porque “no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 15), es un proceso en espiral, ya que, como producto de ello se amplía el saber y el estudiantado entra en conciencia para mejorar en su propia práctica, por ende, la reflexión no es una acción a priori, de ahí la necesidad de que se convierta en una práctica continua y planificada.

Kemmis (1999, p. 97) considera que “la reflexión es un meta pensamiento, pensamiento sobre el pensamiento ya que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto determinado”, entonces reflexionar no es una cuestión instrumental ni técnica, implica combinar el saber con el saber ser, hacer y especialmente el convivir porque implica una toma de decisiones constante para mejorar la práctica docente.

Frente a lo expuesto, Domingo y Gómez (2014) reflexionan que:

la mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo que requiere de un orden y sistematización dirigidos a una conclusión aceptable. Solo cuando esa sucesión de ideas está controlada de tal manera que se estructura como secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces estamos en presencia del pensamiento reflexivo. (p. 42)

En consecuencia, reflexionar es encontrarse con su interior y contrastarlo con el exterior, es enfrentar la teoría con la práctica de forma organizada y estructurada, es dar una mirada retrospectiva de lo trabajado para proyectar una mejora continua. Reflexionar no es resumir acciones o sintetizarlos, es organizar, sistematizar, confrontarla con la teoría y generar conclusiones para mejorar las competencias profesionales.

Domingo y Gómez (2014) frente a la reflexión consideran que el “proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a través de nuestra historia, en determinados pensamientos, compromisos y acciones que se ve afectada por nuestra tarea diaria, utilizando determinadas estrategias como la comunicación, la toma de decisiones y la acción” (p. 43), y precisamente en esa dinámica de transformar de forma constante la práctica docente a partir de la confrontación de la teoría con la práctica es donde se genera el pensamiento reflexivo.

Es, en ese encuentro en el que se confronta los miedos, la utilidad de la teoría e incluso se valora la experiencia y experticia del tutor académico y profesional, por ende, la reflexión no se limita al contraste teórico práctico. Se lo hace con todo el bagaje de experiencia y saber acumulado por el estudiantado y docente, por consiguiente “la reflexión es dialéctica porque el pensamiento del individuo se forma por un contexto social y cultural, y el contexto social y cultural, está, a su vez, conformado por el pensamiento y la acción de los individuos” (Kemmis, 1999, p. 100).

De ahí que la reflexión se enriquece cuando existe un análisis multicausal, en donde intervienen no solo los aspectos pedagógicos sino también aquellos contextuales y personales, que sin duda alguna influyen en los procesos de aprendizaje.

7. La reflexión no solo puede ejecutarse al final de una acción, sino en la acción, cuando, a partir de la respuesta del alumnado, se determina la necesidad de emprender una contingencia, eso implica no interrumpirla sino sobre la marcha emprender nuevas acciones que permitan, sin perder el horizonte brindar experiencias significativas al estudiantado (Schön, 1992).

La reflexión tendrá una conexión directa con la acción presente de tal modo que, la acción de pensar sirva para reorganizar lo que se está haciendo mientras se lo hace, en estos casos se está reflexionando en la acción.

Los conocimientos prácticos se descubren a través de la reflexión en y sobre la acción, que enriquecen las comunicaciones entre la teoría y la práctica... La reflexión sobre la práctica profesional puede desempeñar diversas funciones: es útil tanto para tomar conciencia de esos saberes

tácitos, espontáneos y automáticos que ocurren en la vida profesional y, además, no se derivan deductivamente de los principios formales de las disciplinas científicas profesionales, sino que solo a través de este medio es posible aprender de él, hacerlo plenamente consciente y constituirlo en un nuevo saber, incorporado al saber profesional. (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 41)

El actuar en la acción trae consigo el desarrollo de una serie de habilidades académicas, pedagógicas, sociales y afectivas, pues es una forma real de transferir el conocimiento a contextos y situaciones reales, actuar con asertividad frente a las respuestas objetivas o subjetivas del estudiantado, así como identificar el sentir de quienes construyen el conocimiento.

Esto no implica que la reflexión al final de la acción se queda sesgada, más bien compromete para que se realice y se determine nuevos elementos que se deben considerar para retroalimentar los próximos procesos y evaluar el porqué de su planteamiento, todo ello con miras a mejorar la práctica como producto de la reflexión.

La reflexión en la acción da lugar a la experimentación in situ y permite crear y ejecutar nuevas acciones para pensar más allá, tanto en la situación inmediata como en situaciones mediatas (Schön, 1992).

En efecto, reflexionar durante la acción implica constantemente preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor estrategia, que orientaciones y qué previsiones hay que tomar, que riesgos existen, entre otras cosas, es decir, actuar con prudencia. Sin embargo, se convierte en un valor el confrontar fuertemente con una realidad que, a menudo, ante el apremio de reflexionar se puede dejar de intervenir (Perrenoud, 2004a).

8. La reflexión no solo trae consigo un autoconocimiento sino abre la posibilidad para establecer una relación cercana con los tutores, que más adelante se convierte en una relación entre docentes y directivos; de hecho, se debe posibilitar un diálogo didáctico, pedagógico y humano; una mediación que implique, acerque, motive y asegure una experiencia de aprendizaje significativo para el estudiantado y, además, que brinde nuevas estrategias al tutor; es decir, un proceso dialéctico y en espiral donde por cada experiencia se abra todo un espectro de posibilidades orientadas al mejoramiento de la práctica.

Ahora bien, “todos en alguna ocasión reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios” (Perrenoud, 2004a, p. 30), entonces, para que este entramado de experiencias se desarrolle con éxito, no basta las buenas intencionalidades, así como se lo había afirmado

con anterioridad; es necesario que sea estructurado, pensado y organizado, que tenga una rigurosidad científica y metodológica.

Esta práctica demanda del tutor nuevas formas de modelar, ajustarse a las características del alumnado, a leer las dificultades y capacidades a partir de los esfuerzos desarrollados en la ejecución de la tarea, descubrir y comprobar lo importante de propias intervenciones como tutor, y el estudiantado escuche de un modo activo y operativo, imite reflexivamente, reflexione sobre su propio conocimiento en la acción e interprete los significados del tutor (Schön, 2017).

9. La reflexión transformadora y de reconceptualización de la práctica preprofesional. En los procesos de formación se supone la participación de “las vivencias profesionales, situadas y encarnadas en el contexto real de la práctica y se presentan como el primer requisito para la formación satisfactoria del conocimiento práctico del docente” (Pérez, 2010) porque estos orientan los procesos de reflexión, análisis, indagación y de mejora continua a través de la autoevaluación y de la propia acción docente.

En este contexto, la enseñanza se convierte en un discurso práctico, los maestros enfrentan al futuro profesional a problemas reales de su experiencia profesional, de la que se extrae conclusiones mediante la reflexión individual y colectiva (Perrenoud, 2004a), es decir, se aprende de la práctica a través de la reflexión orientada a la acción, por consiguiente, esta acción toma un carácter académico, social y político.

Un practicante reflexivo no se contenta con que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque el mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas para comprender sus fracasos y proyectarse al futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus métodos. La práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, existe una actitud y una identidad particular. (Perrenoud, 2004b, p. 43)

Cuando un estudiante se ha formado desde los procesos de reflexión, está preparado para desempeñarse con mayor seguridad, autonomía y criticidad, incluso mejora y fortalece su práctica docente porque “la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesional” (Perrenoud, 2004b, p. 43), de tal modo que, mientras se reflexiona sobre la práctica y se comparte experiencias con pares académicos a la luz de la teoría, se construye nuevos conocimientos que serán empleados para mejorar la práctica profesional.

La formación docente no busca únicamente la adquisición de conocimientos teóricos, competencias pedagógicas o rutinas didácticas, sino también el desarrollo de capacidades de observación, análisis, indagación, reflexión crítica, mediación y sistematización de la información para proyectar nuevas formas de actuación, superando el carácter individualista y fomentando una acción humanizadora a través de la reflexión con los compañeros.

La formación docente debe convertirse en un espacio para la crítica reflexiva, el desarrollo de un pensamiento práctico, la transferencia de saberes a nuevos contextos, es decir a una praxis contextualizada (Imbernón, 1994).

La práctica preprofesional debe constituirse en un proceso autónomo de aprendizaje y de formación para los futuros profesores, así como un espacio de producción de saberes y de prácticas innovadoras de los maestros con experiencia. Esta concepción exige que la formación profesional se redirija hacia la práctica y, por consiguiente, hacia las instituciones educativas.

En esta perspectiva, “los saberes (conocimientos, competencias, habilidades, etc.) transmitidos por las instituciones de formación deben concebirse y adquirirse en estrecha relación con la práctica profesional de los docentes en las escuelas” (Tardif, 2014, p. 212) value orientation and risk preference. De ahí la importancia de los centros de práctica y de los tutores profesionales, pues se constituyen en el referente más próximo y real de su futura práctica profesional.

10. La reflexión crítica sobre la práctica (Freire, 2010a, p. 39) la cual no se limita a la acción de la persona o a las relaciones establecidas con el estudiantado, va más allá, se analiza integralmente la práctica, hace una crítica de los valores implícitos, de los contextos normativos personales, sociales, institucionales y las consecuencias para la mejora.

Desde ese punto de vista, la reflexión genera motivación de quienes se preocupan por su trabajo, de los que están cautivados por el aprendizaje y que, trabajan activamente para alcanzar aprendizajes significativos del alumnado, buscan constantemente presentar nuevas y mejores formas de apropiarse de un contenido, no se aíslan ni son apáticos, se integran y crean conductas motivadoras frente a lo que hacen, reflexionan sobre el pasado, el presente y el futuro para incidir no solo en la determinación de problemas sino en la solución de los mismos (Day, 2006).

Entonces, “la reflexión lleva hacia una comprensión de la situación educativa donde se evalúan las acciones concretas en relación con las creencias y con las situaciones organizativas y políticas más amplias” (Kemmis, 1999, p. 160), por ende, al incorporar la reflexión a los procesos educativos se asegura una formación integral, en donde el estudiantado asume un rol protagónico en la apropiación y construcción del conocimiento desde la multi e interdisciplinariedad.

Al salir de las aulas universitarias el estudiantado no se queda con los conceptos generales, sino que busca ponerlos en práctica, a través de la reflexión como una herramienta idónea para generar conductas de autosuperación, creatividad e innovación, posee una función crítica, y cuestiona la estructura del conocimiento en la acción.

Pensar críticamente trae situaciones de apuro o incomodidad, pero también se presenta como una oportunidad para formarse integralmente porque durante el proceso se puede reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas (Schön, 1997), lo que le permitirá tener experiencias desde y para la práctica.

Estas son unas de las razones por las cuales se debe incorporar la reflexión en la formación del estudiantado de la carrera de Educación Básica, porque no solo ayuda a pensar en nuevas formas de actuar, sino que desarrollan habilidades del pensamiento de orden superior, así como a humanizar la práctica docente, puesto que, el repensar su rol y del alumnado en el proceso de aprendizaje le permiten identificarse con un modelo pedagógico determinado.

Pero ¿cómo se llega a la reflexión? Schön (1992) plantea que la escalera de la reflexión consiste en preguntar, contestar, aconsejar, escuchar, demostrar, observar, imitar y criticar, la idea es que se convierta en un ciclo y que cada intervención dé lugar a otra, de tal forma que sea una cadena de acciones y reflexiones recíprocas basadas en el diálogo entre tutores y estudiantes.

Este mismo autor sostiene otra dimensión de análisis reflexivo, “una vertical”, en este sentido, moverse “hacia arriba” significa moverse desde una actividad hacia la reflexión sobre esa actividad; moverse “hacia abajo” significa moverse desde la reflexión hacia una acción y reflexión hacia una acción como si fueran peldaños de una escalera.

Al ir subiendo por la escalera, uno convierte lo que ha sucedido en el peldaño de abajo en un objeto de reflexión. Se producen movimientos diagonales a lo largo de la escalera de reflexión cuando la acción de uno desencadena la reflexión en el otro o cuando la reflexión de uno pone en marcha la acción en el otro.

Finalmente, la reflexión se convierte en el paradigma base en la formación docente, donde el estudiantado asume un rol de pensador práctico y humanizante, para el desarrollo de sus procesos de conocimiento relacionados con las habilidades de cuestionar, criticar, escuchar y valorar para que las incorporen a su quehacer docente y que, a la vez, se asuman como un distintivo de su identidad docente.

La reflexión como un proceso en espiral que abre posibilidades de innovación, creatividad e investigación constante, que brinda nuevas oportunidades para el crecimiento pedagógico, didáctico, axiológico y académico del estudiantado es crucial en los procesos formativos.

6.2.2. La Investigación-acción, una base para el Diseño de Acciones Innovadoras en los Escenarios Formativos de la Práctica Preprofesional.

Para toda institución de educación superior, investigar se ha convertido en una verdadera utopía; el gobierno exige que las universidades, a través de sus investigaciones, contribuyan a la solución de problemas; los directivos, que su cuerpo docente publique; los maestros, que el alumnado investigue, pero ¿cuál es la razón para esta exigencia? Los resultados de la investigación científica son empleados a nivel nacional e internacional para el posicionamiento y gestión de la ciencia en las instituciones de educación superior (Romero Fernández et al., 2020) y a los docentes que investigan y publican se les ofrece una serie de reconocimientos como: disminución de la carga horaria, recategorización, incentivos económicos, intercambios, becas, entre otros.

Los reconocimientos, tanto institucionales como personales se constituyen en una motivación importante para insertarse en el mundo de la investigación, de ahí que, los maestros prefieren asignaturas para desarrollar investigaciones y publicar resultados a corto plazo; mientras que, segregan la práctica preprofesional, porque demanda mayor tiempo de dedicación para orientar, intervenir y evaluar el proceso, lo que, a decir de ellos, limita la investigación y por ende se ven afectados sus resultados en este campo. Pero ¿qué tan cierta es esta afirmación?

La práctica preprofesional permite un encuentro entre los actores y obtener información de primera mano, es decir, de fuentes directas; entonces, el problema no está en la asignatura como tal, sino en comprender las posibilidades que brinda. Desde esta perspectiva, en la práctica preprofesional se puede ejecutar todo tipo de investigación, especialmente la investigación-acción que estudia una situación social e implica a los mismos participantes como investigadores, con la finalidad de mejorar la calidad de la acción desarrollada (Somekh, 1989, como se citó en Day, 2006).

La investigación-acción involucra la transferencia de la teoría a la práctica, de acciones a partir de la reflexión, cuyo resultado busca mejorar la práctica docente y los procesos de aprendizaje.

En este contexto, al igual que en la mediación, se enuncian diez aspectos, desde la posición teórica de diferentes autores, los cuales justifican la integración

de la investigación-acción como base para el diseño de acciones innovadoras en los escenarios formativos de la práctica preprofesional.

1. La investigación-acción genera procesos de autoformación y autoevaluación. A partir de actividades formativo-críticas, desarrollar una serie de competencias en los docentes; promocionar su estatus; innovar los currículos; mejorar el sistema de evaluación, e incluso llegar a afectar la política educativa, pero “uno de sus principales objetivos es el de lograr la autoevaluación (y autoformación) del profesorado, que le indica cuál es realmente su situación y cuál debería ser” (Imbernón, 1994, p. 141).

Esta actividad es precisamente la que necesita implementarse en las instituciones educativas en todo nivel, una espiral que integre la autoevaluación mediante la reflexión; reflexión desde situaciones reales; situaciones reales abordadas mediante la investigación-acción; investigación-acción que desemboca en prácticas innovadoras.

Entonces, “introducir en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción, y que vincule constantemente teoría y práctica” (Imbernón, 1994, p. 53), se convierte en un requerimiento emergente en la formación universitaria y que, casualmente se cumple con la práctica preprofesional, de ahí la necesidad de fortalecer esta asignatura con una metodología comprobada, que permita a posterior, tener resultados para que sean aprovechados en el mejoramiento de la práctica docente y como objeto de publicación.

Hemos de tener en cuenta que la investigación educativa transformadora, como práctica social que es, puede contribuir a reproducir un sistema de organización, conocimientos, valores y actitudes que refuerce un sistema injusto o, por el contrario, convertirse en un instrumento para potenciar la formación de personas críticas y comprometidas con la transformación de una sociedad más justa, más igualitaria y más sostenible. (Oliveros, 2018 como se citó en Mérida-Serrano et al., 2020b, p. 19)

Pérez (2010), al respecto manifiesta que “los docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica” (p. 97), al hacerlo se adquiere, a partir de la reflexión, varias competencias profesionales y personales porque no solo les permite identificar las fortalezas y debilidades en su práctica, sino desarrollar su identidad docente. Por consiguiente, “para que las prácticas sean provechosas, desde el punto de vista formativo, parece evidente que la investigación, la indagación deben formar una parte integral de la enseñanza” (Pérez, 2010, p. 100).

De hecho, la planificación de la práctica preprofesional orienta procesos de diagnóstico, que sirven como referente para la intervención que debe ser en función a responder los requerimientos definidos en la etapa anterior; y, la evaluación que expresa el nivel de logro de los resultados.

2. El proceso de investigación–acción como práctica dialéctica, dinámica y espiral, se incluye en la práctica preprofesional como un sistema donde el estudiantado, a partir de su acción reflexiona, sistematiza, contrasta, genera innovaciones y las transfiere a contextos educativos. Kemmis (1999), con respecto a este tema plantea que:

La investigación-acción emancipadora involucra a los participantes en la planificación de la acción (en razón de la reflexión); en la realización de estos planes en su propia acción (praxis); en la observación o control de los procesos, las condiciones y las consecuencias de su acción y en la evaluación de sus acciones a la luz de la evidencia que recogen sobre ella (volviendo a la reflexión) como base para la replanificación, acción, observación, reflexión, replanificación, acción futura, más observación y más reflexión. (p. 112)

El ciclo planteado por Kemmis sugiere una alternativa para la formación en investigación-acción, que implica el desarrollo de procesos eficaces de la práctica preprofesional, innovación de la metodología de aprendizaje del alumnado, y el fortalecimiento de los escenarios formativos de los universitarios porque se inician de un diagnóstico, se planifica e interviene en función de este, se reflexiona y valora su actuación y la del estudiantado y se regresa con mejores propuestas al contexto educativo.

Pérez (2010), al respecto manifiesta que “implicarse en procesos de investigación-acción de su propia práctica parece la estrategia más adecuada para la formación de sus competencias profesionales” (p. 122), y como no aceptar esta afirmación si la práctica se convierte en el primer encuentro, no solo con los problemas reales de su contexto profesional, sino con la posibilidad de crear en el estudiantado un espíritu investigativo, crítico e innovador, dispuesto a la reflexión para la mejora.

3. La investigación–acción como un proceso interactivo. La práctica preprofesional se constituye en “un tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora” (Stenhouse, 1993, p. 88).

En este contexto, se cumplen las tres funciones de la universidad: la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad, a partir de la

participación de varios actores educativos tales como: el estudiante universitario (practicante); al alumnado de las instituciones educativas (infantes, niños, niñas y adolescentes) y tutores (académico y profesionales).

Entonces, la práctica preprofesional es un proceso interactivo, donde no solo se beneficia quien práctica, que en este caso sería el estudiante universitario, sino también los escolares quienes, a través de metodologías activas e innovadoras, se involucran en el aprendizaje de forma activa y significativa; los tutores institucionales porque se refresca su práctica; y, los tutores académicos porque se generan nuevas estrategias para su asignatura, así como insumos para sus investigaciones.

“La investigación-acción en la formación docente tiene por objeto, el centro educativo y el aula, como medio social y culturalmente organizado, y el profesorado, el alumnado y la comunidad como elementos intrínsecos del proceso” (Imbernón, 1994, p. 139), aspectos que están presentes en el contexto de la práctica preprofesional y que viabilizan las funciones universitarias.

4. La investigación-acción como proceso motivacional y colaborativo.

Incorporar en la práctica preprofesional la investigación-acción, no solo ayuda a reflexionar sobre el hacer docente, sino también a fomentar las relaciones interpersonales entre los participantes y la comunidad educativa, a trabajar y aprender con el otro.

De hecho, por naturaleza la persona aprende de las relaciones que se puedan establecer en los diferentes grupos sociales, en la acción y como producto de esta. La investigación-acción es “motivadora, cooperativa (es decir, con los integrantes de la comunidad educativa), sistematizadora y productiva (en el sentido de crear un nuevo conocimiento que posibilite la acción)” (Imbernón, 1994, p. 126).

De ahí que, un conocimiento, mientras más cercano a la realidad del estudiantado es más significativo, mientras más rete al estudiante más lo involucra e implica en la construcción de nuevos saberes. Además, al incorporar la investigación-acción estratégicamente en la práctica preprofesional se ofrece la posibilidad de recoger información de primera mano, sistematizarla, explicarla; y, desde un proceso de reflexión transferir a nuevos contextos, generando prácticas innovadoras y la posibilidad de dar a conocer sus resultados. “El prácticum funciona mejor si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo” (Zabalza, 2016b, p. 330).

5. La investigación-acción como un medio de autorregulación de la práctica. Cuando el docente reflexiona sobre sus acciones y las del alumnado, lo hace no solo para autoevaluar el proceso ejecutado, sino que busca generar

nuevas y mejores experiencias de aprendizaje, perfila su identidad docente, y desarrolla procesos de investigación para explicar problemas relacionados a su práctica dando sentido y significado a la profesión docente “la investigación no dirige la acción sino busca clarificarla para que sean los actores en la práctica quienes autorregulen sus experiencias educativas” (Imbernón, 1994, p. 139).

Desde esta perspectiva, el maestro desempeña un papel muy importante en el desarrollo educativo y por ende social. Stenhouse (1993) al respecto afirmaba que:

El centro de investigación y desarrollo es el profesor: solo el propio profesor puede cambiar al profesor. Es posible reorganizar las escuelas y que él siga siendo lo que era. Es posible derribar los muros y hacer una escuela abierta; pero la enseñanza abierta sigue siendo un logro del arte del profesor y un logro que es una expresión de comprensión. (p. 155)

Entonces, es el profesor, con su hacer quien dinamiza la formación del estudiantado y desde donde nacen los procesos de investigación e innovación; de ahí la necesidad de incorporar, no solo en la práctica preprofesional la investigación-acción y la reflexión, sino en todas las asignaturas de la malla curricular para asegurar en el futuro profesional un pensamiento crítico y una práctica docente humanizadora que conduzca a una verdadera calidad educativa. Sin embargo, es importante aclarar que no solo es cuestión de formación sino de actitud, puesto que,

Si el docente no tiene voluntad de aplicar los conocimientos, las destrezas y las habilidades adquiridos en la formación y si, además, no quiere comprender, investigar ni cuestionar cómo actúa y se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sirve de nada la formación recibida. (Calatayud, 2020, p. 23)

Por lo tanto, seguirá replicando acciones vividas u observadas a priori; o siguiendo un determinado texto de trabajo que responde a los intereses de editoriales y no siempre a un proyecto país, descuidando con ello el verdadero fin de la educación. “El profesor es el propio investigador sobre la situación en que desarrolla su práctica, así como los condicionantes que la determinan” (Kemmis, 1999, p. 161), en consecuencia, es quién debe formarse desde y para la investigación-acción y la reflexión.

6. La investigación-acción participativa para sincronizar acciones orientadas al cambio educativo y social. Una práctica significativa debe desarrollarse en un contexto real, para que el estudiante interactúe con sus pares, docentes y el alumnado; plantee soluciones a problemas, reflexione críticamente e incorpore la investigación-acción participativa en la construcción

del conocimiento, enfrente críticamente la ciencia llamada tradicional, y adopte una función del cambio social y de formación (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

Sacristán (1997), considera que la investigación en educación es “una actividad concreta que se sitúa como parte de la dinámica de generación de conocimiento sobre la actividad educativa con una base social bastante amplia” (p. 12). La investigación-acción no solo permite conocer de cerca una problemática para teorizarla y mejorarla, sino que, se constituye en la base para la innovación educativa y social, que es precisamente la novedad que brinda el docente crítico, reflexivo e investigador.

La información ya no es una exclusividad de los maestros, como hace 30 años, el reto actual es enseñar lo que no dicen los libros; es decir, desarrollar habilidades y competencias para la formación integral. De ahí que, la práctica preprofesional se alimenta de la investigación-acción para responder eficazmente a los requerimientos sociales y a la formación docente de manera sincronizada.

7. La investigación-acción como un aprendizaje desde la experiencia y reflexión. La frase “la práctica hace al maestro” toma vigencia, pero no desde un empirismo puro, sino desde las buenas o malas experiencias que nos puede dejar una acción y lo que podemos aprender y aprovechar de ella para optimizar la próxima intervención. La práctica como tal no hace al maestro, lo hace la reflexión, “la investigación-acción que posibilita la comprobación de ideas en la práctica para conseguir mejoras y para acrecentar los conocimientos sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje” (Imbernon, 1998, p. 137).

El repetir una acción no enseña, lo ejercita en una práctica, sea buena o mala, incluso, con el tiempo puede llegar a mecanizarse, a ejecutarla por instinto, porque siempre se hizo así y no porque se ha contrastado teóricamente su eficacia. Entonces, “solo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo” (Stenhouse, 1993, p. 177).

Es en este proceso de aprender de la experiencia, en donde cobra vida la práctica preprofesional porque a través de la reflexión e investigación-acción une la teoría y la práctica (Imbernon, 1998) y surgen ideas para el diseño de acciones innovadoras tanto para los escenarios formativos de la práctica preprofesional como para la formación docente.

8. La investigación-acción como medio de perfeccionamiento de la enseñanza y de vinculación con la sociedad. Esta se desarrolla involucrando el criterio del enseñante para atender a toda la población y no solo a un fragmento de ella. Lo óptimo es considerar el criterio del estudiantado, así como reflexionar

sobre la importancia que tiene la investigación-acción en la práctica docente, puesto que, la relación de la investigación con el perfeccionamiento de la enseñanza tiene implicaciones en el desarrollo del nuevo estilo de investigación (Stenhouse, 1993).

En la práctica preprofesional se involucran directamente tres actores educativos importantes, los practicantes, estudiantes y tutores, los primeros darán información con respecto a la eficiencia de las actividades y resultados logrados, los segundos reflexionaran sobre los resultados y planifican acciones y los terceros median los procesos de reflexión y mejora, todo ello en un marco humanizante.

Por consiguiente, la práctica preprofesional no se constituye en una asignatura más, es la oportunidad de investigar en la acción, de indagar continua y sistemáticamente en contextos reales, para “generar una mayor racionalidad, justicia, comprensión de las propias prácticas y de las situaciones en las que estas tienen lugar, o para producir un cambio social” (Santana, 2003, p. 293).

Entonces, con la investigación-acción se contribuye a los intereses de formación de la práctica preprofesional y a los “objetivos de la ciencia social, integrando una colaboración dentro de un marco ético mutuamente aceptable” (Stenhouse, 1993, p. 89). Aspectos que se han convertido en una necesidad latente y emergente en el campo formativo; integrar a la comunidad educativa es valorar los saberes, haceres de los actores, es recoger la información desde quienes reciben y dan para relacionar y gestionar mejoras.

9. La investigación-acción como una vía de planificación y organización docente. En la investigación-acción los profesores tutores poseen un control pleno y responsable del acto investigado porque son quienes, desde su primera inserción, garantizan experiencias significativas para el futuro profesional; mientras que, la responsabilidad del estudiantado, que asume el rol de investigador en la práctica preprofesional, consiste en asegurar un aprendizaje máximo de la actuación del profesor para formarse y a la vez investigar (Stenhouse, 1993).

Esta doble función de formarse e investigar se da no solo en la práctica preprofesional sino en la vida cotidiana del maestro, puesto que, cuando se logra engranar la formación, reflexión e investigación se optimiza el tiempo, se da sentido y significado al aprendizaje, se toma como base las particularidades del estudiantado y de su contexto educativo para diseñar procesos formativos que recuperen sus saberes y haceres a partir de su realidad, en definitiva, se revierte en mejores prácticas docentes, de ahí la importancia de incorporar la investigación-acción como medio de formación docente en la práctica preprofesional.

10. El resultado de investigación-acción, una pauta para reorientar la práctica docente. Una de las principales funciones del maestro es ser “un investigador en el aula” (Imbernon, 1998, p. 41), y no se refiere únicamente a los contenidos, sino a investigar todos los factores pedagógicos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje porque de ello nacen las innovaciones didácticas.

Si la necesidad es que el docente sea investigador, lo lógico es formarlo bajo este paraguas, para que la práctica preprofesional pase de ser una actividad más a un espacio que genera investigación e innovación, atendiendo no solo a las necesidades formativas del estudiante universitario/a sino al contexto de la práctica docente.

En consecuencia, la investigación-acción es una muy buena estrategia de formación para el docente porque le proporciona pautas de actuación y mejoramiento de la práctica, y los insumos que esta deja tanto a la universidad como a la institución educativa son claves para innovar los currículos y las formas de enseñar. Imbernon (1998) al respecto considera que la investigación-acción es:

un conjunto de actividades formativo-críticas útiles para el desarrollo del currículo, la promoción, el perfeccionamiento y desarrollo profesional del profesorado, la innovación de los currícula escolares y el desarrollo del sistema de planificación y política educativa. Tampoco podemos olvidar que uno de sus principales objetivos es el de lograr la autoevaluación y la autoformación del profesorado, que indica cuál es realmente su situación y cuál debería ser. (p. 141)

De ahí que, la investigación-acción como estrategia para innovar es válida y requiere ser incorporada en la práctica preprofesional porque forma en y para la docencia, facilita datos reales y objetivos para la organización, teorización y publicación de la investigación; así como brinda la posibilidad de mejorar tanto en la formación docente como la vinculación con la colectividad.

La idea es que los tutores profesionales no vean la intervención del practicante como una pérdida de tiempo, sino como un espacio de aprendizaje mutuo orientado a la investigación e innovación.

Se concluye que, la investigación-acción, objeto de estudio en este acápite, es importante para la formación profesional docente porque su incorporación metodológica en toda la propuesta de la práctica preprofesional asegura la formación integral del estudiante universitario, y acompañada de reflexión, la mediación docente y del trabajo colaborativo, que en el siguiente acápite se abordará, se conviertan en aspectos claves para que los docentes orienten,

corrijan, evalúen los problemas y generen propuestas para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa (Imbernón, 1994, p. 137), lo que permitirá retroalimentar los currículos en función de los resultados de la práctica, así como fortalecer la formación en la carrera de Educación Básica.

6.2.3. El Trabajo Colaborativo como Vía de Interacción y Apropiación del Conocimiento.

Desde el surgimiento de la humanidad, el individuo necesita de otras personas para transmitir sus experiencias, sus conocimientos, su cultura de una generación a otra. En la etapa inicial, los adultos son los primeros mediadores del aprendizaje y los responsables de tejer un andamiaje que brinde al infante seguridad y posibilidades para que se desarrolle, se apropie del conocimiento y lo transfiera a su entorno inmediato (Vygotsky, 1974 como se citó en Calzadilla, 2002).

Esta práctica crece y se va llenando de experiencias e interacciones a medida que la persona se inserta a un contexto comunitario y educativo, donde las relaciones interpersonales no se limitan a un intercambio de información, sino que se promueve una apropiación de las motivaciones y valores implícitos en las actividades ejecutadas (Baquero, 1997).

La persona es producto del trabajo en colectivo, de la calidad y calidez de las interacciones establecidas a lo largo de la vida, de donde depende su inserción y desarrollo social. En este contexto, el trabajo colaborativo es una alternativa de aprendizaje que busca “propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos” (Lucero, 2003, p. 3).

Esto no implica que, producto de un trabajo colaborativo, todos logren un mismo nivel cognitivo ni competencial, pues cada individuo es responsable de su propio aprendizaje en la medida que se involucra en la construcción del mismo.

Desde esta óptica, un trabajo colaborativo resulta ser productivo, no solo en tiempos, sino en la efectividad de los productos de quienes se involucran y participan activamente. Se “aprende mejor cuando se acostumbran a pensar juntos, a cuestionar las suposiciones del otro y a elaborar nuevas comprensiones” (Hargreaves, 2005, p. 234). De ahí que, la persona es social por naturaleza y de las interacciones que se genere depende su éxito personal y laboral.

Hoy en día, cuando la sociedad del conocimiento exige la inter y transdisciplinariedad para resolver problemas sociales, es cuando más se requiere educar al estudiante en el trabajo colaborativo, para que “diseñen su estructura

de interacciones y mantengan el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 62). En efecto, el estudiantado debe promover su inteligencia emocional que le ayuden a gestionar sus propias emociones y con los demás.

Consecuentemente a lo que plantea Vygotsky, el aprendizaje se cumple a través “de un movimiento recíproco de procesos intra e interpsicológicos, en el sentido de que las construcciones subjetivas toman como objeto y herramienta de construcción, sistemas elaborados con una legalidad que, simultáneamente, posibilita construcciones e impone restricciones” (Baquero, 1997, p. 11). En este sentido, el trabajo colaborativo es uno de los primeros eslabones para fomentar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

La “integración de saberes, revalorización de conocimientos y prácticas locales, vinculación teórico-práctica, promoción de nuevas relaciones, nuevas formas de entender las prácticas, los sujetos y, los tiempos y espacios educativos” (Baraldi et al., 2021, p. 145) son aspectos fundamentales a la hora de construir las planificaciones de aula; además, el considerar las particularidades del contexto dan significado al aprendizaje y crean nuevas formas de relación entre los actores sociales.

Ahora bien, al igual que los acápites anteriores, se exponen 10 razones, desde diferentes posiciones de los autores, por las que, en la práctica preprofesional se debe incorporar el trabajo colaborativo para dinamizar la investigación-acción y la reflexión en los procesos formativos.

1. El trabajo colaborativo como medio de interacción social y profesional. “Hay que trabajar conjuntamente en un paradigma de la colegialidad, ya que la profesión educativa es una profesión social donde el ejercicio individual perjudica al desarrollo personal, institucional y profesional” (Imbernón, 1996, p. 239). La práctica docente es eminentemente social, el maestro se relaciona con autoridades, compañeros/as, estudiantes, padres de familia y líderes de la comunidad; gracias a ello fortalece su profesión y la mejora.

“Propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Lucero, 2003, p. 4). En este contexto, el futuro maestro requiere formarse colaborativamente para que integre y transfiera en su cotidianidad esta buena práctica.

Trabajar colaborativamente implica la participación de los “diferentes protagonistas para apoyar decisiones que mejoren la acción formativa, y compartir procesos y resultados que puedan servir de orientación en procesos similares” (Ordeñana-García et al., 2016, p. 116).

Con la incorporación del trabajo colaborativo en la práctica preprofesional, especialmente, a la hora de la reflexión, se desarrolla un proceso de coevaluación, donde aprende quien observa y a quien ejecuta la práctica. Quien aprende porque define la pertinencia de los momentos y metodologías; y, quien ejecuta la práctica porque debe considerar las observaciones, integrarlas a sus acciones y plantear mejoras para próximas intervenciones.

Este ciclo permite al estudiante formarse académicamente, desarrollar la escucha activa y la humildad intelectual al recibir las recomendaciones y optimizar su desempeño.

2. El trabajo colaborativo, una posibilidad inter y multidisciplinaria para abordar el conocimiento. La profesión docente debe orientarse a la formación inter y multidisciplinaria, esto implica asumir que el conocimiento no es cerrado ni único, sino que tiene una característica integral porque constantemente incorpora nuevos escenarios y requerimientos para su abordaje, así como involucra especialistas en varios campos del saber, es decir, a otros profesionales.

En la multidisciplinaria se observan elementos en común relacionados con la presencia de varias disciplinas con un objetivo en común, pero con independencia metodológica, conceptual y epistemológica, desde la perspectiva e intereses del conocimiento, provee un interés técnico sin que medie la subjetividad. [...] La interdisciplinaria identifica que ya hay un cierto nivel de integración en disciplinas con cierta afinidad en su orientación hacia el objeto de estudio [...], desde la perspectiva e intereses del conocimiento se relaciona con la intersección entre el interés técnico y el interés práctico, tampoco media la subjetividad. (Villa et al., 2017, p. 183)

Al respecto, el conocimiento pertinente debe reconocer que la persona es multidimensional (biológico, psíquico, social, afectivo, racional) y que debe enfrentar la complejidad, es decir, considerar que existen elementos diferentes que constituyen un todo y en este todo un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto del conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre ellos, de ahí que la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (Gallegos, 2003); por ende, el conocimiento debe ser abordado desde esa realidad.

De ahí que, se necesita interactuar y aprender de manera transversal con los iguales, es decir, dar prioridad al enfoque colaborativo en lugar de la competencia, la individualidad y el aislamiento (Imbernón, 2005), así como la humildad intelectual que no solo marca una buena relación y receptividad para las sugerencias y cambios, sino que capacita al alumnado de la práctica preprofesional en la integración de saberes, en el empleo de diversas herramientas

y recursos, pero esencialmente a convivir con el otro, desarrollarse y aprender.

Para alcanzar un crecimiento personal autónomo y, en definitiva, una verdadera educación, es necesario aprender a desmontar las concepciones preconcebidas. Esto implica que cada persona se deshaga de la noción de un “yo” fijo, y cuestione las formas de pensar y las ideas construidas a lo largo del tiempo, en lugar de buscar respuestas únicas y definitivas, se debe vivir experiencias, trascender la mera supervivencia y explorar los supuestos y hábitos que gobiernan la interpretación y acción, muchos de ellos inconscientes.

Para ello, se requiere abrir nuevos horizontes, reflexionar sobre las experiencias, cuestionar los paradigmas y reconocer la limitación del propio conocimiento. Es necesario experimentar la variación y adentrarse en el vacío del no-conocimiento, explorando así el territorio de lo desconocido (Pérez, 2018).

De lo expuesto, se deduce que, la práctica preprofesional debe relacionar al estudiante con profesionales de otras ramas para que su trabajo e intervención sea significativo. Además, porque en su futura práctica docente tiene que armar equipos inter y multidisciplinario para la atención del alumnado de forma integral.

En este sentido, formarlo en trabajo colaborativo es fundamental debido a que cada profesional aporta desde sus saberes al desarrollo del estudiantado; además, el docente amplía su espectro de atención y sale de la cápsula en la que, en muchos casos, encuentra por temor a ser expuesto. En consecuencia, el recibir la retroalimentación de un maestro, directivo, padre de familia, orientador vocacional, médico, músico, deportista, es una verdadera suerte porque brinda la posibilidad de mejorar desde diferentes visiones y conocimientos.

3. El trabajo colaborativo permite trascender personal y grupalmente.

El Ecuador, al tener una reforma curricular por niveles y subniveles de educación (elemental 2do, 3ero, 4to grados; medio 5to, 6to, y 7mo grados y superior 8vo, 9no y 10mo grados), orienta a los docentes a graduar las destrezas con criterio de desempeño para cada grado, eso implica que los maestros se reúnan y gestionen la planificación meso y micro curricular.

En este sentido, el maestro no solo debe contar con un alto grado de empatía para el trabajo grupal, sino también un sentido humanista para trascender y consolidarse como un equipo de trabajo.

En este contexto,

entre las diferentes demandas de formación de los profesionales de la educación en la era postmoderna está la necesidad de un profesorado abierto

a los demás compañeros, que aprenda de forma colaborativa, participativa, lo cual supone un abandono del individualismo y celularismo escolar, las nuevas necesidades de reestructuración demandan un profesorado que trabaje en equipo, se relacione con otros perfiles ocupacionales, de ahí la necesidad de fomentar en el centro una cultura de colaboración, cultura que nace y se basa en las relaciones espontáneas entre los profesores. (Calatayud, 2008, p. 72)

En consecuencia, el trabajo colaborativo como parte de la práctica preprofesional, prepara al estudiante para que se desempeñe con éxito en su futuro escenario laboral, puesto que “para poder vincularse con los fines colectivos hay que tener el sentido y el placer de la colectividad. Para dedicarse a un grupo debe amarse la vida en grupo” (Durkheim, 1972, p. 262).

Pero ¿cuándo se debe educar para ello? Desde los primeros días de vida, una educación que no implique dependencia, sino relaciones positivas, que alimenten el aprendizaje desde el respeto por el otro y el apoyo mutuo.

4. El trabajo colaborativo, un medio de promoción personal y laboral.

El trabajo colaborativo permite conocer e integrarse con otras personas, intercambiar experiencias, saberes, fomentar relaciones interpersonales, actitudes de colectividad, respeto y compromiso ético en el trabajo, así como la posibilidad de que cada persona reconozca sus potencialidades y las ponga a disposición del grupo.

El desarrollar competencias profesionales a través del trabajo colaborativo permite ejercitarse en la asignación de roles, manejo de inputs, liderazgo democrático y creativo frente a los problemas. Además, ayuda a ejercitarse en la escucha activa, en “ofrecer con generosidad los propios talentos y productos, abrir la mente para comprender las discrepancias y el valor de la diferencia. Aprender a negociar, a ceder y, al mismo tiempo, defender los propios planteamientos” (Pérez, 2010, p. 124); todo ello con la finalidad de crecer personal y profesionalmente.

Incluso, varios egresados se emplean en la institución en la que realizaron su práctica docente, ya sea por los resultados alcanzados o por su don de gente, sus habilidades y destrezas a la hora de enseñar, la relación y trabajo colaborativo, el liderazgo ejercido, su calidad humana y de servicio que en el contexto de la práctica preprofesional lo aprendieron con pares y con maestros.

“Los maestros apasionados no trabajan aislados. Forman parte de una compleja red de relaciones sociales, interpersonales que crean la cultura de la escuela y del departamento, e inevitablemente influye en su trabajo y en su vida” (Day, 2006, p. 154). Son estas actitudes que le permite transcender con el

otro y para el otro, como un proceso bidireccional donde los actores aprenden y comparten.

5. El trabajo colaborativo como vía para desarrollar el pensamiento crítico. La crítica es crucial en el desarrollo de la práctica, “el perfeccionamiento de la crítica de clases y de escuelas resulta vital para el problema de la calidad en la educación y depende en gran medida de los docentes que amplían representativamente su experiencia de escuelas y de clases” (Stenhouse, 1993, p. 85).

La colaboración permite la construcción del aprendizaje docente, especialmente por la necesidad de que se valide su práctica preprofesional, de dialogar con alguien sobre lo aprendido teóricamente y lo ejecutado en su clase, de contrastar su saber y su hacer.

No se trata de una conversación o crítica a priori, se requiere de una “cultura de colaboración”, donde el diálogo profesional genere “el intercambio de reflexiones comunes e intentos colectivos de resolución de problemas pedagógicos; el análisis crítico de la realidad y búsqueda conjunta de vías de mejora de la institución escolar (Calatayud, 2008, p. 73). Es en este diálogo donde se manifiesta el sentido humanista de la práctica y especialmente el nivel de aprendizajes logrados en las aulas universitarias no solo desde una mirada personal sino colectiva.

La idea es que se planifique de forma integral un modelo del aprendizaje colaborativo a través de: 1) la delimitación de actividades para la resolución de problemas. 2) la organización de grupos a partir de las tareas a desarrollar y las habilidades de los participantes, y, 3) la evaluación continua de todo el proceso (Sagástegui, 2000). Es decir, desarrollen el pensamiento crítico en un trabajo colaborativo.

Antiguamente, en los diferentes niveles y subniveles de Educación Básica del Ecuador se destinaba una hora clase semanal para desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, mientras que, en las asignaturas básicas se trabajaba de forma paralela. Esta práctica tergiversó la intencionalidad del pensamiento crítico, incluso se llegó a seguir un texto de trabajo para su fomento; más, cuando el estudiantado debía poner en juego su criticidad frente a situaciones reales era en una verdadera odisea.

“Los estudiantes tienen que convertirse en pensadores críticos, capaces de solucionar problemas y de utilizar sus talentos y conocimientos en situaciones inesperadas, se ven obligados a desarrollar habilidades de autovaloración y reajuste” (Hargreaves, 2005, p. 243). En este contexto, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico en la práctica preprofesional son dos

aspectos que se desarrollan en la acción y son interdependientes entre sí, de ahí que, se debe considerar un cuerpo sistemático de normas críticas a través de las cuales se pueda evaluar la práctica y fomentar el trabajo colaborativo.

6. El aprendizaje como resultado del trabajo colaborativo. “El aprendizaje no es un proceso solitario, ni viene prescrito por condiciones genéticas o de desarrollo. Es el resultado de la actividad que se genera en las condiciones externas de la vida” (Hargreaves et al., 1998, p. 140).

Desde esta realidad, mientras más significativas sean estas condiciones, mejores serán sus resultados, pero, ¿quién es el responsable de crearlas?, esta es precisamente la tarea del docente y que en la práctica preprofesional, se dan por sí solas, porque el estudiantado, al enfrentarse directamente con los problemas derivados del ejercicio profesional, pone en juego, no solo su saber cognitivo sino, sus habilidades pedagógicas, didácticas y humanas; de tal manera que, entra en una dinámica diferente; pasa de ser un espectador a una persona que actúa acompañada de mediadores y compañeros que aportan críticamente a su mejora continua e impulsan un trabajo colaborativo donde todos se retroalimenten y trasciendan.

Frente a esta realidad, es importante considerar que el estudiantado aprende cuando forma parte de la cultura colectiva que los rodea, fusionando su comprensión personal con una visión cultural más amplia. La interacción con otros miembros del grupo contribuye a la creación y transformación constante de su comprensión.

El conocimiento colectivo del contexto supera al conocimiento individual y desempeña un papel fundamental en la configuración del pensamiento, las actividades y las habilidades de los estudiantes. En consecuencia, son más inteligentes en grupo que individualmente, ya que aprenden mejor al colaborar, cuestionar suposiciones mutuas y desarrollar nuevas comprensiones (Hargreaves et al., 1998).

Con ello, se afirma que el trabajo colaborativo, donde todos asuman responsablemente el rol que les corresponda, es la clave para el éxito en la formación porque “se trata de un principio de acción al que debe otorgársele tanta eficacia como sea posible y necesario” (Durkheim, 1972, pp. 252–253). Donde el docente planifique lecciones que integren el ambiente social y los problemas de la vida real, para mejorar la comprensión y proyectar posibles soluciones.

El profesor debe equilibrar personalidades, habilidades y resultados de los estudiantes para que los grupos funcionen, de tal manera que puedan “utilizar conjuntamente sus mentes para elaborar su propio conocimiento, tanto de

manera individual como colectiva” (Hargreaves et al., 1998, p. 241). De ahí que, el estructurar equipos colaborativos requiere conocimientos y habilidades de los tutores para promover la reflexión sobre la práctica, la investigación-acción y la dialogicidad.

De ahí que, tarea crucial del mediador es crear las condiciones, para que, mediante el trabajo colaborativo el alumnado explore nuevas ideas, examinen sus propias posiciones, valoren sus habilidades, contrasten sus creencias y relacionen experiencias porque a más de su participación activa en el aprendizaje se tenga la posibilidad de desarrollar un sentimiento de identidad personal y de autoestima (Hargreaves et al., 1998).

7. El trabajo colaborativo, una forma de dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje en la práctica preprofesional. Para que una propuesta didáctica sea pertinente, secuencial y adecuada a las características individuales del alumnado, se requiere la promoción de su diseño a través del trabajo colaborativo entre los participantes de la práctica preprofesional (Zabalza, 2012a). El reunir a varias personas en la construcción, desarrollo y evaluación de una propuesta didáctica ayuda a que cada uno aporte desde sus habilidades, conocimientos y saberes.

Es llevar al alumnado a un aprendizaje eficaz y estimulante a partir de la experiencia, de ahí que, mientras más se involucre al estudiantado en programas de educación cooperativa, demostraciones, centros de educación informal, voluntariado, programas extracurriculares, de vinculación con la colectividad, proyectos de investigación, mayores son las oportunidades de enfrentarlo con los desafíos que le presenta el futuro ejercicio docente (Hargreaves, 2005).

Ahora bien, una de las estrategias más eficaces para incrementar la motivación es precisamente tratar a los estudiantes como personas competentes y hacer que el contenido sea relevante para aprovechar sus intereses y conocimientos previos. Es importante involucrarlos en la definición de metas, en los métodos de aprendizaje y en los criterios para lograr el éxito.

Cuando los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje y se autoevalúan, desarrollan una mayor conciencia de sí mismos y comprenden que los errores, los desafíos y los fracasos forman parte natural tanto del aprendizaje como de la vida en general (Korthagen, 2010).

En este sentido, se requiere de profesores/as comprometidos para que, en su práctica docente procuren la independencia del estudiante, la construcción de sus conocimientos, la reflexión, investigación y el empleo crítico y práctico del conocimiento; y, especialmente, se cultive en ellos la autoestima y el poder de valorarse como personas valiosas y útiles en un conglomerado social.

8. El trabajo colaborativo y las nuevas tecnologías (TIC), un horizonte sin límites. Las TIC han dado un nuevo rumbo a la educación, su uso no se limita a compartir información o construir documentos de forma conjunta, sino que se plantean reuniones y equipos de trabajo para la reflexión y toma de decisiones (Calzadilla, 2002) e incluso, actualmente, sirven para dar continuidad a los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia.

El trabajo colaborativo es un concepto fundamental en la sociedad del conocimiento (Domínguez- Gaona, Crhová y Molina-Landeros, 2015 como se citó en Vásquez et al., 2017), no importa el lugar, la hora, o el espacio, la tecnología tiene el poder reunir personas para trabajar en equipo, investigar y generar innovaciones. Actualmente ya no se requiere la presencia física, basta con activar un link para participar activamente y en conjunto sin que la distancia sea una limitante para este fin.

Un aspecto importante que se debe incorporar en el presente análisis es la facilidad con que las TIC viabilizan y agilizan los procesos académicos y administrativos: académicos porque permiten conducir a un aprendizaje en el que, la persona que se encuentra en la zona potencial medie a aquellos que se encuentran en la zona real, invirtiendo los papeles de acuerdo a la habilidad; aspecto que genera liderazgo, autoestima y creatividad entre los miembros; y, administrativos, porque viabilizan la comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa.

Este enfoque pretende que las personas se formen elaborando y ejecutando proyectos relevantes para resolver problemas del contexto y que se integren inter y multidisciplinariamente desde diversos lugares favoreciendo “la gestión y co-creación del conocimiento, la gestión del cambio y afrontamiento de la incertidumbre” (Tobón et al., 2015 como se citó en Vásquez et al., 2017, p. 340) y convirtiendo a las TIC en un medio y no un fin.

9. El trabajo colaborativo implica la cooperación, responsabilidad, comunicación trabajo en equipo y la autoevaluación (Glinz, 2005), competencias necesarias para desempeñarse de manera propositiva en la sociedad.

trabajar juntos no es solo una forma de construir relaciones y buscar una resolución colectiva. También es una fuente de aprendizaje. El aprendizaje es probamente el recurso más importante para la renovación organizativa en la era posmoderna. Ayuda a la gente a ver los problemas como cuestiones que han de resolverse, no solo como pretextos para culpabilizarse; y, también para valorar las opiniones diferentes, e incluso disidentes. (Hargreaves, 2005, p. 274)

En ese sentido, el trabajo colaborativo determinará los aspectos a mejorar en la práctica preprofesional, forma a la persona y a su carácter, situación que en la educación formal no siempre ha sido prioridad, se mantiene en un academicismo donde se valora al mejor estudiante y no al emocionalmente inteligente. La necesidad es puntual, trabajar emocionalmente para que el cerebro se active y conecte con facilidad los nuevos conocimientos y les dé significado a través de la investigación-acción, la reflexión crítica y el trabajo en equipo.

10. Trabajo colaborativo como respuesta a los requerimientos institucionales y personales. Cuando se trabaja colaborativamente “no solo aumenta la capacidad del profesor, sino que también mejora la capacidad de la escuela para progresar y solucionar problemas en un mundo de paradojas e incertidumbres” (Hargreaves, 2005, p. 275), entonces, al conocer un problema e involucrase en su solución la persona pasa de ser un ente pasivo a un activo y propositivo.

Asumir esta actitud le permite valorar críticamente y desde diversas perspectivas los problemas de su práctica profesional, así como afrontar de manera asertiva y “con un espíritu abierto, colaborativo, especializado, creativo, humilde, con enorme tolerancia a la incertidumbre y con capacidad de superación permanente” (Martínez et al., 2011, p.102 como se citó en Ordeñana-García et al., 2016, p. 116) las diferentes situaciones institucionales y personales que, a diario se presentan, donde no solo el academicismo puede dar la salida sino la actitud personal, el empoderamiento institucional y esencialmente la actitud humana y solidaria.

Finalmente, se afirma que, la práctica preprofesional es una asignatura fundamental en la formación docente, en su desarrollo se pueden ejecutar varias metodologías que motiven la participación activa del estudiantado, precisamente, el trabajo colaborativo es un espacio donde el estudiante puede, en un ambiente ameno y de confianza expresarse y compartir con los pares y con sus mediadores para construir aprendizajes.

La práctica preprofesional, además, al integrar la investigación-acción incluye diferentes ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que al ser trabajados colaborativamente se propende consolidar comunidades autocríticas, para asumir de forma corresponsable el desarrollo y la reforma de la educación (Ordeñana-García et al., 2016).

6.3. Dimensión 2: Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente

La práctica docente es producto de una serie de aprendizajes que se han ido configurando a partir de la integración de la experiencia de la persona, su contexto, su proyecto de vida y los conocimientos adquiridos en su formación profesional. Entonces, construir el conocimiento docente implica generar actividades de aprendizaje que incluyan procesos de interacción colaborativa, de reflexión y de investigación-acción.

En este contexto, y como ya se lo ha venido señalando en capítulos anteriores, la práctica preprofesional es un espacio idóneo para construir el conocimiento docente. En su desarrollo, el estudiantado se integra de forma progresiva y secuencial al campo profesional, mediante un proceso riguroso y planificado de introducción a la práctica preprofesional, de retroalimentación previa a la clase, de mediación y acompañamiento en la implementación de la clase; y, de retroalimentación al finalizarla.

Mediar situaciones para la construcción del conocimiento docente, le permite al estudiante generar nuevas estructuras conceptuales y metodológicas para conectar la teoría con la práctica, transformar la realidad y transferirla a nuevos contextos (Lúquez et al., 2002).

Badia y Monereo (2004, p. 48) considera que el conocimiento docente son las “representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza aprendizaje que se enfrenta. Además, determina el enfoque de actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación que desarrolla en su práctica preprofesional”.

En efecto, el conocimiento que se tiene sobre educación, pedagogía, aprendizaje, enseñanza, evaluación, determina, en gran medida, el perfil docente, las acciones desarrolladas en el aula y las situaciones de enseñanza a las que se enfrenta. Por ello, la construcción de conocimiento docente, especialmente, en la práctica preprofesional debe nutrirse de teoría y práctica en ambientes colaborativos, reflexivos, investigativos y humanos.

En este contexto, para que se construya el conocimiento práctico, es fundamental crear espacios para compartir “observaciones, actuaciones y reflexiones desde diferentes ámbitos y entidades socioeducativas; que contribuyen a comprender la perspectiva de una realidad profesional compleja y emergente que debe estar atenta a las necesidades de una sociedad en continuo cambio” (Ordeñana-García et al., 2016, p. 117).

Esta afirmación se respalda porque un aprendizaje con sentido y significado se construye con base a experiencias significativas, metodologías activas, trabajo colaborativo, la investigación-acción, la reflexión sobre la práctica; y, esencialmente, bajo una dimensión humana.

Al respecto, la persona es un elemento fundamental en todo proceso de cambio, innovación y mejora. De su actitud, involucramiento y acción depende el éxito de cualquier propuesta educativa. Puede existir el mejor currículo, recursos de punta, instructivos claros; sin embargo, si la persona no decide ser parte del cambio, innovar, emprender y dinamizar los procesos, no se logrará cumplir con los objetivos deseados. En este contexto, la responsabilidad y ética profesional con la que cada actor asuma su rol será crucial a la hora de formar al futuro maestro, de ahí que, la motivación es fundamental en el proceso de innovación y emprendimiento.

Nace, por consiguiente, la necesidad de integrar la dimensión humana como una parte fundamental en la construcción del conocimiento docente. El alumnado debe ser capaz de comprender y conectarse con los niños, niñas, padres y madres de familia, colegas y la comunidad, porque, como toda relación humana, la cercanía asertiva permite generar confianza, pero a la vez respeto, lograr conocimiento a través de la transferencia de la teoría-práctica y el involucramiento del ser orientado al hacer, a la transformación social.

Desde esta perspectiva, la dimensión humana debe comprenderse como una serie de situaciones de enseñanza imprevisibles, dinámicas y dialécticas que constantemente llevan a la persona a crear y, especialmente, a desarrollar competencias sociales orientadas a trascender y formarse para la vida (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018)

En términos de mediación de la práctica docente, la dimensión humana se refiere a la habilidad del futuro docente para establecer relaciones positivas y significativas con el estudiantado, lo que implica la capacidad para comprender las necesidades individuales y emocionales del estudiantado, y responder a ellas de forma adecuada y oportuna, de ahí que la mediación que se desarrolle en la construcción del conocimiento docente se constituye el corazón de los procesos sociales y culturales (Labarrere, 2008).

Por esto, debe ser planificada, ejecutada y evaluada por profesionales con los más altos estándares formativos; y, especialmente, personales para garantizar que la construcción de conocimiento docente y las situaciones de aprendizaje creadas para este fin, respondan a las exigencias de la sociedad, de tal forma que, pase del individualismo a la colaboración, de la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa (Calatayud, 2004).

La dimensión humana también implica la capacidad de comunicarse efectivamente con el estudiantado y otros actores del entorno educativo, escuchar sus perspectivas, preocupaciones y necesidades; y, trabajar con ellos en la búsqueda de soluciones colaborativas.

En consecuencia, los tutores académicos y tutores profesionales tienen un rol importante en el proceso formativo porque son quienes dinamizan la construcción del conocimiento docente; por ello, es necesario que los tutores tengan un alto sentido humanista, solidario, empático y una amplia experiencia en el campo educativo, considerando que, en este caso, la academia no es suficiente.

Por ello se debe tener “experiencia en las tareas profesionales de la carrera y conocimiento de la dinámica de trabajo en los contextos profesionales a los que acudan los estudiantes en prácticas” (Zabalza, 2016a, p. 13). Esto garantiza la creación de situación de enseñanza significativas, de un acompañamiento eficiente; y, especialmente, fortalece la inteligencia emocional de los futuros docentes.

En este mismo contexto, la dimensión humana para la construcción del conocimiento docente implica la acción reflexiva que “supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce” (Zeichner, 1993, p. 9). Así como la capacidad de ser sensible a la diversidad cultural, social y emocional del estudiantado y otros actores educativos. Esto permite adaptar la enseñanza a las necesidades individuales y al contexto en el que se encuentran, así como a crear entornos de aprendizaje efectivos y significativos, y a formar al estudiantado de forma competente y comprometido con la educación.

Ahora bien, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, Educación de calidad se pone especial atención a la importancia que tienen los docentes para la consecución de las metas del ODS; entonces, su formación debe ser integral para que garantice en la persona que se va a formar, una acción humanizadora como eje del aprendizaje; y, que la relación de lo afectivo cognitivo sea una forma de demostrar su motivación y vocación a la docencia, donde se implique e implique activamente a los actores educativos.

El mantener una actitud abierta al cambio, ávida por mejorar la calidad de la enseñanza, de implicar, de innovar, es parte del aspecto humano y ético que la profesión docente exige y que precisamente la práctica preprofesional, al ser un espacio de conexión con la realidad y con otras personas, se convierte en el eje vertebrador de la formación humana y ética.

Esta exigencia demanda que, la práctica preprofesional considere: 1) la introducción, donde el tutor académico y el profesional brindan orientaciones teórico-metodológicas iniciales, planifica actividades de aprendizaje y realiza una retroalimentación previa a la clase. 2) la implementación de la clase, donde el estudiante desarrolla de forma autónoma el proceso de aprendizaje; y 3) La retroalimentación, que se da luego de la clase para promover aspectos de mejora.

En este proceso, como ya se lo mencionó, es muy importante la mediación de los tutores y compañeros más experimentados porque a través de actividades que generan conflicto cognitivo se abren nuevos procesos de aprendizaje, se reflexiona, se investiga y se apoya en la construcción del conocimiento docente. Además, se fortalecen las competencias vinculadas al saber ser, hacer, conocer y convivir (Ruíz-Bernardo et al., 2022, p. 210), competencias que se desarrollan de forma significativa a través del contacto con la práctica y le permiten al futuro docente anticipar estrategias para enfrentarse a los desafíos que le impone su cotidianidad docente.

6.4. Dimensión 3: La Evaluación de la Práctica Preprofesional como una Oportunidad para Aprender del Error

Se parte de la premisa de que la evaluación debe orientarse a formar al estudiante, adaptarse a sus particularidades y formar al docente (Calatayud, 2018). En este sentido, en el ámbito educativo, la evaluación es una parte fundamental tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en el desempeño profesional docente.

Evaluar es una actividad ineludible e inexcusable, especialmente para los docentes; es necesaria no solo para conocer los niveles de logro del estudiantado y reducir su fracaso escolar sino también para mejorar la práctica, transformar e innovar los métodos didácticos y rendir cuentas de la labor del profesorado (Calatayud, 2014). Todas las personas evaluamos, esta conducta es más cotidiana de lo que parece, sin embargo, ¿realmente se evalúa?

La evaluación es un proceso estructurado que requiere formación y altos niveles de reflexión, de ahí que, el futuro profesional en educación debe formarse en estos procesos, y qué mejor espacio que el que ofrece la práctica preprofesional porque no solo permite aprender del error y mejorar su desempeño, sino también reflexionar sobre este y recibir retroalimentación constructiva tanto de los tutores como de sus compañeros/as.

En este contexto, la evaluación de la práctica preprofesional desempeña un papel fundamental en el aprendizaje del estudiantado porque es una herramienta que permite identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar. Al evaluar la práctica, el alumnado tiene la posibilidad de recibir un feedback constructivo

de los errores y proyectar estrategias pasa abordarlos y superarlos; la idea es desarrollar un proceso evaluativo cercano, desde situaciones de aprendizaje de la vida real y en problemas significativos y relevantes de su propia práctica (Coll et al., 2017); eso implica un cambio de paradigma, ir de lo tradicional a lo crítico y constructivo así como del compromiso, formación y acompañamiento constante de los tutores de la práctica preprofesional.

Sin duda alguna, la práctica preprofesional siempre ha sido evaluada, entonces ¿dónde está el problema? Lamentablemente, la evaluación ha sido considerada como un aspecto que únicamente sirve para acreditar, más no para reflexionar; de ahí que la evaluación debe ser considerada como un proceso de aprendizaje, “dado que este es el mejor modo de ayudar al estudiantado a aprender y a ser capaces de valorar el propio progreso académico y el desarrollo de sus capacidades personales” (Calatayud, 2018, p. 73).

De ahí que, la evaluación debe centrarse en el desarrollo de habilidades y conocimientos, en lugar de una calificación o de una comparación con otros. Debe llevar a que el alumnado se sienta cómodo al cometer errores, pero alentado a reflexionar, a aprender de ellos y mejorar la práctica docente. Entonces, en un contexto de desempeño profesional real, como las prácticas, la evaluación formativa ofrece oportunidades valiosas para el desarrollo de habilidades y la mejora del rendimiento (Valle y Manso, 2018).

Finalmente, se destaca en este apartado la importancia que tiene la reflexión crítica porque implica analizar y cuestionar la propia práctica preprofesional, entonces, la evaluación no debe limitarse a una simple descripción de lo que el estudiante ha realizado, más bien debe incluir un análisis profundo que le ayude a identificar sus fortalezas y debilidades, a reconocer situaciones en las que se haya cometido errores, a reflexionar sobre ellos, a generar estrategias para aprender de los errores y a evaluarlas, para en función a ello desarrollar habilidades y competencias que caracterizan a un profesor reflexivo e innovador.

6.4.1. Autoevaluación y Desarrollo Profesional

Hablar de autoevaluación es abrir un abanico de posibilidades para desarrollarse, en primer lugar, como persona y; en segundo lugar, como profesional. Autoevaluar no es una tarea fácil, implica tener una mente abierta, reconocer las necesidades, tener una formación básica sobre evaluación, contar con la implicación y participación del estudiantado, tiempo y espacio para reflexionar e iniciar procesos evaluativos y la participación colegiada (Calatayud, 2004), esto con la finalidad de que, objetivamente, el docente identifique sus fortalezas y debilidades en la práctica docente, lo que a su vez ayuda a orientar su desarrollo profesional y planificar acciones concretas para su mejora.

Entonces, la autoevaluación es un proceso mediante el cual una persona evalúa y reflexiona sobre su propio desempeño en relación a ciertos objetivos o estándares establecidos, para ello, es indispensable establecer lineamientos claves que garanticen una postura objetiva de una realidad (Daoud, 2007).

Pero, ¿para qué autoevaluarse?; la autoevaluación se constituye en un primer paso para el desarrollo profesional del docente, mientras más objetiva sea, permite planificar y monitorear estrategias para mejorar su enseñanza, es decir, asumir lo que se requiere para proyectar acciones y fomentar un sentido de responsabilidad, puesto que, la tarea de reflexionar actualmente es relevante y necesaria en la práctica docente (Sánchez y Azorín, 2014).

Ahora bien, la autoevaluación “hace énfasis en desarrollar las capacidades de reflexión, autorregulación y toma de decisiones respecto al propio aprendizaje” (Morales et al., 2022, p. 4); por lo tanto, cada vez que el docente se autoevalúa crea una necesidad formativa, un proceso de aprendizaje y crecimiento continuo para mejorar sus habilidades, conocimientos y prácticas de enseñanza.

De ahí que, el desarrollo profesional a partir de la autoevaluación periódica es esencial para asegurar que el docente esté actualizado en cuanto a las nuevas tendencias y prácticas pedagógicas y, especialmente, reflexione sobre su ser y hacer, práctica que retribuye directamente en la calidad de la educación, en su satisfacción laboral y, especialmente, en la posibilidad de trascender en el ejercicio profesional.

Finalmente, ¿Por qué hablar de autoevaluación y desarrollo profesional en la práctica preprofesional? La práctica preprofesional permite al estudiante transferir conocimientos teóricos adquiridos en situaciones reales de enseñanza para reflexionar sobre su propia práctica y evaluar su desempeño.

En este contexto, ambos componentes son esenciales para el desarrollo profesional docente, porque es un proceso continuo de crecimiento y aprendizaje que busca mejorar la calidad de la educación. De ahí la necesidad de integrar la reflexión y la autoevaluación como parte esencial de la práctica preprofesional porque le permite crecer en un aprendizaje en espiral, identificar y caracterizar su hacer para adquirir nuevas habilidades y conocimientos.

6.4.2. La Relevancia del Feedback Conjunto. Aprender entre Iguales

Actualmente, una de las competencias más valoradas a la hora contratar al personal docente es la posibilidad de trabajar colaborativamente, de aprender del y con el otro, puesto que, en práctica pedagógica confluyen varios actores que generan una continua interacción dialéctica y espiral, donde el feedback desde la reflexión sobre la práctica se convierte en una necesidad para mejorar

continuamente la práctica preprofesional y especialmente para ampliar las posibilidades de respuesta frente a los retos sociales (Insuasty y Jaime, 2020).

El aprendizaje significativo requiere de la experiencia de la persona en cooperación con sus iguales (Enrique y Rodríguez, 2020), de ahí que, el docente como mediador de aprendizajes debe brindar pistas, generar dudas, motivar la investigación y aprender entre pares a partir del feedback que proporciona al estudiantado una experiencia más auténtica y relevante, una comunicación es más fluida y la oportunidad de transferir de manera más efectiva los aprendizajes (Estevao et al., 2021).

Regularmente, el estudiante recibe retroalimentación del tutor académico y/o el tutor/ profesional; sin embargo, cuando la práctica docente se realiza de forma colaborativa, el estudiantado tiene la posibilidad de reflexionar y retroalimentar su hacer desde una perspectiva más amplia y específica, así como fortalecer sus competencias, “el afecto, el otro, la simpatía, comprensión y orientación moral, un lugar para la experimentación y un entorno para lograr la autonomía y la independencia” (Corrales et al., 2017, p. 59) aspectos que son esenciales a la hora de ejercer la profesión docente.

Ahora bien, el feedback conjunto se constituye en una oportunidad para desarrollar un proceso de aprendizaje activo y participativo (Schwartz y Pollishuke, 1995) porque se da y recibe comentarios y sugerencias. El estudiantado reflexiona sobre sus propias fortalezas y debilidades, pues, aprenden de sus pares. Además, al brindar retroalimentación a sus compañeros, aprenden a comunicarse de manera efectiva, lo que es una habilidad valiosa para cualquier profesional.

Finalmente, se puede asegurar que el aprendizaje entre iguales se presenta como una forma efectiva de transferir conocimientos porque se pone en juego una serie de operaciones mentales para, en una primera instancia, apropiarse del conocimiento; y, en una segunda instancia, reconfigurarlo para que sea comunicable y comprensible a sus compañeros. El aprender juntos es importante también porque permite, en comunidad, identificar problemas y asumir desafíos al compartir experiencias y conocimientos.

Al trabajar entre iguales, el estudiantado puede aprender a comunicarse de manera efectiva, colaborar en equipo y desarrollar habilidades y conocimientos más completos; mientras que, al recibir y dar retroalimentación constructiva, el alumnado también puede mejorar la calidad de su trabajo y construir de manera significativa el conocimiento docente.

6.5. Dimensión 4: El Emprendimiento En La Práctica Preprofesional/prácticum

La práctica preprofesional, al ser considerada como la columna vertebral de toda propuesta curricular, debe orientarse a potenciar en las personas la dignidad humana, las capacidades, competencias, destrezas, el aprendizaje para la vida; y, especialmente, la innovación y el emprendimiento.

Pero, ¿por qué hablar de emprendimiento en la práctica preprofesional? Se parte de la premisa que la educación es la base para el desarrollo de un país; y se constituye en el espacio donde la innovación y el emprendimiento son ejes fundamentales para promover el crecimiento económico; y, especialmente, personal del estudiante.

La práctica preprofesional le permite al alumnado generar iniciativas para mejorar su función docente; estas iniciativas no son a priori, nacen de una “motivación o la capacidad de percepción de oportunidades del entorno” (Pacheco-Ruiz et al., 2022, p. 137).

La motivación, en educación, determina la generación de nuevas ideas, la preparación, selección o construcción de materiales didácticos, la diversificación de metodologías, pero, especialmente, la actitud para ejecutar la práctica docente diferente, atractiva para los estudiantes. En ese sentido, Vásquez et al. (2023) consideran que en educación se abren muchas posibilidades para asociar el concepto de emprendimiento, especialmente porque se puede promover actitudes emprendedoras, comportamientos éticos y responsables.

El emprendimiento en educación, especialmente, en la práctica preprofesional implica el diseño y desarrollo de proyectos de investigación y proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural, cuyos resultados sean transferibles a la sociedad.

Montes De Oca et al. (2022) señalan que, “el vínculo entre emprendimiento, universidad, tecnología, es relativo a la transformación organizacional” (p. 382), porque demanda una constante investigación orientada a la innovación. De ahí que, para este mismo autor, el emprendimiento tiene enfoques similares a metodología que la investigación aplicada. Pero, además, se puede afirmar que en la práctica preprofesional se desarrolla un mismo proceso, se diagnóstica, se interviene, se evalúa y mejora constantemente.

Este mismo proceso de vinculación e investigación promueve el liderazgo, la toma de decisiones y la innovación, aspectos que caracterizan a un emprendedor. De ahí que, para Martínez-Vargas et al. (2023), “todas las personas deben tener un espíritu emprendedor que estimule su iniciativa” (p. 42). Para estos autores el emprendedor surge por alguna circunstancia que lo motiva a promover una idea o a mejorar un proceso.

La práctica preprofesional constantemente enfrenta al estudiante a mejorar su planificación, sus clases, su metodología, por ello es necesario, en la etapa formativa, “trabajar competencias relevantes y diferenciadoras como el entendimiento y resolución de problemas, la creatividad, así como la imaginación” (Rincón et al., 2022, p. 115), para que la construcción de conocimiento profesional sea mediada por procesos autocríticos y reflexivos, que lo impulsen a cuestionar el aporte que, desde su práctica docente, puede generar a la sociedad.

Finalmente, se concluye que la práctica preprofesional es un espacio donde la motivación debe generar nuevas e innovadoras propuestas metodológicas, que abran el espectro, no solo del campo profesional sino también de nuevas posibilidades de emprendimiento que ofrece el ser docente.

La cualidad más importante del maestro es la creatividad y la motivación para renovar constantemente su metodología. Pasar de un paradigma tradicional a uno crítico, donde los estudiantes aprendan un contenido y le encuentren una utilidad real, donde se genere inquietudes y no certezas que limiten su conocimiento, que le permitan emprender en educación y desarrollar competencias emprendedoras en los estudiantes.

Esto implica pasar de una práctica utilitaria a una visión emprendedora sostenible, donde el emprendimiento se constituya en una estrategia transversal de formación, especialmente, en los proyectos de investigación y de vinculación con la colectividad donde se genere procesos de reflexión a partir de las necesidades del contexto y se proponga salidas viables a los problemas sociales.

6.6. Dimensión 5: Integración en la vida organizativa del centro

El entrar en contacto con una institución educativa desde un sentido profesional debe ser una experiencia muy gratificante, por ello, su planificación está sujeta a ciertas condiciones administrativas y organizativas que garanticen una adecuada inserción del estudiante a su futuro contexto laboral, de manera que, las actividades a desarrollar sean conocidas por los actores y estén orientadas a generar de experiencias significativas para la construcción del aprendizaje.

Tutorizar la práctica preprofesional no es una tarea sencilla, requiere de una comunicación asertiva y oportuna con los actores, de procesos de gestión y organización para seleccionar las instituciones educativas que cumplan con los requisitos mínimos para garantizar la formación en contextos reales a los estudiantes; y, de un liderazgo para la construcción del conocimiento docente.

Actualmente, las TIC aportan de manera eficiente en la construcción de trabajos colaborativos, el intercambio de ideas, e inclusive, facilita la dialogicidad

entre estudiantes y tutores; es decir, facilitan la orientación didáctica, la reflexión sobre la pertinencia de las actividades propuestas y desarrolladas; y, en el acompañamiento en todo el proceso de la práctica preprofesional.

Al respecto muchas universidades cuentan con plataformas virtuales que viabilizan el acompañamiento a los estudiantes, incluso cuando son abiertas al público se logra mantener un repositorio de prácticas preprofesional a fin de que estas estén al servicio de la institución educativa.

En este contexto, la práctica docente con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha transcendido y mejorado la comunicación, por ello debe ser entendida dentro del proceso evolutivo de enseñanza-aprendizaje. Esto implica aprovechar las posibilidades que brinda la tecnología para ampliar el espacio formativo más allá de la presencialidad física, permitiendo nuevas opciones en términos de tiempo y espacio. Sin embargo, esto solo será posible si los profesores comprenden el propósito de utilizar estas tecnologías y reconocen su utilidad en la creación de materiales, gestión de información digital y comunicación con los estudiantes (Núñez et al., 2018)

En tal sentido, no se puede negar el aporte que las TIC brindan a los procesos educacionales; sin embargo, existe mucho por explorar y especialmente por gestionar, las TIC como un medio y no un fin de la práctica preprofesional, bajo la premisa, mientras más cercano sea el acompañamiento de los tutores al estudiante, se garantiza la significatividad en la construcción del conocimiento docente.

Sin embargo, uno de los principales problemas a los que se enfrenta el tutor académico es al número de practicantes que debe dirigir, y que, en algunos casos llega a 50 estudiantes, lo que definitivamente limita el acompañamiento y relación personal en la asignatura. Este es uno de los elementos que a nivel de universidad se debe revisar.

En este marco de ideas, la inserción a la práctica docente es un espacio sumamente crucial para el estudiantado, puede ser incluso definitorio en su proyecto de vida, de ahí la necesidad de que la relación con el otro sea humanizante, asertiva, empática y cognitiva/afectiva, de tal manera que, sin negar la calidad de la intervención, se garantice el bienestar y la formación integral del practicante.

A continuación, se expone el sistema de evidencias (documentos que requiere el estudiante, el tutor académico y tutor profesional para poder acceder/recibir a un estudiante en una institución educativa) que dará valía a las condiciones administrativas de la práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano.

Tabla 8.

Sistema de evidencias de la práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano

Evidencias	Descripción
Autorización del centro educativo para la práctica docente	Lo recibe la máxima autoridad de la institución educativa quien, con su firma y sello, autoriza el ingreso del estudiantado y docente académico a las prácticas preprofesionales.
Carta de compromiso	El alumnado se compromete a cumplir con las normas establecidas en la institución y las actividades que implica el nivel de práctica preprofesional con puntualidad y responsabilidad.
Cronograma de actividades	Se delimita tiempos para desarrollar actividades de forma autónoma y con el acompañamiento metodológico del tutor académico y profesional.
Registro de asistencia a la institución educativa	Una matriz con las actividades realizadas, de forma general, los días asistidos, los horarios y la firma del estudiantado.
Los formatos de planificación de clase	El estudiante, en coordinación con el tutor académico y profesional, lo construye y valida previo a los procesos de dirección de clase.
El registro de calificaciones de la práctica docente	Lo completa el tutor profesional luego de observar las clases dirigidas por el alumnado.
Los informes finales de práctica	Constituyen la memoria de las actividades realizadas durante toda la práctica preprofesional
Otros	Aquellos que, dentro de la institución sean requeridos para documentar la inclusión y seguimiento a la práctica preprofesional.

Nota: Se describe los documentos que, en el contexto ecuatoriano, se solicitan para acreditar la práctica preprofesional.

Como se lo puede determinar en la Tabla 8, son una serie de documentos que se exige antes, durante y al finalizar la práctica docente, los que, con un acompañamiento y orientación metodológica eficaz pueden ser un apoyo a la hora de acreditar ante el Ministerio de Educación ecuatoriano la participación de los estudiantes en las instituciones educativas; pero, al no tener una verdadera conciencia de la utilidad y compromiso que se adquiere pasan por desapercibidos y se convierten en un formalismo.

Una alternativa es reducir al máximo la burocracia que conlleva la aprobación de la práctica preprofesional, a través de un protocolo para la práctica preprofesional que no solo incluya el aspecto administrativo sino también el académico, para que, previo a la integración de estudiante al centro de práctica, toda la comunidad educativa aúne esfuerzos para que el periodo de la práctica preprofesional sea conocido y provechoso, tanto para los estudiantes universitarios, tutores profesionales, como para los niños y niñas que los reciban.

Finalmente, como ya se lo mencionó anteriormente, en la práctica preprofesional, un aspecto que hay que cuidar son los centros educativos porque deben ser generadores de experiencias significativas, es decir, “responder a los propósitos formativos que se les plantean” (Zabalza, 2016a, p. 11); por ende, los convenios que se establezcan es responsabilidad de las universidades; y, en el caso de que sean asignados por el Ministerio de Educación, la tarea de la

universidad es la generación de espacios de formación o talleres prácticos con los tutores profesionales con la finalidad de inducirlos para que la intervención de los estudiantes sea en un contexto significativo, innovador y humano.

No se trata de enviarlos fuera de la universidad a cualquier sitio para que se involucren en las actividades que vayan surgiendo, sino de hacerlo con un plan bien diseñado de formación, en consonancia con las diversas fases de su progreso en la carrera universitaria que cursan (Zabalza, 2016a, p. 13).

Esta, precisamente, es una tarea que durante varios años se ha desarrollado, si bien el convenio existe, la conexión la establece el estudiantado. La idea es insertarse en una dinámica de colaboración más efectiva, donde todos participen y apoyen a la persona que se está formando desde sus dominios y el trabajo colaborativo, eso implica que el tutor académico se involucre no solo desde la universidad sino con el centro educativo, aspecto que, emocionalmente, en los estudiantes genera seguridad y autoestima.

De lo expuesto se señala que, la integración a la vida organizativa del centro es crucial para garantizar la construcción de conocimientos a través de la transferencia entre la teoría y la práctica.

El estudiantado necesita una práctica preprofesional planificada de forma sistémica, dinámica, organizada y mediada, donde pueda sentirse seguro porque lo respalda un currículo orientado a la formación docente a través de la práctica, una metodología que lo prepara en los modos de actuación y para transferir la teoría a la práctica, una formación humana que le garantiza su trascendencia, una coordinación adecuada con el centro educativo, un acompañamiento cercano que retroalimente constantemente y le permita proyectar su intervención a nuevas y mejores formas de hacer docencia.

Se requiere, entonces, de un plan de actuación integral basado en los procesos de mediación para la práctica preprofesional de la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador.

Para culminar este apartado, se presenta una tabla, la cual se constituye en la base para la construcción de los instrumentos de investigación y de la propuesta integral.

Tabla 9.

Dimensiones, subdimensiones e indicadores para la construcción de los instrumentos de investigación

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
Relación teoría-práctica/conecta la teoría con la práctica	Investigación-acción	Orientación de las actividades de aprendizaje que se cumple en la práctica preprofesional/prácticum.
	Trabajo colaborativo	Construcción de las planificaciones didácticas.
	Reflexión acción	Reflexión con los tutores cuando se concluye el trabajo. Utilidad de la reflexión.
Situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente	Introducción al prácticum	Actividades previas a la práctica preprofesional.
	Actividades de aprendizaje	Trabajo colaborativo para la construcción del conocimiento docente
	Retroalimentación: previo a la clase	Rol de los tutores en la construcción del conocimiento docente.
	Implementación de la clase	Trabajo colaborativo para la construcción del conocimiento docente.
	Retroalimentación: luego de la clase	Actividades para acompañar la construcción del conocimiento docente.
		Actividades al finalizar la práctica preprofesional. Utilidad del informe final en la construcción del conocimiento docente.
	Mediación	Satisfacción del acompañamiento de los tutores en la construcción del conocimiento docente
Evaluación de la práctica docente	Autoevaluación	Orientaciones para evaluar la práctica preprofesional. Aspectos considerados para evaluar la práctica preprofesional.
El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum	Innovación	La práctica preprofesional orientada al emprendimiento. Orientaciones de actuación
Integración en la vida organizativa del centro	Organización	Actividades de los tutores para integrar a la vida organizativa del centro.

Nota: Las dimensiones presentadas son producto de los capítulos correspondientes en el marco teórico.

6.7. Inferencias para mi Propuesta de Investigación

El presente capítulo, teoriza las 5 dimensiones que, producto de la revisión teórica se han logrado determinar: 1) Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica, 2) Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente, 3) La Evaluación de la Práctica Preprofesional como una Oportunidad para Aprender del Error, 4) El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum, 5) Integración en la vida organizativa del centro. Estas dimensiones aportan para, en los siguientes capítulos, se delimite

los subdimensiones (bloques) e indicadores sobre los que se construyen los instrumentos de investigación y los resultados del presente estudio.

En la dimensión 1. Se identifica tres principios para la transferencia de la teoría a la práctica y se justifica a partir de varias razones. Así, el primer principio: la reflexión como eje vertebrador de la práctica, busca explicar la importancia de la incorporación de la reflexión, no sólo en la propia acción, sino como la acción sobre la acción misma. Esta actividad se la presenta como un medio disruptivo para la construcción del conocimiento práctico. Además, facilita los procesos dialécticos y permite evaluar, con una la visión transformadora, reconceptualizadora, colaborativa y crítica el hacer docente para la mejora permanente de la práctica profesional. Este principio da sentido y significado a las acciones que, en la propuesta integral, se plantean.

El segundo principio de refiere a la investigación-acción en los escenarios formativos de la práctica. La universidad tiene como una de las principales funciones investigar y, precisamente, este encuentro de los futuros docentes con la realidad, abre espacios formativos para que se integre la teoría con la práctica y se promueva su autoaprendizaje y su autoestima. Pues su enfoque dinámico y dialéctico crea un entorno interactivo, aumentando la motivación y la colaboración. Esta dualidad no sólo juega un papel de autorregulación para los docentes, sino que también es una herramienta para sincronizar actividades encaminadas al cambio educativo y social, facilitando el aprendizaje experiencial y reflexivo. Bajo esta premisa, la investigación-acción aporta directamente en la propuesta de actuación integral desde la planificación, organización y la posibilidad de reorientar la práctica educativa hacia la mejora permanente.

El tercer principio, el trabajo colaborativo para la apropiación del conocimiento, parte de la premisa de que las personas aprendemos y nos desarrollamos en sociedad y para ella. En este sentido, el trabajo colaborativo es clave para el fomento del conocimiento y como un medio de interacción social y profesional, donde se dinamiza el enfoque interdisciplinario y multidisciplinario, se trasciende los niveles individual y grupal para convertirse en un medio de desarrollo personal, profesional y especialmente humanista. Este enfoque no sólo promueve el pensamiento crítico, sino que también fomenta el aprendizaje a través de esfuerzos colaborativos. Activa el proceso de enseñanza y aprendizaje y, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, abre horizontes ilimitados. En este contexto, el trabajo colaborativo se convierte en otro elemento importante a ser incorporado en la propuesta del plan de actuación integral porque incluye elementos clave de colaboración, responsabilidad, comunicación, creatividad, criticidad y apoyo mutuo.

Entonces, para que exista una significativa transferencia de la teoría con la práctica, es necesario incorporar actividades dinámicas e innovadoras, donde la reflexión, la investigación-acción y el trabajo colaborativo, se constituyan en principios centrales para la construcción del conocimiento profesional, así como para el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, la curiosidad científica y la interacción social. Estos principios permitirán identificar, en el siguiente capítulo, las acciones que los docentes realizan para incorporar la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión en la práctica preprofesional.

En la dimensión 2. La práctica docente implica el compromiso de los actores educativos para involucrarse en la generación o búsqueda de situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente con sentido y significado, para que el estudiante, a través de un proceso de inserción secuencial, pertinente y esencialmente humano pueda conectarse de forma asertiva y respetuosa a su campo laboral para generar ambientes responsivos, creativos e innovadores. La dimensión 2 permite delimitar, en el siguiente capítulo, los indicadores para identificar las actividades que los actores de la práctica preprofesional desarrollan en la construcción del aprendizaje docente.

En la dimensión 3. se afirma que la evaluación de la práctica preprofesional es una oportunidad para aprender del error, por ende, la mediación docente desempeña un papel importante en esta etapa, que no responde al final de un proceso, sino al proceso mismo, por ende, debe estar estructurado para la reflexión y mejoramiento continuo de habilidades y conocimientos, pero esencialmente orientado al cuestionamiento de la propia práctica que caracteriza a un docente crítico, reflexivo, humano e innovador. La dimensión 3 aporta a concretar, en el siguiente capítulo, los indicadores para evaluar la eficiencia de la evaluación de la práctica preprofesional.

En la dimensión 4 se concluye que, el emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum es un espacio propicio para innovar, crear y soñar con una educación de calidad; por ende, debe orientarse a la generación de proyectos de vinculación y de investigación a través de procesos autocríticos y reflexivos, donde la docencia se convierta en un espacio de transformación social. La dimensión 4, en el siguiente capítulo, permite identificar las actividades orientadas al emprendimiento en el marco de la práctica preprofesional.

En la dimensión 5, integración en la vida organizativa del centro, se deduce que, esta actividad es tan importante como la misma práctica preprofesional, pues de ella depende que las experiencias vividas sean significativas y gratificantes. La integración no se limita a una mera inserción a un espacio físico, sino a las actividades que el tutor profesional y académico desarrollen para garantizar una acompañamiento y mediación adecuado y permanente en

la práctica preprofesional. La dimensión 5 permite, en el siguiente capítulo identificar las actividades que desarrollan los tutores para integrar al estudiante en la vida organizativa del centro, así como conocer si existen orientaciones para el desarrollo de la práctica.

Articular estas dimensiones, aunque pueden existir otras, permiten que la experiencia práctica cuente con una claridad teórica y metodológica al momento de mediar para construir el conocimiento docente y, además, define la necesidad de proponer un plan de actuación de la práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación Básica, para dar respuesta al escenario actual en Ecuador, a partir de la premisa que, la práctica preprofesional es el eje fundamental de la formación docente y un espacio ideal de transferencia entre la teoría a la práctica para la construcción del conocimiento docente.

Capítulo 7. Justificación metodológica de la investigación

7.1. Introducción

El presente capítulo expone el contexto de la investigación, donde se caracteriza la zona de planificación y las universidades investigadas. Seguidamente, se justifica la investigación desde la importancia que la práctica preprofesional tiene en la formación del futuro profesional en docencia.

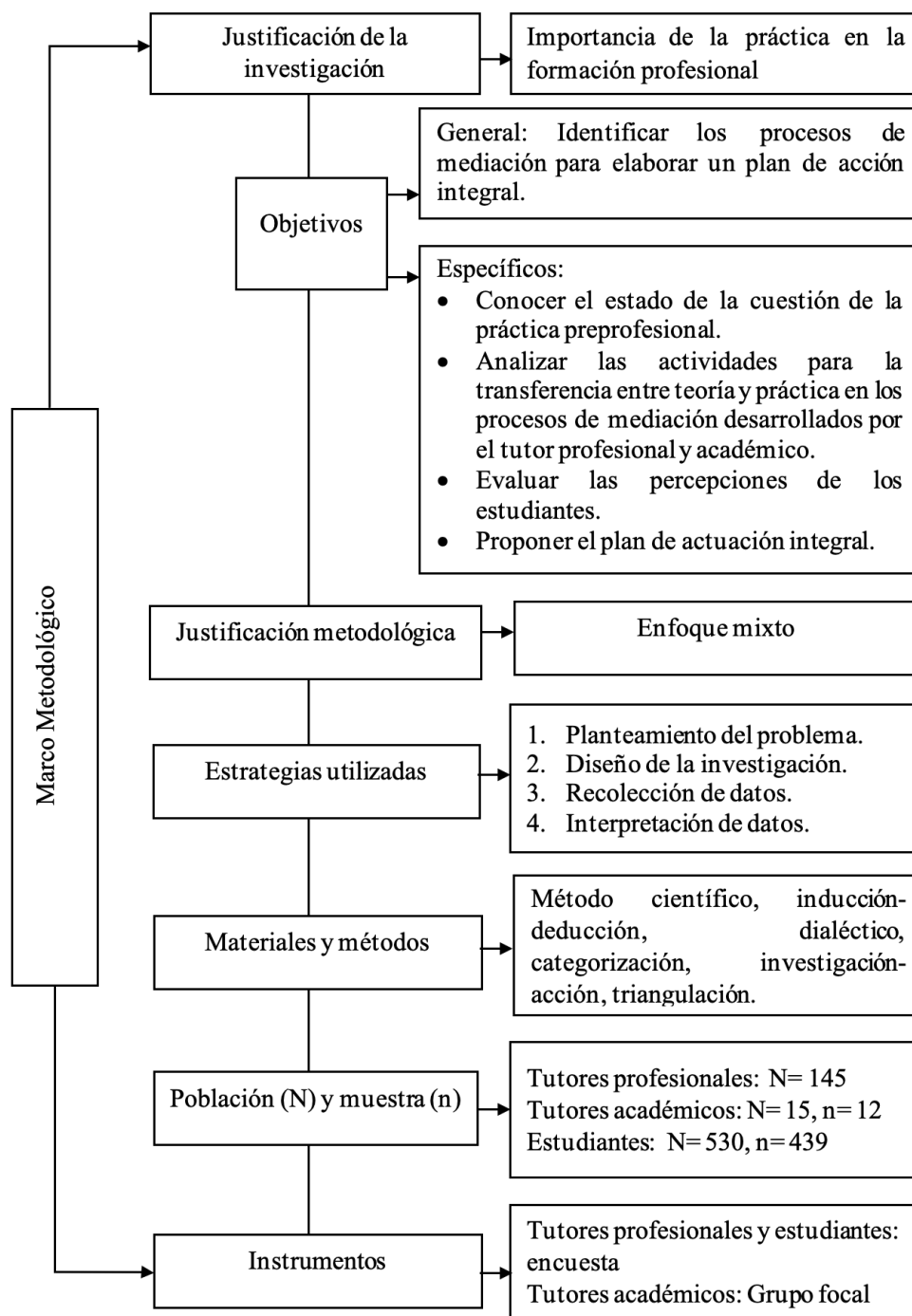
Otro apartado importante que expone este capítulo son los objetivos de la tesis doctoral, los mismos que se orientan a identificar los procesos de mediación desarrollados por los tutores de la práctica preprofesional, para elaborar el plan de actuación integral. Para ello, se ha empleado un enfoque mixto, con un diseño fenomenológico, de corte transversal.

Además, se describen las 4 fases de la investigación que se ha transitado para llegar a resultados cuantitativos y cualitativos: 1) Planteamiento del problema, 2) Diseño de la investigación, 3) Recolección de datos; y 4) Análisis e interpretación de datos.

Seguidamente, se expone la población y muestra de las tres universidades investigadas, el proceso desarrollado para la construcción y validación de instrumentos (encuestas a tutores profesionales y estudiantes de la práctica preprofesional; guía de entrevista grupal para tutores académicos), y se caracteriza tanto a los validadores de los instrumentos (19), como a los tutores académicos participantes del grupo focal (12) y a los estudiantes participantes de la encuesta (439).

Finalmente, se debe acotar que la estructura metodológica seguida permite darle validez teórica y metodológica a la investigación, así como la seguridad de los resultados obtenidos. Además, como investigadora y docente de la universidad me ha permitido fortalecer el conocimiento en el enfoque metodológico mixto y, especialmente, en la construcción y validación de los instrumentos de investigación; y, en la selección de la población y muestra.

A continuación, se expone un diagrama que sintetiza los apartados abordados en el presente capítulo:

Figura 13.*Elementos constitutivos del capítulo marco metodológico*

Nota: La figura sintetiza los elementos que se aborda en el capítulo 7.

7.2. Contexto de la investigación

La educación superior en cualquier país del mundo representa un pilar fundamental para su desarrollo, es la encargada de preparar académica y humanísticamente a quienes, con sus competencias y habilidades profesionales, dinamizan el progreso social y económico de una comunidad.

La Constitución de la República del Ecuador, Art. 28 se señala que “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.”; el Art. 29 plantea que “el Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior” (Asamblea Constituyente República del Ecuador, 2008).

De este Marco Legal, las universidades ecuatorianas, a partir de un estudio de pertinencia, diseñan planes de estudio para garantizar un perfil profesional que asegure la formación integral y la inserción laboral de sus egresados.

En este contexto, todas las universidades, como parte de su diseño curricular formativo incorporan un periodo de práctica preprofesional, en el que se busca transferir la teoría y la práctica en contextos profesionales; y, abrir espacios de reflexión, investigación y acción entre la universidad y la escuela (García y Martín, 2011).

No se concibe un proyecto de carrera, especialmente en el campo educativo sin un periodo de práctica preprofesional, porque es una oportunidad para investigar, reflexionar y aprender colaborativamente a partir de la experimentación de la teoría y de la teorización de la práctica (Pérez, 2018).

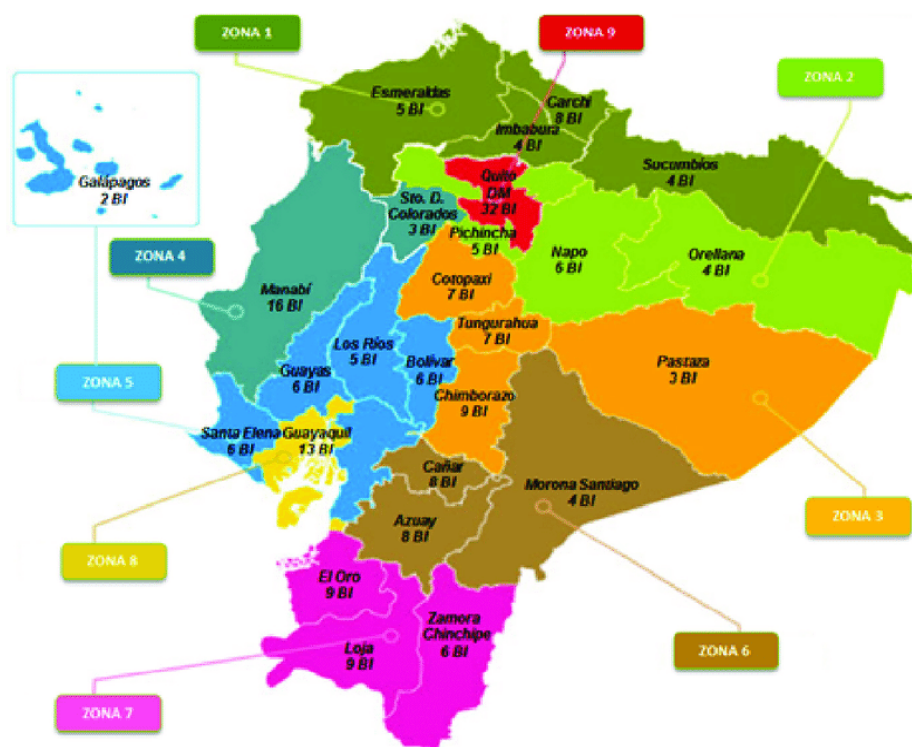
La investigación analiza y evalúa los procesos de mediación en la práctica preprofesional en las universidades públicas y privadas del Ecuador que ofertan la carrera de Educación Básica y que se encuentran ubicadas en la Zona administrativa y de planificación 7, que corresponde a las provincias del sur del Ecuador: Loja, Zamora Chinchipe y el Oro.

Esta zona colinda con las provincias de Guayas, Azuay y Morona Santiago, al norte; con Perú, al sur y al este; y, con Perú y el Océano Pacífico, al oeste. Tiene una superficie de 27.368,26 km², correspondiente al 11 % del territorio ecuatoriano, donde habitan 1'126.508 personas (7,87 % de la población nacional).

Las potencialidades de la Zona 7 Sur se enmarcan en seis ámbitos: agua y biodiversidad; agro-producción; energías renovables; educación, cultura y tecnología; minería responsable, y turismo sostenible (Secretaría Nacional de Planificación, 2022). A continuación, se expone el mapa del Ecuador con sus 9 zonas administrativas.

Figura 14.

Mapa Ecuador: división zonas de planificación y político territorial.



Nota: Agenda Zonal 4 Pacífico 2013-2017 (SENPLADES, 2015, como se citó en Proaño-Ponce y Ramírez-Pérez 2017)

En la zona 7 se cuenta con tres universidades, dos en la provincia de Loja (Universidad Técnica Particular de Loja y Universidad Nacional de Loja) y una en la provincia de El Oro (Universidad Técnica de Machala); mientras que, la provincia de Zamora Chinchipe no cuenta con una universidad en su territorio, aunque es la décima provincia del país por su extensión, pero es la tercera provincia menos poblada del Ecuador.

La **Universidad Nacional de Loja (UNL)**, se encuentra ubicada en el cantón y provincia de Loja-Ecuador. Da inicio con el Decreto emitido el 31 de diciembre de 1859 por el Gobierno Federal, pero es con el Decreto Ejecutivo, del 9 de octubre de 1943, publicado en el Registro Oficial Nro. 948, de 27 de octubre de 1943- que la Junta Universitaria de Loja se la eleva a la categoría de Universidad.

Es una institución laica, autónoma, de derecho público, con personería jurídica y sin fines de lucro, ofrece formación en modalidad presencial y a distancia. Su misión se orienta a la formación académica y profesional, con sólidas bases científicas y técnicas, pertinencia social y valores; la generación

y aplicación de conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos, para ello, al cierre del ejercicio 2021 la Universidad Nacional de Loja ofertó un total de 45 carreras de grado en sus cinco Facultades y en la Unidad de Estudios a Distancia, atendiendo un total de 13.826 estudiantes de los cuales 8.379 son mujeres y 5.447 hombres.

En lo que se refiere a la Facultad de Educación, el Arte y la Comunicación, donde se alberga la carrera y la asignatura que es el objeto de estudio de esta investigación, forma a talentos humanos con sólidas bases científico-técnicas y valores, para el desarrollo de la investigación científica y tecnológica con el fin de resolver problemas de la educación, el arte y la comunicación.

Esta Facultad atiende a 2.877 estudiantes a través de 13 carreras entre ellas la de Educación Básica, donde el estudiantado desarrolla capacidades de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, planificación curricular, gestión educativa, evaluación educativa, curricular, y de aprendizajes e investigación educativa para el ejercicio de la docencia en la formación de talento humano en dicho nivel.

Su perfil de egreso se centra en la aplicación de los fundamentos teóricos de la planificación curricular en los niveles macro, meso y micro, para la elaboración de instrumentos de concreción curricular, garantizando la igualdad de oportunidades en función de una educación inclusiva; en la explicación de los fundamentos científicos, teóricos de la filosofía de la educación, la sociología de la educación, la pedagogía, la didáctica, la psicología general y del aprendizaje para el desarrollo de capacidades básicas que lo facultan a conducir con éxito el ejercicio de la docencia en la Educación Básica; y, en el empleo de los fundamentos teóricos de la expresión oral y escrita en los procesos comunicativos para el desarrollo de la capacidad de comprensión y producción de textos.

En su proyecto curricular, la Carrera de Educación Básica cuenta con 45 asignaturas distribuidas en 8 ciclos, con 16 semanas cada uno y un total de 5760 horas (Comisión técnica de rendición de cuentas 2021-UNL, 2022). En el caso de la práctica preprofesional, para el periodo octubre 2021-febrero 2022 el total de estudiantes participantes fue de 192, quienes, a partir del cuarto ciclo, se insertaban a los contextos educativos para desarrollar sus clases prácticas (Programa Formativo de La Carrera de Educación Básica Universidad Nacional de Loja, n.d.).

En cuanto a la **Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)**, está ubicada en el cantón Loja, provincia de Loja-Ecuador. El 3 de mayo de 1971, en Decreto Ejecutivo Nro. 646, faculta su creación por la Asociación Marista Ecuatoriana (AME). El 5 de mayo se constituye como persona jurídica autónoma

al amparo del convenio de *Modus Vivendi* celebrado entre la Santa Sede y el Ecuador, teniendo en cuenta las normas de la Iglesia.

El 27 de octubre de 1997, la Diócesis de Loja traspasa a los Misioneros y Misioneras Identitas la conducción de la Universidad para que la dirija con total autonomía y en consonancia con el carisma Identita. La Universidad Técnica Particular de Loja es una institución cofinanciada, autónoma, con finalidad social y pública, imparte enseñanza, desarrolla investigaciones con libertad científico-administrativa, y participa en planes de desarrollo del país.

La Universidad Técnica Particular de Loja es pionera en Latinoamérica en la modalidad de educación a distancia iniciando en 1976 con la carrera de Ciencias de la Educación (Universidad Técnica Particular de Loja, 2022b). Actualmente cuenta con 39 centros de apoyo y 53 oficinas de información y gestión. Además de tres Centros Internacionales: Nueva York (USA), Madrid (España) y Roma (Italia) y un centro CIFAL Miami Universidad Técnica Particular de Loja (USA) para la formación de líderes de gobiernos locales en Latinoamérica (Universidad Técnica Particular de Loja, 2022a).

Su misión se basa en “Buscar la verdad y formar personas, a través de la ciencia, para servir a la sociedad”, para ello armoniza la relación entre academia, investigación y vinculación, trazando la centralidad de la búsqueda de la verdad y el servicio a la sociedad. Cuenta con 6 facultades y 2 unidades académicas para atender a 47.120 estudiantes en el periodo abril-agosto 2021. Al cierre del ejercicio 2021 ofertó un total de 43 carreras, 9 carreras en las dos modalidades, 20 carreras solo en la Modalidad Presencial y 14 únicamente en la Modalidad Abierta y a Distancia; de este número, el 56 % de alumnado es femenino y el 44 % es masculino.

La Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades, donde se alberga la carrera y asignatura objeto de estudio, oferta 7 carreras en la modalidad presencial y 10 en la Modalidad abierta y a distancia para un total de 14.581 estudiantes.

La carrera de Educación Básica, a partir de marzo de 1998, acoge únicamente a estudiantes bajo la Modalidad Abierta y a Distancia, con el propósito de formar profesionales que tengan conocimiento para organizar, gestionar y hacer operativos sistemas de clase con procesos didácticos de gestión y convivencia.

Actualmente, cuenta con 1.916 estudiantes y su perfil profesional se orienta a organizar, gestionar y hacer operativos sistemas de clase con procesos didácticos, de gestión y convivencia, orientados al desarrollo integral de la persona en situaciones concretas; a diseñar e implementar procesos de mediación

pedagógicos, graduando la adquisición y dominio de destrezas, conocimientos y habilidades, de acuerdo a los requerimientos del estudiantado; y, analizar y evaluar la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para estar en la capacidad de promover planes de mejora y fortalecimiento, desde un sentido de responsabilidad social, para ponerlos al servicio del bienestar integral de la persona y la sociedad por medio de sus procesos de enseñanza.

Para ello, en su proyecto curricular se oferta 44 asignaturas en 8 ciclos, con 16 semanas cada uno y un total de 5760 horas (Universidad Técnica Particular de Loja, 2022a). En el caso de la práctica preprofesional, para el periodo octubre 2021-febrero 2022, el total de estudiantes fue de 93, quienes desarrollan su práctica de dirección de clases en el quinto ciclo (Programa Formativo de La Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja).

Finalmente, la **Universidad Técnica de Machala (UTMACH)** se encuentra ubicada en el cantón Machala, provincia de El Oro-Ecuador. Se creó por la resolución del honorable Congreso Nacional de la República del Ecuador, por decreto de Ley No. 69-04, del 14 de abril de 1969, publicado en el Registro Oficial No. 161, del 18 del mismo mes y año.

Su misión se orienta a la mejora continua de sus procesos internos, así como de educación continua para lograr formar y especializar profesionales competentes, emprendedores y comprometidos con el desarrollo en sus dimensiones económica, humana, sustentable y científico-tecnológica para mejorar la producción, competitividad y calidad de la población en su área de influencia próxima e internacional, bajo un enfoque de igualdad de condiciones para todos sus grupos de interés.

La universidad cuenta con 5 facultades, y registra un total de 10.125 estudiantes, de ellos el 22 % corresponde a la Facultad de Ciencias Sociales en la que se adscriben 12 carreras. (Comisión de Consolidación del Informe de Rendición Anual de Cuentas Año 2021, 2022).

La Carrera de Educación Básica, tiene como objetivo general formar al estudiante para desempeñar la docencia, con alto nivel académico, basada en sólidos conocimientos antropológicos, filosóficos, políticos, culturales, científicos y prácticos con procesos de pertinencia, investigación y evaluación, fundamentado en la reforma del pensamiento y acorde con los componentes curriculares del sistema educativo nacional. Para ello ha diseñado un proyecto de carrera constituido por 8 ciclos, 40 asignaturas y un total de 5.760 horas. En el caso de la práctica preprofesional, para el periodo octubre 2021-febrero 2022 el total de estudiantes fue de 245, quienes, a partir del sexto ciclo, se insertan a contextos educativos reales (Programa formativo de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala, 2019).

A continuación, se expone algunos aspectos sobre los que se justifica la presente investigación.

7.3. Justificación de la Investigación

Una de las principales razones para estudiar la práctica preprofesional es que todas las universidades cuentan con un periodo de formación, donde el estudiantado, con la mediación del tutor académico y tutor profesional, se aproxima a las instituciones educativas para vincular la teoría con la práctica y construir conocimientos pedagógicos; es decir, desarrollar un proceso de práctica preprofesional como medio de aprendizaje.

Pero, ¿qué tan significativas son las actividades y los procesos de mediación desarrollados por el tutor académico y profesional en la práctica preprofesional?, ¿cómo se construye el conocimiento a través de la práctica preprofesional?, y ¿qué actividades se desarrollan para la transferencia entre la teoría y la práctica? Estas, entre otras interrogantes resultan ser el motor del presente estudio, pues se conoce, a partir de la indagación realizada en el marco teórico, que este periodo es crucial en la formación docente, por ello, su incorporación en el proyecto educativo es fundamental para la construcción del conocimiento docente.

Como se señaló en el marco teórico, las prácticas preprofesionales buscan fortalecer la formación a partir de la fusión de los aprendizajes académicos con la experiencia generada en las instituciones educativas (Zabalza, 2006), por ende, estas experiencias de aprendizaje deben ser significativas y mediadas por docentes expertos, más, en muchos casos, a los estudiantes se les encarga el cuidado del niño o tareas puntuales que no siempre le permiten transferir los conocimientos y habilidades docentes.

De ahí que, se convierte en una necesidad el fortalecer los procesos de mediación de los tutores académicos y profesionales de la práctica preprofesional a fin de asegurar las actividades que desarrolla para la construcción del conocimiento orientado a fortalecer el perfil docente del futuro maestro.

En el Ecuador, con el Reglamento de Régimen Académico (2022) se norma la práctica preprofesional con un mínimo de 240 horas para todas las instituciones de educación superior (IES); en dicho documento se deja sentada la intencionalidad formativa y administrativa de la práctica, pero no la distribución académica en los diferentes ciclos ni la metodología para la ejecución; estos dos aspectos los asume cada universidad desde el principio de la autonomía responsable.

Esta característica, en el 2015 quiso ser normado en la Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación; sin embargo, dos años más tarde cada universidad asumiría nuevamente su liderazgo.

En este contexto, es necesario desarrollar en los futuros profesionales en educación, independientemente de las horas o distribución curricular, habilidades para enfrentarse a contextos diversos a través de la integración del conocimiento de la enseñanza y para la enseñanza, pero, sobre todo, aprender en la enseñanza (González y Fuentes, 1998), es decir, reflexionar sobre su propia práctica a partir de procesos sistemáticos de mediación docente, de investigación y de trabajo colaborativo.

En este marco de ideas, el tutor profesional y el tutor académico de la práctica preprofesional son una pieza clave en los procesos de mediación; sin embargo, una de las problemáticas latentes de estos dos actores es que, las actividades que planifica para que el estudiantado aprenda no siempre responde a un modelo pedagógico definido, ni a los objetivos declarados en planes de estudio, sino más bien a la experiencia adquirida en una aula de clases; entonces se presenta una primera contradicción, pues “el qué enseñar y cómo hacerlo no solo supone la reproducción, sino la integración y generación del conocimiento” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 70).

Al respecto, Gutiérrez (2001) asegura que uno de los problemas es la falta de preparación sistemática y específica para la tutoría de la práctica preprofesional por parte de muchos de los tutores de la universidad como de varios maestros/as de las escuelas; a esto se suma la ausencia de un modelo claro que defina la actuación de cada uno de los actores, la organización de la práctica preprofesional y de un sistema de tutoría y supervisión aún marginal y heterogéneo en la práctica (Zabalza, 2006).

Surge, entonces, la necesidad de identificar los procesos de mediación desarrollados por los tutores de la práctica preprofesional para elaborar un plan de actuación y dar respuesta al escenario actual del Ecuador, pues un buen desarrollo curricular de la práctica preprofesional debería incorporar, necesariamente, un sistema de mediación completo de tutoría y supervisión.

La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión crítica y la formación sistémica que no solo ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, sino que acompañe la construcción de los aprendizajes prácticos (Latorre y Blanco, 2011).

En este contexto, el reto de la práctica preprofesional estriba en la posibilidad de que los futuros docentes aprendan a pensar sistemáticamente sobre

la complejidad (González y Fuentes, 2011) y orienten sus decisiones sobre la práctica para facilitar su mejora continua, de ahí que, la práctica preprofesional debe contribuir a la construcción de competencias sobre cómo actuar, cómo conocer, cómo pensar y cómo sentir como docentes (González y Fuentes, 2011 como se citó en Feiman-Nemser, 2008); sin embargo, las actividades de formación en esta asignatura se basan en la creencia de que este periodo únicamente ayuda a concretar la teoría, cuando ofrece infinitas posibilidades para investigar, reflexionar sobre la práctica y construir un conocimiento docente significativo.

A continuación, se presenta en síntesis los aspectos que justifican la presente investigación:

Figura 15.

Aspectos relevantes de la justificación de la investigación.



Nota. Puntos importantes para justificación de la investigación

Estas, entre otras, son las razones por las que estudiar la mediación docente de la práctica preprofesional se vuelve crucial a la hora de asegurar el perfil profesional del futuro docente. Además, en el Ecuador es un campo que aún tiene muchas aristas por investigar y mejorar.

7.4. Determinación de los Objetivos de la Tesis Doctoral

El interés de la investigación nace de la experiencia empírica de la investigadora, la carencia de un plan de actuación para los procesos de mediación en el ejercicio profesional docente; y, especialmente, de la revisión teórica y

de la necesidad de que un plan de actuación no se limite a una orientación administrativa sino a un proceso de acompañamiento integral, donde la mediación de los tutores académicos y profesionales se constituya en un medio para la construcción del conocimiento docente.

Entre las preguntas que guían la investigación constan: ¿Cuáles son las actividades más frecuentes que desarrolla el tutor profesional y el tutor académico en los procesos de mediación de la práctica preprofesional para la transferencia entre teoría a la práctica? ¿Cuáles son las percepciones que los estudiantes tienen con respecto a la transferencia entre teoría a la práctica dentro de los procesos formativos de la práctica preprofesional? ¿Cómo deben actuar los tutores del prácticum para que el proceso de mediación tenga impactos positivos en la formación docente?

7.4.1. Objetivo General

Identificar los procesos de mediación desarrollados, tanto por los tutores de la práctica preprofesional, como del alumnado, para elaborar un plan de actuación integral que promueva la transferencia efectiva entre la teoría y la práctica de la Carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador, que contribuya a la construcción del conocimiento profesional docente.

7.4.2. Objetivos Específicos

1. Conocer el estado de la cuestión de la práctica preprofesional como espacio de transferencia entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento docente.
2. Analizar las actividades para la transferencia entre teoría y práctica en los procesos de mediación desarrollados por el tutor profesional.
3. Analizar las actividades para la transferencia entre teoría y práctica en los procesos de mediación desarrollados por el tutor académico.
4. Evaluar las percepciones de los estudiantes sobre los procesos de mediación en la transferencia entre teoría y práctica en la práctica preprofesional.
5. Proponer un plan de actuación integral para la práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador.

7.5. Justificación de Metodología Mixta:

7.5.1. Enfoque de la Investigación

El estudio de la profesión docente, y en el caso particular de la práctica preprofesional, se constituye en una necesidad imperante por la importancia en la formación docente, como lo dice Zabalza (2017) existe literatura y un amplio estado del arte sobre este tema, pero siguen presentándose problemas, especialmente en la construcción del conocimiento profesional docente, puesto que los aspectos administrativos predominan sobre los curriculares.

Entonces, no se trata únicamente de describir los procesos desarrollados por los tutores en la práctica preprofesional sino de investigar holísticamente este proceso, para en función a ello realizar una propuesta de actuación para la práctica preprofesional que responda al escenario actual en el Ecuador, tomando en cuenta los procesos de mediación desarrollados por los tutores y la percepción del alumnado.

En esta investigación se discute cómo la práctica preprofesional se integra en la formación docente y la función que la mediación cumple en la carrera de educación básica en la región sur del Ecuador; además, responde a un interés de la investigadora a raíz de la experiencia vivida y desarrollada como estudiante y docente en este tema; y, porque es un campo que ofrece un sinnúmero de oportunidades para contribuir a la formación del futuro docente, así como, la vinculación con la sociedad a través de procesos significativos de enseñanza.

Se inicia con una fase exploratoria para familiarizarse con las fuentes bibliográficas (Ñaupas et al., 2018), es decir, con una revisión teórica de diferentes autores que estudian el prácticum, la práctica docente y la praxis profesional; con ello se establece una base epistémica que guía la presente investigación y con la que se construye el estado del arte, sobre el cual, se define un recorrido metodológico tomando en cuenta la complementariedad de lo cuantitativo y cualitativo. Por ende, el enfoque asumido es el mixto, con un diseño no experimental y fenomenológico; de corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Metodológicamente se combina el paradigma positivista e interpretativo; el positivista porque, por su naturaleza cuantitativa, permite abordar el estudio con objetividad y rigor, busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable; y, el paradigma interpretativo porque permite comprender las relaciones internas, interpretar la realidad y el significado que tiene para las personas los hechos o problemáticas, cuestiones o restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa (Martínez, 2013; Vasilachis, 2006).

En este sentido, desde el enfoque cuantitativo, es descriptivo porque parte de una realidad cierta, la que es tomada como punto de partida para luego ser desarrollada. En este método se realiza una exposición narrativa, numérica y/o gráfica, bien detallada y exhaustiva de la realidad que se estudia (Abren, 2014), y es empleada especialmente para el cumplimiento del objetivo 2 y 4 en el que, mediante la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario, por un lado se identifican las actividades más frecuentes para la transferencia entre teoría y práctica desarrolladas por el tutor profesional; y, por otro, las percepciones de los estudiantes respecto a la transferencia entre teoría a la práctica en los procesos formativos de la práctica preprofesional.

El cuestionario a estudiantes de la práctica preprofesional y tutores profesionales se utiliza porque es “un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas” (García et al., 2006, p. 233). Para el análisis de datos se recurre al programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) que contribuye a analizarlos descriptivamente por variable y a su vez visualizarlos de manera clara y objetiva en función de las respuestas dadas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Desde el enfoque cualitativo, es exploratoria porque se interpreta, se observa la realidad de manera inductiva, multimetódica y se reflexiona sobre ella. En este método se analiza y explica un contexto determinado, por ello se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que interviene el investigador y los participantes (Vasilachis, 2006).

Este método se utiliza especialmente en el objetivo 3, donde se identifica las actividades más frecuentes para la transferencia entre teoría a la práctica, desarrolladas por el tutor académico en los procesos de mediación de la práctica preprofesional orientados a la construcción del conocimiento profesional docente. Para ello se ejecuta un grupo focal, con la finalidad de recoger información de fuentes primarias, es decir, de los tutores académicos de las universidades investigadas.

Finalmente, se utiliza el método de triangulación de datos, para contrastar la información recabada (Aguilar y Barroso, 2015); y organizar las posibilidades y alternativas para proponer un plan de actuación integral de mediación de la práctica preprofesional (Denzin y Lincoln, 2015).

A continuación, se especifica las técnicas, en función de los objetivos, que se van a emplear para el estudio:

Tabla 10.*Técnicas a emplear para cumplir los objetivos del estudio*

Objetivos	Técnicas
1. Conocer el estado de la cuestión de la práctica preprofesional como espacio de transferencia entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento docente.	Exploratoria para la construcción del estado del arte
2. Analizar las actividades para la transferencia entre teoría y práctica en los procesos de mediación desarrollados por el tutor profesional.	Exposición narrativa de la realidad estudiada. Encuesta-cuestionario
3. Analizar las actividades para la transferencia entre teoría y práctica en los procesos de mediación desarrollados por el tutor académico.	Grupo focal, fuentes primarias
4. Evaluar las percepciones de los estudiantes sobre los procesos de mediación en la transferencia entre teoría y práctica en la práctica preprofesional.	Exposición narrativa de la realidad estudiada. Encuesta-cuestionario
5. Proponer un plan de actuación integral para la práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación Básica en la región sur del Ecuador.	Triangulación de datos para contrastar información y organizar el plan de actuación integral.

Nota: la matriz sintetiza las técnicas empleadas en la investigación.

7.6. Estrategias Metodológicas Utilizadas

Para asegurar un proceso de investigación científica es muy importante seguir una serie de fases en función a los objetivos planteados. A decir de Del Rio (2011), aunque no existen reglas fijas para organizar y planificar el proceso de investigación, se debe contar con un esquema claro de organización. Entonces, al ser un estudio mixto las etapas cualitativas y cuantitativas se integran para, a partir del planteamiento del problema, interpretar los resultados (Hernández-Sampieri et al. 2014) y proyectar el plan de actuación integral.

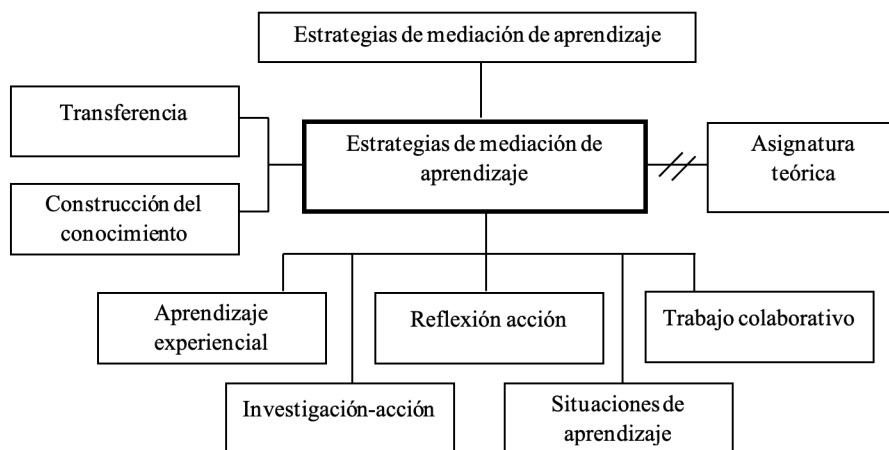
7.6.1. Fase Inicial/planteamiento del Problema

Esta fase se caracteriza por la revisión documental, se identifica los autores que más han discutido sobre la práctica preprofesional o prácticum, para ello se emplea la revisión sistemática de literatura (RSL) con la finalidad de “identificar, evaluar y combinar la evidencia de estudios primarios usando un método riguroso” (Carrizo y Moller, 2018, p. 46).

En este caso, se aplicó el método de Torres-Carrión et al. (2018) a partir de la construcción de un mentefacto conceptual que ayuda a definir los criterios de inclusión y exclusión con sus respectivas categorías de análisis; así como para definir las preguntas de investigación y el script de búsqueda en la base de datos scopus (Juca-Aulestia et al., 2020), Web of Science, Google Scholar, Academia.edu, Springer Link, ERIC, eLibro, Proquest, Dialnet, RODERIC, entre otras.

Figura 16.

Mentefacto conceptual del tema de investigación orientado a identificar los scripts de búsqueda.



Nota. Identificación de las variables de la investigación

A partir del mentefacto conceptual se generó los scripts de búsqueda, para ello se inició determinando diferentes capas. Como primer aspecto se presenta el tema principal que se genera a partir del concepto, seguidamente se añade a la misma búsqueda los aspectos importantes que se consideran para desarrollar una práctica preprofesional con sentido y significado (infra ordenada); y, por último, (isoordinado) se agregan las características que debe tener la práctica preprofesional. A continuación, se presentan los scripts de búsqueda en la Tabla 11:

Tabla 11.

Scripts de búsqueda

L1	(“práctica preprofesional” OR (prácticum OR praxis))
L2	(“aprendizaje experiencial”)AND (“Reflexión acción”)AND (“trabajo colaborativo”)AND (“investigación-acción”) AND (“situaciones de aprendizaje”)
L3	(Transferencia AND (“construcción conocimiento”))

Nota. Script por cada una de las variables de búsqueda.

7.6.2. Fase de Diseño de Investigación

Tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo tienen la misma prioridad, se ejecutan de manera concurrente, aunque los datos cuantitativos, por la pandemia COVID19, requirieron mayor tiempo para su obtención y análisis. Al ser un diseño concurrente, mientras se organizó el grupo de enfoque, se recababan los datos por medio de los cuestionarios; además, los datos recolectados son analizados de forma separada para luego llegar a una meta

inferencial en los que se integran los hallazgos y conclusiones de la conexión; aspecto que contribuye directamente en la propuesta (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En esta fase se delimita la población y muestra, se define la técnicas e instrumentos de investigación, se elaboran y validan los instrumentos y se delimita las técnicas para el análisis de los datos.

7.6.3. Fase de Recolección de Datos

En esta fase se desarrolla el trabajo de campo a través de la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes del prácticum, a los tutores profesionales de las escuelas donde se realiza la práctica docente y se convoca y desarrolla el grupo focal con los tutores académicos.

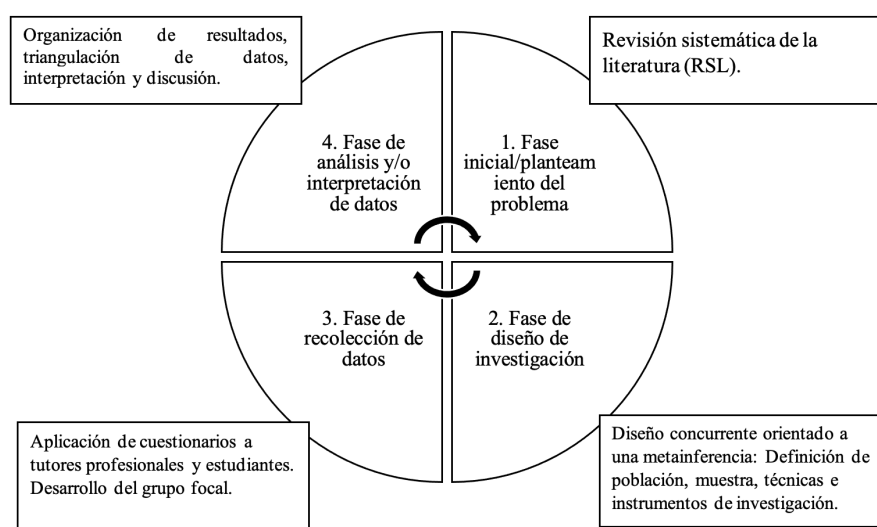
7.6.4. Fase de Análisis y/o Interpretación de Datos

En esta fase se ordenan los resultados obtenidos de las encuestas y del grupo focal; a partir de estos se genera la discusión de resultados aplicando la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos para su respectiva interpretación y discusión (Aguilar y Barroso, 2015).

A continuación, se sintetizan las fases seguidas de acuerdo a Hernández-Sampieri et al. (2014):

Figura 17.

Fases de la investigación



Nota: Adaptado del proceso de diseño de investigación mixto, Hernández-Sampieri et al., (2014)

7.7. Materiales y Métodos

La investigación tiene un enfoque mixto porque conjuga “los procedimientos de la investigación cuantitativa con los de la investigación cualitativa y brindan la posibilidad de la explicación y cuantificación de los fenómenos sociales” (Ñaupas et al., 2018, p. 112). En ese contexto, para cumplir dicho procedimiento se toma como base el método científico para comprobar o verificar conocimientos; a partir de este se considera otros métodos como:

Inducción-deducción, porque se parte de lo particular a la generalización; es decir, se estudia las actividades que desarrollan los actores de la práctica docente (estudiantes y tutores profesionales) a través de la técnica de la encuesta, para explicar el objeto de estudio y proyectar, mediante la deducción, la lógica para emplear la propuesta en otros casos con características similares en pro del progreso del conocimiento de la realidad abordada (Abren, 2014).

Dialéctica, porque considera los fenómenos en desarrollo, este método implica la transformación de la realidad a partir de las propuestas de mejora frente a las contradicciones identificadas en los procesos de investigación (Vásquez-Hidalgo, 2016); en este caso se realiza una propuesta de actuación para la mediación en la práctica preprofesional.

La categorización y codificación, estos métodos contribuyen al análisis de la información obtenida del grupo focal en el que se realizó un proceso de clasificación conceptual para identificar las categorías relacionadas con las temáticas abordadas, complementando con las posibilidades que brinda la codificación, mediante la cual se asigna a cada unidad un código propio de la categoría en la que se incluye dicha unidad, facilitando con ello el análisis de la información (Ángel-Pérez, 2011).

La investigación-acción, al ser un procedimiento que admite a las personas como sujetos de estudio (Ñaupas et al., 2018) permite que se describa y explique de forma colaborativa las acciones desarrolladas en la práctica preprofesional, para ello se emplea el grupo focal donde se escucha a la gente y se aprende de ella, puesto que, los participantes encuentran en un intercambio de experiencias y hacen un espacio motivador y lleno de aprendizajes en su práctica docente (Martínez, 2004).

La triangulación metodológica, que es una combinación de varias metodologías en un mismo estudio para contrastar o corroborar la información cuantitativa y cualitativa obtenida a través de los datos recopilados en la encuesta, en el grupo focal y en la revisión teórica para comparar e interpretar la información obtenida (Aguilar y Barroso, 2015).

7.8. Población y Muestra

Para este estudio se considera como informantes a los tres actores directos que intervienen en la organización, planificación, ejecución y evaluación de la práctica preprofesional (tutores académicos, tutores profesionales y estudiantes) en la Carrera de Educación Básica de las universidades de la Zona 7 del Ecuador.

En lo que respecta a los informantes se contempla a aquellas personas que tienen conocimiento y experiencia sobre los procesos que implica la práctica preprofesional de dirección de clases (Flick, 2015); para ello consideró las siguientes características:

Tabla 12.

Criterios de selección de informantes

Informante	Características	Delimitación temporo-espacial
Tutores profesionales	Profesionales que reciben a los estudiantes para las prácticas de dirección de clase	Que en el periodo octubre 2021 febrero 2022 recibieron estudiantes para la práctica preprofesional de dirección de clase de la Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Nacional de Loja y Universidad Técnica de Machala
Tutores académicos	Profesionales que imparten la cátedra de práctica preprofesional o que, a través de una asignatura, desarrollen procesos de práctica preprofesional de dirección de clase	Que en el periodo octubre 2021 febrero 2022 impartieron la cátedra de práctica preprofesional para dirección de clase como asignatura o asignatura asociada de la Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Nacional de Loja y Universidad Técnica de Machala
Estudiantes de la práctica preprofesional	Estudiantes matriculados en las asignaturas de práctica preprofesional de dirección de clase o asociados a estas	Que en el periodo octubre 2021 febrero 2022 desarrollaron la práctica preprofesional de dirección de clase como asignatura o asignatura asociada de la Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Nacional de Loja y Universidad Técnica de Machala

Nota. Se muestra los criterios de selección de informantes claves para la investigación. Se ha tomado como referencia a Céspedes (2016).

En la Tabla 12 se representan las características y la delimitación temporo-espacial, a partir de ello se considera algunos criterios en función de las características de abordaje de la práctica preprofesional en cada universidad.

A continuación, se describe la **muestra de la encuesta** aplicada a los estudiantes de la Carrera de Educación Básica de las universidades de la Zona 7 del Ecuador

La Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja, para el periodo octubre 2021-febrero 2022, se oferta en la modalidad presencial, jornada matutina y vespertina. La práctica preprofesional inicia en el IV ciclo

de forma integrada con la asignatura de planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Ciencias Naturales, continúa en el siguiente ciclo con Ciencias Sociales, luego con Lengua y Literatura y finaliza en el VII con Matemática, con un total de 240 horas y 192 estudiantes matriculados en estas asignaturas.

Tabla 13.

Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja periodo octubre 2021-febrero 2022

Ciclo	Nombre de las asignaturas en que se desarrolla la práctica preprofesional	Número de estudiantes jornada matutina	Número de estudiantes jornada vespertina	Total	Muestra*
IV	Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Ciencias Naturales.		63	63	55
V	Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Ciencias Sociales.	29	24	53	47
VI	Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Lengua y Literatura.	30	24	54	48
VII	Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área Matemática.	22		22	21
TOTAL		81	111	192	171

*Cálculo de la muestra para nivel de confianza 95 % y margen de error +/-5 %

Nota. Asignaturas donde se desarrolla la práctica preprofesional Universidad Nacional de Loja.

En la Tabla 13 se describe el ciclo, el nombre de la asignatura que se integra la práctica preprofesional y el número total de estudiantes inscritos, a partir de lo cual se determina que son 171 estudiantes de la Universidad Nacional de Loja quienes deben contestar la encuesta considerando un nivel de confianza 95 % y margen de error +/-5 %.

En el caso de la Carrera de Educación básica de la Universidad Técnica de Machala, para el periodo octubre 2021-febrero 2022, se oferta en la modalidad presencial, jornada matutina y vespertina. En el ciclo VI y VII se trabaja con dos paralelos, y en el octavo con un solo paralelo. La práctica preprofesional inicia en el VI ciclo de forma integrada con la asignatura de Evaluación educativa, continúa en el VII con Gestión escolar y comunidades de aprendizaje y finaliza en el VIII con Evaluación y sistematización de la práctica educativa con un total de 480 horas y 245 estudiantes matriculados en estas asignaturas.

Tabla 14.

Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala periodo octubre 2021-febrero 2022

Ciclo	Nombre de las materias en que se da la práctica	Número de estudiantes jornada matutina	Número de estudiantes jornada vespertina	Total	Muestra*
VI A y B	Evaluación educativa	40	60	100	80
VII A y B	Gestión escolar y comunidades de aprendizaje	73	26	99	79
VIII	Evaluación y sistematización de la práctica educativa	46		46	42
Total		159	86	245	201

*Cálculo de la muestra para nivel de confianza 95 % y margen de error +/-5 %

Nota. La tabla muestra las asignaturas donde se desarrolla la práctica preprofesional Universidad Técnica de Machala.

En la Tabla 14, al igual que en la Tabla 13, se describe el ciclo, el nombre de la asignatura que se integra la práctica preprofesional y el número total de estudiantes participantes en las diferentes asignaturas; a partir de ello se determina que son 201 estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala quienes deben contestar la encuesta para que se considere un nivel de confianza 95 % y margen de error +/-5 %.

En el caso de la Universidad Técnica Particular de Loja, para el periodo octubre 2021-febrero 2022, la Carrera de Educación Básica se oferta en la modalidad abierta y a distancia, en el V ciclo, con tres paralelos y como una asignatura paralela a otras. Tiene un total de 144 horas y 93 estudiantes matriculados.

Tabla 15.

Estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja periodo octubre 2021-febrero 2022

Ciclo	Nombre de las materias en que se da la práctica	Número total	Muestra*
V A, B y C	Prácticum II	93	76

*Cálculo de la muestra para nivel de confianza 95 % y margen de error +/-5 %

Nota. La tabla muestra las asignaturas donde se desarrolla la práctica preprofesional Universidad Técnica Particular de Loja.

En el caso de la Tabla 15, se identifica que en la Universidad Técnica Particular de Loja deben ser 76 estudiantes como mínimo, quienes respondan la encuesta para que se considere un nivel de confianza del 95 % y margen de error ± 5 %.

Finalmente, se sintetiza que dos de las tres universidades investigadas integran la práctica preprofesional en las asignaturas de su propuesta curricular; mientras que solo una aborda la práctica de forma paralela a las asignaturas. Además, el número total de estudiantes universitarios matriculados en la Carrera de Educación Básica de estas tres universidades en el periodo octubre 2021-febrero 2022 es de 530, de ello se toma una muestra de 448 estudiantes, pero responden el cuestionario 439 estudiantes que desarrollan la práctica preprofesional.

A continuación, se sintetiza la muestra total de estudiantes de acuerdo a las universidades:

Tabla 16.

Número de estudiantes de la práctica preprofesional de las universidades investigadas que integran la muestra.

Institución	Número de estudiantes
Universidad Nacional de Loja	205
Universidad Técnica de Machala	129
Universidad Técnica Particular de Loja	105
Total	439

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes encuestados por universidad.

En lo que respecta al cuestionario aplicado a los tutores profesionales, el número es variable puesto que no se cuenta con escuelas definidas, sino que cada estudiante gestiona su centro de práctica; únicamente en casos puntuales es el tutor académico quien designa.

Ahora bien, cada tutor puede recibir un número indeterminado de estudiantes, pues dependerá de la apertura y el tiempo que cada practicante emplee en la ejecución de su práctica, es decir, en la educación básica, un tutor puede recibir hasta cuatro practicantes de diferentes asignaturas en el día.

De ahí que, para el presente estudio se consideró a 145 maestros de escuelas fiscales, fiscomisionales o particulares que en el periodo octubre 2021-febrero 2022 recibieron a estudiantes de la Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica de Machala y Universidad Técnica Particular de Loja para

que desarrollen la práctica preprofesional en sus aulas y que estén dispuestos a contestar el cuestionario.

Finalmente, en el caso de la **muestra para el grupo focal** se desarrolló, por el número de participantes, en una sola reunión. Este grupo estuvo conformado por los tutores académicos de la Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica de Machala, y Universidad Técnica Particular de Loja de acuerdo con el siguiente detalle:

Tabla 17.

Tutores académicos de la práctica preprofesional de las Universidades investigadas.

Institución	Número de tutores académicos
Universidad Nacional de Loja	7
Universidad Técnica de Machala	5
Universidad Técnica Particular de Loja	3
Total	15

Nota. La tabla muestra el número de tutores académicos por universidad.

Si bien, en la Tabla 17 se muestra un total de 15 tutores académicos que fueron convocados para participar en el grupo focal, únicamente se dieron cita 12 docentes.

7.9. Instrumentos

7.9.1. Encuestas

La encuesta es una técnica de investigación cuantitativa que permite realizar análisis numéricos y tomar de decisiones. Ahora bien, al tratarse de un instrumento de medición, la encuesta es estructurada; por lo tanto, para su construcción se parte de la identificación del problema, se selecciona la técnica, la muestra, se diseña el instrumento, se recoge la información, se la procesa y, finalmente, se genera informes (López Romo, 1998). La construcción se realiza siguiendo las fases planteadas por Hernández-Sampieri et al. (2014) iniciando por las redefiniciones fundamentales, en las que se reevalúa las variables de investigación, en este caso la mediación docente y los procesos de construcción del conocimiento de la práctica preprofesional.

En la fase 2 se revisa la literatura de algunos instrumentos de estudios anteriores para, seguidamente, en la fase 3, identificar las dimensiones e

indicadores para en la fase 4, decidir el formato y la administración de este. En la fase 5 se construye los ítems y se determina los niveles de medición, codificación e interpretación (**Anexo 1 y Anexo 2**).

Una vez construido el cuestionario, en una fase 6 se realiza la validación de expertos; para luego, en la fase 7 se elabora, a partir de las observaciones de los expertos, la versión final del cuestionario (**Anexo 3 y Anexo 4**).

En la fase 8 se solicita autorización a las instituciones de educación superior y a las instituciones de educación general básica involucradas en la presente investigación, la aplicación del instrumento se realiza a través del programa LimeSurvey, proceso en el cual se monitorea constantemente las respuestas y se motiva la participación en caso de ser necesario (**Anexo 5 y Anexo 6**). Finalmente, se organizan los datos y se los analizan (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El cuestionario es prospectivo, se propone preguntas cerradas, con escalas multi-ítems porque se observa varias características de un bloque definido concatenando la respuesta en la escala de Likert para que las personas encuestadas asignen cuantificadores a las opciones, en este caso de frecuencia (Cañadas y Sánchez, 1998).

El cuestionario ha sido dividido en 6 bloques según el siguiente detalle:

Tabla 18.

Estructura del cuestionario final aplicado a docentes y estudiantes de la práctica preprofesional.

Bloque	Número de preguntas planteadas a docentes	Número de preguntas planteadas a estudiantes	Opciones
Variables sociodemográficas	9	6	Varios indicadores de respuesta
Transferencia teoría a la práctica/Relación teoría a la práctica	4	5 (1 sub pregunta)	Nunca Rara vez A veces Casi siempre Siempre
Situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente	5	9 (2 sub pregunta)	Nunca Rara vez A veces Casi siempre Siempre
	1		Escala de 1 al 5

Bloque	Número de preguntas planteadas a docentes	Número de preguntas planteadas a estudiantes	Opciones
Evaluación de la práctica preprofesional	2	1	Nunca Rara vez A veces Casi siempre Siempre
		1	Si No Desconozco
El emprendimiento en la práctica preprofesional/ prácticum	1	1	Nunca Rara vez A veces Casi siempre Siempre
Integración en la vida organizativa del centro	1	1	Si No Desconozco
	1	2	Descripción Varios indicadores de respuesta
Total	25	26	

Nota. La tabla muestra las dimensiones del cuestionario final aplicado.

En la Tabla 18 se puede observar que se ha empleado, en la mayor parte de preguntas, 5 opciones como se lo recomienda en la escala de Likert (Hernández-Sampieri et al., 2014).

7.9.1.1. Validación del instrumento por expertos

Para la validación se recurre a un análisis de expertos que implica determinar el grado en que un instrumento mide el objetivo planteado de acuerdo con personas que tengan amplia experiencia en el tema (Hernández-Sampieri et al., 2014). Los expertos son personas que deben tener claridad en los objetivos, “cuya especialización, experiencia profesional, académica o investigativa relacionada al tema de investigación, les permite valorar, de contenido y de forma, cada uno de los ítems incluidos en la herramienta” (Soriano, 2014, p. 25).

En ese contexto, en “el proceso de validez de contenido se pone en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos y, aunque no se encuentren acuerdos unánimes, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento” (Galicia et al., 2017, p. 46). Por ello, se contactó a 19 docentes e investigadores universitarios con grado académico de Doctor y con experiencia

en la práctica preprofesional en el área de Ciencias de la Educación para que validen los ítems del instrumento en función de los siguientes criterios:

- La claridad, para identificar si la dimensión es clara y si los ítems están redactados de tal forma que permitan una interpretación unívoca y comprensible para las personas a las que se aplicará el instrumento.
- La relevancia, que busca medir la importancia que cada dimensión e ítem tiene con respecto al indicador que se desea medir; y,
- La pertinencia, si este criterio permite medir si la dimensión y los ítems que están incluidos corresponden realmente al tema que se está tratando y si es pertinente o no incluirlos en el cuestionario (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para valorar los criterios se plantea una escala de 1 a 5 (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), también se incluye la opción no aplica en caso de ser necesario; además, en cada pregunta se puede ingresar las observaciones pertinentes para la mejora respectiva.

Como características generales se determina que el 42,1 % de expertos pertenecen al sexo masculino y el 57,9 % al sexo femenino; en cuanto a la edad, el 31,6 % está entre 37 a 46 años; y, en un mismo porcentaje entre 47 a 56 años. El 26,3 % está entre 27 a 36 años y el 10,5 % tiene 57 años o más.

A continuación, se presenta el perfil de cada experto:

Tabla 19.

Perfil de los validadores expertos de los instrumentos.

Nro.	Nacionalidad	Lugar de trabajo	Formación	Experiencia docente
1	Ecuatoriana	Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.	Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad: Lengua y Literatura Doctor en Filosofía en un Mundo Global y Doctor en Literatura Hispanoamericana	Docente en la Carrera de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad Nacional de Loja. Decano de la Facultad de Educación, el arte y la comunicación de la Universidad Nacional de Loja.
2	Ecuatoriana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Ingeniero en Informática Doctor en Tecnología Educativa	Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja, asignatura de prácticum 4.

Nro.	Nacionalidad	Lugar de trabajo	Formación	Experiencia docente
3	Ecuatoriana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Máster en Formación en Profesionales de la Formación Doctor en Formación Docente	Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja, asignatura de prácticum 4.
4	Ecuatoriana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Licenciado en ciencias de la Educación, mención Educación Infantil. Doctor en Desarrollo Psicológico, Familia, Educación e Intervención	Docente de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica Particular de Loja, asignatura de prácticum 2.
5	Ecuatoriana	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Manabí, Ecuador.	Licenciado en Educación Básica Doctor en Artes y Humanidades mención Ciencias de la Educación	Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
6	Ecuatoriano	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Licenciado en Comunicación y Literatura Doctor en Literatura Hispanoamericana Contemporánea	Docente de la Carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja.
7	Ecuatoriana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Magister en Pedagogía Doctor en Desarrollo Psicológico, Familia, Educación e Intervención,	Docente de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica Particular de Loja, asignatura de prácticum 3.
8	Ecuatoriano	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abierto y a Distancia Doctor en Estadística e Investigación Operativa	Docente investigador en la Universidad Técnica Particular de Loja.
9	Ecuatoriana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Doctor en Comunicación y Periodismo	Docente investigador en la Universidad Técnica Particular de Loja. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades de la Universidad Técnica Particular de Loja.
10	Ecuatoriana	Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.	Licenciada en Filosofía y Ciencias Socioeconómicas Doctor en Ciencias Pedagógicas	Docente investigador Universidad Nacional de Chimborazo.
11	Española	Universidad de Extremadura, Extremadura, España.	Licenciado en Antropología Social y Cultural Doctor en Antropología Social	Docente e investigador en la Universidad de Extremadura y Docente invitado Universidad Técnica Particular de Loja en la carrera de Ciencias Humanas.

Nro.	Nacionalidad	Lugar de trabajo	Formación	Experiencia docente
12	Española	Universidad de Huelva, Huelva, España.	Doctor en Didáctica de las Ciencias y Filosofía	Docente e Investigador Universitario, en el Área de Filosofía de la Universidad de Huelva.
13	Chilena	Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile	Magister en Educación Técnica Doctor en Educación	Profesora de Educación Comercial.
14	Cubana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador	Doctor en Ciencias Pedagógicas	Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja, asignatura de prácticum 4.
15	Cubana	Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.	Master en Dirección Doctor En Educación	Profesor principal en la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador, en las asignaturas de Investigación, Elaboración de Proyectos de Investigación y Ejecución de Proyectos de Investigación.
16	Cubana	Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.	Licenciada en Psicología Doctor en Ciencias Pedagógicas	Docente de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja.
17	Cubana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Master en Pedagogía y Psicología Doctor en Pedagogía	Docente investigador en la Universidad Técnica Particular de Loja.
18	Venezolana	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.	Doctor en Educación	Docente investigador en la Universidad Pedagógica. Experimental Libertador.
19	Venezolana	Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.	Profesora en Ciencias Sociales Doctor en Ciencias de la Educación	Docente de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Técnica Particular de Loja, asignatura de prácticum 3.

Nota. La tabla muestra la validación por expertos tanto por formación y lugar de trabajo.

A los perfiles expuestos en la Tabla 19 se les envió un correo para la validación de instrumentos (**Anexo 7**), en el que se explicaba el alcance de la investigación y un enlace para que sea cumplimentado. Los dos cuestionarios fueron operacionalizados, explicando los objetivos del estudio y de cada una de las secciones que componen el instrumento.

Con esto, se solicitó a los expertos que indicasen para cada enunciado su grado de claridad, pertinencia y relevancia, así como que realizasen, si lo consideraban oportuno, comentarios para corregir tanto cuestiones formales

o de expresión como de contenido. Estos comentarios, salvo casos muy aislados, giraron en torno a cuestiones de redacción y estilo en los enunciados o en alguna de las opciones; estas sugerencias se revisaron individualmente, corrigiendo errores y evaluando que ninguno de los comentarios plantease asuntos irresolubles sobre el cuestionario.

Por su parte, la evaluación estadística de las percepciones sobre claridad, pertinencia y relevancia se planteó a través de escalas tipo Likert de cinco puntos siempre entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo) con la claridad, relevancia y pertinencia de cada enunciado. Este estudio arrojó valores muy satisfactorios, que permitieron seguir adelante con la implementación de los cuestionarios. En conjunto, este proceso, además de confirmar la validez del instrumento, permitió la corrección de algunos enunciados, así como la eliminación de otros (cuatro en total, dos en cada cuestionario), que se consideraron innecesarios para el estudio.

En el caso del cuestionario orientado a estudiantes, se obtuvieron respuestas de 15 expertos. La Tabla 20 resume los valores medios obtenidos, que siempre superan el valor medio de 4 –con una media total de 4,71–, demostrando que las preguntas fueron consideradas claras, relevantes y pertinentes. De la misma forma, el cuestionario orientado a docentes fue validado por 19 expertos, con valores medios igualmente superiores siempre a 4 –la media total fue de 4,65–, como se puede ver en la Tabla 22.

Tabla 20.

Valoración de la claridad, relevancia y pertinencia de los expertos sobre los enunciados del instrumento para encuestar a estudiantes

Enunciado ¹	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Media del enunciado
B1.1. Universidad en la que estudia:	4,73	4,47	4,47	4,56
B1.2. Modalidad de estudio:	4,73	4,47	4,47	4,56
B1.3. Sexo:	4,73	4,47	4,47	4,56
B1.4. Edad:	4,73	4,47	4,47	4,56
B1.5. Tipo de institución educativa en la que cursó su bachillerato: *	4,67	4,40	4,40	4,49
B1.6. Educación Básica es su segunda carrera: *	4,33	4,13	4,07	4,18
B1.7. Trabaja actualmente en ámbitos relacionados con la docencia:	4,13	4,60	4,67	4,47

¹ Para evitar una extensión innecesaria, solo se indica el encabezado de cada pregunta; cada pregunta, sin embargo, era más extensa, mostrando también las alternativas de respuesta y los distintos ítems en los casos en los que los había. Cabe puntualizar también que los encabezados que aquí se indican son los que se mostraron a los expertos, que pudieron ser ligeramente diferentes en el cuestionario definitivo en función de los comentarios realizados por los propios expertos. El cuestionario completo y definitivo se puede consultar en el Anexo 3.

Enunciado¹	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Media del enunciado
B2.1. Las actividades de aprendizaje que usted implementa en la práctica preprofesional/prácticum están dirigidas a:	4,93	4,87	4,80	4,87
B2.2. Para planificar las actividades de aula usted:	4,87	4,80	4,80	4,82
B2. 3. Al concluir el trabajo en el aula, ¿el tutor académico (profesor de la universidad) convoca a actividades de reflexión y retroalimentación de los aprendizajes implementados?	4,80	4,87	4,87	4,85
B2. 4. Al concluir el trabajo en el aula, ¿el tutor profesional (profesor de la escuela) convoca a actividades de reflexión y retroalimentación de los aprendizajes implementados?	4,6	4,87	4,87	4,78
B2. 5. Los resultados de la reflexión y retroalimentación, ¿sirven de base para la elaboración de nuevas actividades de aprendizaje para la práctica preprofesional/prácticum?	4,93	5,00	5,00	4,98
B3. 6. Al iniciar la práctica preprofesional/prácticum, ¿Qué actividades introductorias desarrolla?	4,53	4,87	4,87	4,76
B3. 7. Para implementar las actividades de aula usted:	4,80	4,87	4,93	4,87
B3. 8. ¿Quién revisa y retroalimenta previamente los componentes contemplados en el plan de aula?	4,33	4,80	4,80	4,64
B3. 9. En la implementación de la clase, ¿quién le acompaña y con qué frecuencia lo hace?	4,60	4,87	4,87	4,78
B3. 10. ¿Qué actividades cumple después de implementar la clase y con quién lo hace?	4,47	4,87	4,80	4,71
B3. 11. La estructura del informe final de la práctica preprofesional/prácticum se compone de:	4,60	4,33	4,33	4,42
B3. 12. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, evalúe el proceso de mediación desarrollado por el tutor académico (profesor de la universidad) en:	4,40	4,93	4,93	4,75
B3. 13. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, evalúe el proceso de mediación desarrollado por el tutor profesional (profesor de la escuela) en:	4,60	4,93	4,93	4,82
B4. 14. En la universidad existe un protocolo para evaluar la práctica preprofesional/prácticum	4,87	4,93	4,93	4,91
B4. 15. Cuando autoevalúa la eficiencia de su práctica preprofesional/prácticum, ¿qué aspectos tiene en consideración?	4,67	4,93	4,93	4,84

Enunciado ¹	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Media del enunciado
B6. 16. Considera que, una vez culminada la práctica preprofesional/prácticum, usted está en la capacidad de:	4,40	4,93	4,93	4,75
B5. 17. En la institución educativa donde realiza la práctica preprofesional/prácticum, existe un protocolo de actuación para su ejecución y evaluación	4,87	4,93	4,93	4,91
B6. 18. Seleccione las actividades que, el tutor académico (profesor de la universidad) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum	4,67	4,93	4,93	4,84
B6. 19. Seleccione las actividades que, el tutor profesional (profesor de la escuela) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum	4,67	4,93	4,93	4,84
Medias	4,64	4,75	4,75	4,71

* Las dos preguntas marcadas fueron eliminadas del cuestionario final pues, aunque los valores generales de claridad, relevancia y pertinencia fueron adecuados, los comentarios de algunos expertos hicieron recomendable su eliminación.

Nota. La tabla muestra la valoración del instrumento por cada una de las preguntas

7.9.1.2. Fiabilidad del instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a estudiantes

Tabla 21.

Estadística de la fiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,948	191

Nota. La tabla muestra la fiabilidad con el Alfa de Cronbach.

La Tabla 21 anterior muestra los resultados de un análisis de fiabilidad utilizando el coeficiente de alfa de Cronbach. El valor obtenido de alfa de Cronbach es de 0,948, lo que indica una alta consistencia interna en el conjunto de elementos medidos. Esto sugiere que los elementos incluidos en el análisis miden de manera fiable el constructo de interés.

Es importante destacar que el coeficiente de alfa de Cronbach mide la consistencia interna de un conjunto de ítems, es decir, la medida en que los ítems miden lo mismo. Sin embargo, no garantiza que los ítems midan el constructo de interés de manera precisa o válida. Por lo tanto, es importante realizar un análisis adicional para evaluar la validez de los ítems utilizados.

Tabla 22.

Valoración de la claridad, relevancia y pertinencia de los expertos sobre los enunciados del instrumento para encuestar a docentes

Enunciado ²	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Media del enunciado
B1. 1. Universidad de dónde donde provienen sus practicantes:	4,39	4,56	4,56	4,50
B1. 2. Jornada laboral:	4,72	4,50	4,33	4,52
B1. 3. Sexo:	4,33	4,33	4,17	4,28
B1. 4. Edad	4,67	4,44	4,44	4,52
B1. 5. Relación laboral	4,89	4,50	4,39	4,59
B1. 6. Años de experiencia docente*	4,89	4,89	4,89	4,89
B1. 7. Mayor título académico	4,67	4,94	4,89	4,83
B1. 8. Cuántos años lleva siendo tutor de práctica preprofesional/prácticum	4,56	4,78	4,78	4,71
B1. 9. Datos de la institución educativa receptora de la práctica preprofesional. Subvención: *	4,72	4,56	4,56	4,61
B1. 10. Datos de la institución educativa receptora de la práctica preprofesional. Ubicación:	4,50	4,72	4,72	4,65
B1. 11. Datos de la institución educativa receptora de la práctica preprofesional. Tipo:	4,94	4,72	4,72	4,79
B2. 1. Las actividades de aprendizaje que usted implementa para el acompañamiento de los estudiantes a la práctica preprofesional/prácticum están orientadas a:	4,44	4,44	4,56	4,48
B2. 2. Para planificar las actividades de práctica preprofesional/prácticum usted:	4,83	4,89	4,89	4,87
B2. 3. Al concluir el trabajo en el aula, ¿convoca a los practicantes a la reflexión de las actividades de aprendizaje implementadas?	4,67	4,94	4,83	4,81
B2. 4. Los resultados de la reflexión y retroalimentación son la base para nuevas orientaciones de las actividades de aprendizaje que desarrolla el estudiante en su práctica preprofesional/prácticum	4,17	4,67	4,61	4,48
B3. 5. Al recibir a los estudiantes de la práctica preprofesional/prácticum, ¿Qué actividades introductorias desarrolla?	4,67	4,89	4,89	4,82
B3. 6. Para implementar las actividades de aula usted orienta:	4,56	4,72	4,72	4,67
B3. 7. ¿Qué actividades contempladas en el plan de clase usted orienta?	3,94	4,50	4,39	4,28
B3. 8. ¿Qué funciones cumple en la implementación de la clase?	4,22	4,83	4,83	4,63
B3.9. ¿Qué actividades cumple después de la implementación de la clase con los estudiantes de la práctica?	4,44	4,83	4,83	4,70

2 Como sucedía en el caso anterior, sobre se muestran los encabezados mostrados a los expertos. El cuestionario definitivo para docentes se encuentra en el Anexo 4.

Enunciado ²	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Media del enunciado
B3. 10. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, valore la utilidad de acompañar la práctica preprofesional/prácticum	4,33	4,83	4,89	4,68
B4. 11. Las prácticas preprofesionales/prácticum son eficientes en tanto le permiten:	4,56	4,72	4,72	4,67
B4. 12. Recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum es importante porque le permite:	4,83	4,89	4,89	4,87
B5. 13. Considera usted que después de la práctica preprofesional/prácticum está en la capacidad de:	4,61	4,78	4,78	4,72
B6. 14. En su centro escolar existe un protocolo de actuación para la práctica preprofesional/prácticum	4,61	4,94	4,94	4,83
B6. 15. De las siguientes actividades, de cuál/cuáles se encarga usted como tutor profesional (profesor de la escuela)	4,33	4,61	4,56	4,50
Medias	4,56	4,71	4,68	4,65

* Las dos preguntas marcadas fueron eliminadas del cuestionario final pues, aunque los valores generales de claridad, relevancia y pertinencia fueron adecuados, los comentarios de algunos expertos hicieron recomendable su eliminación.

Nota. La tabla muestra la validación de los enunciados para docentes.

Con esto, una vez validados los instrumentos y realizados los cambios sugeridos, el cuestionario se mantiene con seis bloques, cada uno con sus correspondientes dimensiones e indicadores; finalmente se procedió a su distribución, que tuvo lugar a lo largo del mes de noviembre de 2021.

Fiabilidad del instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a docentes de escuela

Tabla 23.

Estadística de la fiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,948	191

Nota. La tabla muestra la fiabilidad del instrumento según el alfa de Cronbach

La Tabla 23 muestra las estadísticas de fiabilidad de un conjunto de elementos y, en particular, el coeficiente alfa de Cronbach y el número de elementos incluidos en el análisis.

El coeficiente alfa de Cronbach es una medida de la consistencia interna de los elementos incluidos en el análisis. El valor de 0,948 indica que existe

una alta consistencia interna entre los elementos del conjunto analizado. En general, se considera que un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0,7 indica una buena consistencia interna, mientras que un valor de 0,9 o superior se considera excelente.

En resumen, la tabla muestra que el conjunto de elementos analizados tiene una alta consistencia interna, lo que sugiere que los elementos miden de manera confiable la variable de interés.

7.9.2. Grupo Focal

Partiendo de la premisa de que, el conocimiento es producto de una construcción social que se genera a través de las interacciones e intercambio de saberes y haceres (Benavides-Lara et al., 2022; Gutiérrez y Prieto, 1993); y, en el marco de la investigación cualitativa, se selecciona el grupo focal como una técnica en la que se prioriza el encuentro y diálogo de saberes, para promover construcciones sociales a través de narrativas dialógicas (Benavides-Lara et al., 2022) en donde prevalece el conocimiento, experiencia, cultura, contexto y motivación de los participantes (Rodas y Pacheco, 2020).

En ese marco de ideas, el grupo focal permite desarrollar esas actividades tan valoradas por los docentes, porque es una técnica de recolección de datos mediante un conjunto de preguntas que invitan a la discusión y que han sido previamente diseñadas con el fin de que afloren el ser y hacer de la práctica docente (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2009).

El grupo focal es una técnica asociada al enfoque cualitativo, una entrevista grupal que emplea la comunicación entre el investigador y los participantes como eje central para obtener información, incluyen una temática específica, en este caso la práctica preprofesional (Hamui y Varela, 2013).

Esta técnica consiste en una reunión de un grupo de personas, entre 6 y 12 con un moderador; en este caso, el investigador que es el encargado de promover la interacción entre los participantes se recomienda que su duración sea máximo de dos horas (Ñaupas et al., 2018).

Para su desarrollo se consideró los pasos expuestos por Escobar y Bonilla-Jiménez (2009).

En un primer paso, se estableció el objetivo, para identificar las actividades desarrolladas por el tutor académico en los procesos de mediación de la práctica preprofesional orientados a la construcción del conocimiento profesional docente

En un segundo paso, el diseño de la investigación, el grupo focal es parte de una investigación más grande, pues se triangulará con los resultados con los obtenidos en los cuestionarios de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a docentes de escuela y a estudiantes de la práctica preprofesional para generar conclusiones.

Tercer paso, desarrollo del cronograma, las autorizaciones se las gestionó con nueve semanas de anticipación con la finalidad de identificar a los participantes, tener un primer acercamiento y con ello comprometerlos al evento.

Cuarto paso, selección de los participantes, se consideró a 16 personas porque tienen a su cargo las prácticas preprofesionales/prácticum ya sea como parte de la asignatura o como una asignatura en particular, en este caso comparten experiencias y características, además se considera que es un número manejable de personas puesto que el tema versa sobre un asunto cotidiano (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Quinto paso, selección del moderador, quién asumió el rol de moderadora fue la propia investigadora, por su conocimiento del tema y contar con una planificación previa para el grupo focal (Rodas y Pacheco, 2020).

Sexto paso, preparación de las preguntas estímulo, para la construcción de las preguntas se referencia el marco teórico y el objetivo a validar con sus dimensiones e indicadores, que fueron previamente delimitados para la construcción de los cuestionarios aplicados a los estudiantes del prácticum/prácticas preprofesionales y tutores profesionales a partir de los cuales se derivaron 12 preguntas y dos actividades grupales (Aigner, 2009).

Séptimo y octavo paso, selección del sitio y logística, debido a la pandemia se lo realizó vía on-line, por medio de la plataforma zoom cuyo licenciamiento es gestionado por la Universidad Técnica Particular de Loja, lo que facilitó el encuentro de los tutores académicos de las tres universidades que ofertan la carrera de Educación Básica en el sur del Ecuador y la respectiva grabación de todo el evento. El encuentro tuvo una duración de dos horas treinta minutos. La logística se basó en la gestión del permiso respectivo para asistir al evento.

Noveno paso, desarrollo de la sesión, considerando que las personas convocadas contaban con las mismas características se desarrolló en una sesión única, el día jueves 14 de enero del 2022, en la que se conectan de forma puntual 12 personas (3 de la Universidad Técnica Particular de Loja, 2 de Universidad Técnica de Machala y 7 de la Universidad Nacional de Loja) cumpliendo con ello en número sugerido por Ñaupas Paitán et al., (2018). En la Tabla 24 se presenta las características de los tutores académicos que participaron en el grupo focal.

Tabla 24.

Descripción profesional de los tutores académicos participantes del grupo focal

Nro.	Profesión: pregrado y postgrado	Experiencia en docencia universitaria	Universidad en que labora	Experiencia en otros niveles educativos	Asignatura asociada a la práctica preprofesional	Años de experiencia como docente universitario en práctica preprofesional
D1	Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica Magister en Pedagogía.	4 años	Universidad Técnica Particular de Loja	8 años en Educación General Básica, docente de aula de 2do a 7mo. 3 años en Bachillerato General Unificado	Prácticum 3.2	3 años
D2	Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Básica. Magister en Pedagogía	3 años	Universidad Técnica Particular de Loja	6 años en Educación General Básica, docente de aula de 2do a 7mo. 5 años docente en Básica Superior en las asignaturas de Lengua y Literatura	Prácticum 2	2 años
D3	Licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de Educación Básica Master Universitario en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado Especialidad Dificultades de Aprendizaje	3 años	Universidad Técnica Particular de Loja	12 años en Educación General Básica, docente de aula de 2do a 7mo.	Prácticum 2	1 año
D4	Licenciada en Ciencias de la Educación especialización docencia en informática Magister en pedagogía	3 años	Universidad Técnica de Machala	4 años en Educación General Básica y Bachillerato	Evaluación educativa, gestión escolar y comunidades de aprendizaje	3 años
D5	Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención en Educación Básica Máster en Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil y Primaria	Menos de 1 año	Universidad Técnica de Machala	3 años en Educación General Básica y Bachillerato	Evaluación y Sistematización de la práctica educativa	Menos de 1 año

Nro.	Profesión: pregrado y postgrado	Experiencia en docencia universitaria	Universidad en que labora	Experiencia en otros niveles educativos	Asignatura asociada a la práctica preprofesional	Años de experiencia como docente universitario en práctica preprofesional
D6	Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Básica Máster en Métodos de Investigación en Educación	1 año	Universidad Nacional de Loja	2 años de experiencia en Educación General Básica	Planificación, gestión y evaluación de las Ciencias Sociales. Planificación, gestión y evaluación de aprendizajes Área de Matemáticas.	1 año
D7	Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional.	22 años	Universidad Nacional de Loja	12 años en niveles de Inicial, Básica y Bachillerato.	Planificación, Gestión y Evaluación de la Práctica Docente en el área de Lengua y Literatura. Coordinadora de prácticas preprofesionales. Carrera EB	10 años
D8	Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Historia y Geografía Máster en Tic aplicadas a la educación.	6 años	Universidad Nacional de Loja	18 años en subnivel de educación superior y nivel bachillerato	Planificación, Gestión y Evaluación de la Práctica Docente en el área de Ciencias Sociales	1 año y medio
D9	Ingeniera Agrónoma Magíster en Administración Ambiental	4 años	Universidad Nacional de Loja	0 años	Planificación, Gestión y Evaluación de la práctica docente en el Área de Ciencias Naturales.	2 años

Nro.	Profesión: pregrado y postgrado	Experiencia en docencia universitaria	Universidad en que labora	Experiencia en otros niveles educativos	Asignatura asociada a la práctica preprofesional	Años de experiencia como docente universitario en práctica preprofesional
D10	Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación. Magíster en Pedagogía	4 años	Universidad Nacional de Loja	2 años en nivel bachillerato	Planificación, Diseño y Desarrollo de la Investigación Social	3 años
D11	Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Educación Primaria Magíster en Docencia y Evaluación Educativa	4 años	Universidad Nacional de Loja	4 años en nivel básico superior	Planificación, Gestión y Evaluación de la Práctica Docente en el área de Ciencias Sociales	4 años
D12	Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo	3 años	Universidad Nacional de Loja	10 años en Educación General Básica y Bachillerato	Metodología de la Investigación	3 años

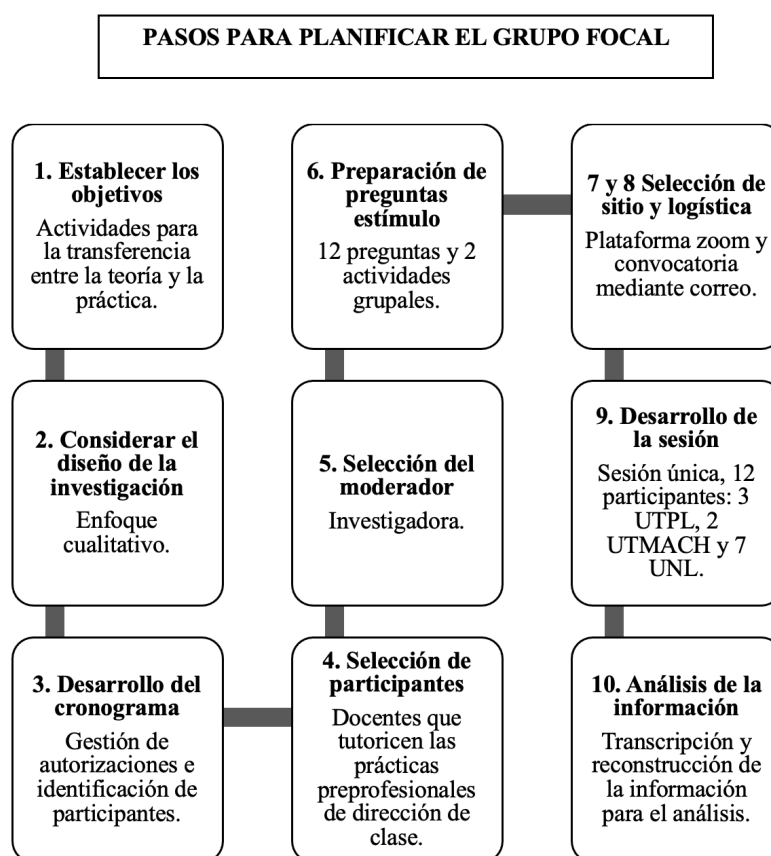
Nota. La tabla muestra el perfil de los tutores académicos.

La sesión contó con cuatro momentos: Momento 1: Dinámica introductoria de presentación (Currículum sin Corbata), Momento 2: Preguntas abiertas distribuidas en cinco bloques, Momento 3: Mapa de empatía prospectivo (Alegrías, frustraciones o tristezas y necesidades con respecto a la práctica preprofesional/prácticum) y Momento 4: Mapa de valor prospectivo (productos y servicios, aliviadores de frustraciones y creadores de alegría con respecto a la práctica preprofesional/prácticum) (FEDES-UTPL, 2019).

Décimo paso, análisis de la información, se transcribe las grabaciones y luego se realiza una reconstrucción de la información pregunta por pregunta, para luego analizar los relatos a través del programa NVivo (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009).

Figura 18.

Síntesis de actividades desarrolladas en el grupo focal



Nota. La figura muestra los pasos para planificar el grupo focal.

Se inicia el grupo focal presentando el tema y a la moderadora, seguidamente se expone el objetivo, los antecedentes en torno al tema y se describe la intención del grupo focal.

7.9.2.1. Validación del instrumento por expertos

Se construyó el guion para el desarrollo del grupo focal (**Anexo 8**), en el que constan las preguntas en función de las dimensiones contempladas para las encuestas. Este instrumento fue validado por la directora de la tesis, en función del objetivo planteado y considerando que las interrogantes generen interacción, discusión y elaboración de acuerdos (Aigner, 2009).

A continuación, en la Tabla 25, se expone una síntesis de los momentos e interrogantes contempladas y el guion de preguntas para el grupo focal.

Tabla 25.

Síntesis de la planificación del grupo focal

Momento	Actividad
Momento 1:	
Dinámica introductoria de presentación	Dinámica Currículum sin Corbata: consiste en una presentación profesional y personal de los participantes del grupo focal.
Bloque 1: relación teoría-práctica/ conecta la teoría con la práctica	¿Cuál es la importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica? ¿Qué actividades implementa para conectar la teoría con la práctica? ¿Proporciona propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada? ¿En qué aspectos suele incidir?
Bloque 2: situaciones de enseñanza/ construcción del conocimiento docente	Para la construcción del conocimiento docente, ¿qué actividades introductorias y de construcción implementa con los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum? ¿Acompañar a las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum le ha traído algún beneficio?, coméntenos.
Momento 2:	
Preguntas abiertas.	
Bloque 3: evaluación de la práctica docente	Al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes de la práctica docente/prácticum, ¿qué aspectos considera importantes y por qué? ¿El estudiantado le plantea a usted alguna estrategia de mejora profesional? ¿El prácticum de los estudiantes le ayuda a mejorar su práctica profesional?
Bloque 4: el emprendimiento en la práctica preprofesional/ prácticum	¿A partir del acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum, ha ideado nuevas formas de enseñanza? ¿El centro educativo facilita al estudiantado el que plantee propuestas de mejora para el aula?, ¿de qué tipo?
Bloque 5: integración en la vida organizativa del centro	¿Qué actividades ejecuta para integrar al estudiante al centro de práctica docente? ¿Facilita al estudiante la participación en la vida organizativa del centro?, ¿cómo?

Momento	Actividad
Momento 3, Trabajo en grupo: Mapa de Empatía Prospectivo.	Indagación de alegrías, frustraciones o tristezas y necesidades ligadas a la práctica preprofesional.
Momento 4, Trabajo en grupo: Mapa de Valor Prospectivo.	Determinación de productos y servicios, aliviadores de frustraciones y multiplicadores de alegrías.

Nota. La tabla muestra la planificación del grupo focal.

Los momentos descritos anteriormente permitieron mantener una dinámica participativa durante todo el grupo focal, aspecto que ayudó a extraer información suficiente en lo que a experiencia en las actividades de mediación se refieren, e incluso a generar ideas para que sean incorporadas en el plan de actuación propuesto.

7.10. Inferencias para mi Propuesta

En este capítulo se describen las tres Universidades, objeto de investigación y que ofertan la carrera de educación básica en la Zona Administrativa 7 de Ecuador; dos en la provincia de Loja (Universidad Técnica Particular de Loja y Universidad Nacional de Loja) y 1 en la provincia del Oro (Universidad Técnica de Machala). El periodo considerado para el estudio fue octubre 2021 febrero 2022, y la muestra participante se detalla a continuación:

Tabla 26.

Muestra total participante en la investigación

Actores de la práctica docente	Participantes			Total
	Universidad Nacional de Loja	Universidad Técnica Particular de Loja	Universidad Técnica de Machala	
Tutores académicos	7	3	2	12
Tutores profesionales	51	46	48	145
Estudiantes	205	105	129	439
Total	263	154	179	596

Nota: Se muestra el número parcial y total de los participantes según los actores.

A partir de los resultados expuestos en la Tabla 26 se evidencia una tendencia mayor de estudiantes en las universidades fiscales y menor en la particular, aspecto que se debe especialmente por la gratuidad de la enseñanza hasta la licenciatura. Además, se puede inferir que, aunque la investigación se desarrolló en medio de la pandemia, se obtuvo la colaboración de los actores de la práctica preprofesional.

El considerar a los tres actores fundamentales de la práctica permitió diagnosticar la realidad de manera integral, así como dar validez a la metodología por la variedad de instrumentos aplicados a los tutores profesionales, académicos y estudiantes. Aspecto que brindó la posibilidad de agrupar los resultados de acuerdo a los actores y dimensiones definidos con anterioridad en los siguientes apartados.

Uno de los aspectos que justifica la presente investigación es que, estudiar en profundidad la práctica docente me ha permitido regresar a mi bibliografía porque implica recapitular un cúmulo de experiencias vividas como una niña/ adolescente que recibía a un practicante en sus aulas; una estudiante, que daba sus prácticas a un grupo de niños; una tutora profesional, que aconsejaba a los practicantes como hacerlo; y, una docente universitaria que enseña a ser maestro, de ahí que, fue fundamental diagnosticar las actividades, tanto en tutores académicos, como en los tutores profesionales y estudiantado para, desde mi experiencia y la necesidad que a lo largo de mi carrera profesional he evidenciado, proponer mejoras a la práctica preprofesional

En este capítulo, además, se presenta el objetivo general de la investigación, en donde se propone identificar los procesos de mediación desarrollados, tanto por los tutores de la práctica preprofesional, como del alumnado, para elaborar un plan de actuación integral que promueva la transferencia efectiva entre la teoría y la práctica de la Carrera de Educación Básica en la Región Sur del Ecuador, que contribuya a la construcción del conocimiento profesional docente.

Este objetivo guía las actividades que se desarrollaron en la presente tesis, desde el conocimiento del estado de la cuestión de la práctica preprofesional, hasta el análisis de las actividades de transferencia de los tutores de la práctica y las percepciones que los estudiantes tienen sobre los procesos de mediación, para, a partir de los resultados, proponer el plan de actuación integral para la práctica preprofesional.

Para que el desarrollo de la tesis tenga una rigurosidad metodológica se desarrollaron las fases del método científico, para ello se plantea el problema a partir de la revisión documental, se diseña la investigación, se recolecta información y se la analiza. Este proceso permitió a la investigadora generar una ruta de actuación, así como la seguridad de que los datos obtenidos sean confiables, tengan rigor y objetividad, evitando sesgos y errores, pues se espera que la propuesta, producto de la investigación, sea adaptable para diversos contextos universitarios.

Las encuestas construidas por la investigadora, a partir de las dimensiones estudiadas en el capítulo anterior, fueron validadas por 19 docentes investigadores con el grado de Doctor y con experiencia en la práctica preprofesional en

función de tres criterios: 1) claridad, 2) relevancia, y 3) pertinencia. Esta validación arrojó valores muy satisfactorios (0,948 Alfa de Cronbach), aspecto que permitió continuar con la investigación. Sin duda alguna se constituyen en un referente no terminado, que puede ser mejorado por nuevos estudios. Aquí es importante señalar que, se validó las dimensiones, las que, se incluyen como ejes en la propuesta del plan de actuación integral.

La metodología propuesta en este estudio se basa en el enfoque mixto, por su propia naturaleza requirió de una planificación minuciosa, desde la construcción de la matriz de operativización de las variables, la misma que se deriva de la revisión de literatura, gracias a la que se construyó el referente teórico; los instrumentos de investigación, la validación con expertos, su aplicación y respectiva sistematización de resultados; este aspecto fue clave al momento de recuperar información de los actores de la práctica preprofesional para proyectarla al plan de actuación integral de mediación de la práctica docente.

La metodología mixta generó una gran riqueza al momento de la extracción de información de los actores educativos, especialmente en el contexto de pandemia COVID19 que dificultó la interacción directa, sin embargo, el desarrollo del grupo focal fue un espacio de encuentro emotivo y lleno de academia, puesto que se compartió actividades que los docentes desarrollaron en pandemia y previo a esta para la construcción de aprendizajes. Este encuentro proporcionó muchas ideas que deben ser articuladas en el plan de actuación para los procesos de mediación docente, así como la necesidad de promover espacios de reflexión y diálogo entre las universidades de la Región Sur de Ecuador.

Finalmente se debe señalar que, la metodología aporta al plan de actuación porque se evidencia la necesidad de involucrar a los tres actores educativos para que la mediación se oriente a la construcción de aprendizaje docente, así como la integración de la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación, aspectos que se constituyen claves en la transferencia entre la teoría y la práctica.

Capítulo 8. Con los tutores académicos

8.1. Introducción

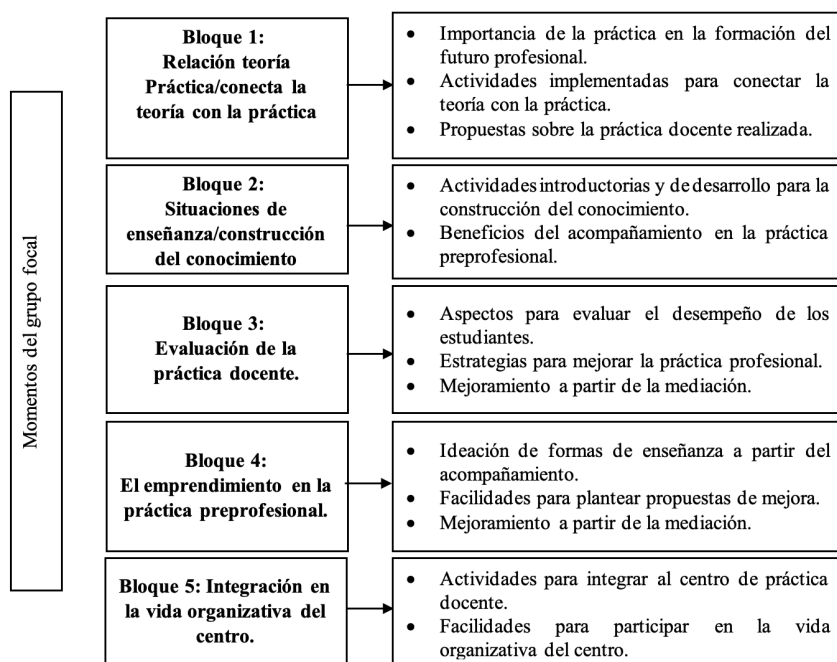
“El aprendizaje profesional de los docentes es un proceso complejo y continuo que se inicia en la formación inicial y prosigue a lo largo de la vida” (Rodríguez y Esteban, 2020, p. 59); de ahí que, quienes median la práctica preprofesional deben ser profesionales que contribuyan no solo desde la ciencia sino desde la experiencia a los docentes noveles, pero, ¿cómo lo hacen?

En este capítulo se expondrán los principales hallazgos obtenidos de la realización del grupo focal con 12 tutores académicos de las tres universidades de la Zona 7 del Ecuador que ofertan la carrera de Educación Básica (7 de la Universidad Nacional de Loja, 2 de la Universidad Técnica de Machala; y, 3 de la Universidad Técnica Particular de Loja), con respecto a las actividades que desarrollan para la transferencia entre teoría a la práctica en los procesos de mediación de la práctica preprofesional orientados a la construcción del conocimiento profesional docente.

Con la finalidad de organizar los resultados, se han agrupado en los siguientes bloques:

Figura 19.

Momentos del grupo focal: procesos de mediación de la práctica docente de la carrera de Educación Básica en la región sur del Ecuador.



Nota: Se describe los bloques y los indicadores abordados en el grupo focal.

El informe final fue redactado por temas en función de los diferentes bloques y categorías de las tablas y nubes de ideas que detallan los principales aspectos tratados en la sesión de grupo. Todos los resultados del informe están debidamente justificados con frases pertenecientes a los participantes y con los respectivos porcentajes de aparición de estas.

Para ello, fue necesario realizar un análisis cualitativo de la información recolectada que se compone de impresiones, opiniones y perspectivas de los encuestados que buscan profundizar en el tema para obtener información sobre las motivaciones, los pensamientos y las actitudes de las personas. Se utilizó el software NVivo 11 que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos, diseñado para organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como respuestas de encuestas con preguntas abiertas, artículos, contenido de las redes sociales y la Web.

Además, es una herramienta para explorar y analizar datos que le permite sacar provecho de la información cualitativa desde variados enfoques analíticos ayudándole a ordenar, relacionar, resumir y visualizar información gracias a consultas simples y avanzadas personalizables de acuerdo con sus objetivos y preguntas de investigación.

Al finalizar con la exposición de cada uno de los bloques se plantean reflexiones sobre los aspectos más importantes y que, precisamente, se constituyen en los elementos claves para que sean incorporados en el plan de actuación integral de la práctica docente.

A continuación, se sintetiza la lista de tutores académicos participantes por universidades:

Tabla 27.

Tutores académicos participantes en la investigación

Universidades	Participantes
Universidad Nacional de Loja	7
Universidad Técnica de Machala	2
Universidad Técnica Particular de Loja	3
Total	12

Nota: Se muestra el número de tutores participantes por universidad.

8.2. Desarrollo del Grupo Focal

8.2.1. Momento 1: Dinámica Introdutoria de Presentación (Currículum sin Corbata).

El primer momento de apertura para dar inicio al grupo focal, se realizó una dinámica de presentación entre los participantes, cuya finalidad fue facilitar un contacto e interacción inicial entre los miembros del grupo, de tal manera que se pueda establecer un reconocimiento entre personas, y así lograr crear un contacto inicial.

La dinámica se llevó a cabo por medio de una presentación compartida de Zoom:

Figura 20.

Currículo sin corbata.



Currículo sin corbata

Nombre:

Apodo de niño o actual:

Color preferido:

Docente de:

Nota: Currículum sin Corbata, adaptación de equipo consultor FEDES (Fundación para el Desarrollo Empresarial y Social)

El proceso de presentación duró aproximadamente 16 minutos, y como resultado se identificó que el 100 % de participantes trabajaban como docentes tutores académicos de la práctica preprofesional en las distintas universidades (3 de la Universidad Técnica Particular de Loja, 2 de la Universidad Técnica de Machala y 7 de la Universidad Nacional de Loja), además de identificar sus características personales se presenta las características profesionales.

De ello se obtiene que, el 17 % de los participantes pertenecen a la Universidad Técnica de Machala, el 25 % a la Universidad Técnica Particular de Loja; y, el 58 % a la Universidad Nacional de Loja. La asistencia se explica puesto que, en la Universidad Técnica de Machala se dicta en dos ciclos la práctica preprofesional, con dos asignaturas, en dos paralelos, con un total de cuatro docentes, pero únicamente asiste al grupo focal el 50 %.

En la Universidad Técnica de Loja se aborda en un solo ciclo con tres docentes, asiste el 100 %; mientras que, en la Universidad Nacional de Loja se trabaja la práctica preprofesional articulada a las asignaturas, por ello, dos docentes en tercer ciclo, uno en el cuarto, dos en el quinto, dos en el sexto y tres en el séptimo ciclo, con un total de 10 docentes, pero asisten el 70 %.

En cuanto a la titulación de los tutores académicos, a nivel de pregrado, el 8,3 % cuenta con un título de ingeniería agrónoma, mientras que el 91,6 % posee un título de pregrado de Licenciado en Ciencias de la Educación con diferentes menciones (64 % Educación Básica, 18 % en Psicología Educativa y Orientación, 9 % en especialización de Docencia en Informática, 9 % en Historia y Geografía). Ahora bien, en cuanto al nivel de postgrado, el 100 % cuenta con dicha titulación. El 8,3 % es Magíster en Administración Ambiental, y el 91,6 % en menciones relacionadas con la docencia (36,3 % en Pedagogía, 18,1 % en Gerencia y Liderazgo Educativo, 9 % en Formación y Perfeccionamiento del profesorado especialidad Dificultades de Aprendizaje, 9 % en Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil y Primaria, 9 % Master en Tic Aplicadas a la Educación; y, un 9 % en Docencia y Evaluación Educativa).

Sin duda alguna, la preparación a nivel de pregrado y postgrado de los tutores es fundamental a la hora de acompañar a los estudiantes en sus clases, de ahí la necesidad de cuidar los perfiles docentes, porque la práctica preprofesional está “inicialmente en manos de los maestros tutores que, como profesionales expertos, trabajan colaborativamente en la construcción del conocimiento profesional, por medio de la concepción de propuestas y sus cómo y porqué, de la creación de espacio de reflexión” (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 94); por ende, su conocimiento en el campo y experticia en los procesos de enseñanza aprendizaje juega un papel fundamental a la hora de construir el conocimiento docente.

En cuanto a la experiencia en la docencia universitaria, la práctica preprofesional “es una actividad supervisada” (Paredes-Labra et al., 2016, p. 162) por ende, los tutores académicos son quienes “evalúan la calidad de las prácticas y la calidad reflexiva de las mismas” (Toja Reboredo y González Valeiro, 2019, p. 587); de ahí que es fundamental su experiencia en el campo, en este contexto, globalmente se observa que el 33,3 % tiene entre 3 y 4 años de experiencia en docencia universitaria respectivamente, el 17 % 1 año y menos de un año, el 8,3 % 6 años; y, el 8,3 % 22 años. La universidad que cuenta con el mayor porcentaje de docentes con experiencia es la Universidad Nacional de Loja, y la de tutores de menor experiencia es la Universidad Técnica de Machala.

Ahora bien, de esta experiencia universitaria, el 33,3 % tienen tres y cuatro años trabajando como docente universitario en la práctica preprofesional, el

17 % dos años, 8,3 % 4 años y el 8,3 % 10 años. En este caso se mantiene el porcentaje de docentes con mayor experiencia en la Universidad Nacional de Loja; mientras que, en la Universidad Técnica Particular de Loja y la Universidad Técnica de Machala se presenta en escala de uno a tres años de experiencia.

A continuación, se enlistan las asignaturas asociadas a la práctica preprofesional:

- Prácticum 3.2 Pasantías preprofesionales y de vinculación con la colectividad (Prácticum 3.2)
- Prácticum 2 Gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Evaluación educativa, gestión escolar y comunidades de aprendizaje
- Evaluación y sistematización de la práctica educativa
- Planificación, gestión y evaluación de las ciencias sociales.
- Planificación, gestión y evaluación de aprendizajes área de Matemáticas.
- Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Lengua y Literatura.
- Coordinadora de prácticas preprofesionales. Carrera EB
- Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de ciencias sociales
- Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Ciencias Naturales.
- Planificación, diseño y desarrollo de la investigación social
- Planificación, gestión y evaluación de la práctica docente en el área de Ciencias Sociales
- Metodología de la investigación.

Al respecto, es muy importante considerar que un tutor académico debe ser una persona versada, no solo en conocimientos teóricos, sino prácticos; y, especialmente humanos. La mediación docente en este proceso es fundamental porque implica articular “saberes trabajados, elaborados, modelados, incorporados a las situaciones profesionales y son, en cada momento reconstruidos, adaptados y aplicados de forma significativa y con apropiación a cada situación” (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 94). Por ello, su experiencia en las aulas escolares e investigaciones sobre el tema genera seguridad en el

estudiantado que se está formando, así como la facilidad para actuar de forma disruptiva frente a los problemas de su profesión.

Finalmente, en este primer momento es muy importante considerar que el 17 % de profesores tienen doce, once, cuatro y dos años de experiencia en la educación general básica/bachillerato respectivamente; y, un 8,3 % tres, 18 y 10 años respectivamente, sin duda alguna se observa en la mayor parte de maestros/as una amplia experiencia en el nivel básico/bachillerato, aunque un 8,3 % no la tiene.

Al respecto, el tutor debe contar con formación específica y experiencia en supervisión, con pleno reconocimiento docente (Muñoz et al., 2013), pues su tarea trasciende de un mero cumplimiento o revisión de tareas. Es una actividad que requiere responsabilidad y cualificación por parte de quienes la dirigen, pues son los encargados de dinamizar la relación teoría-práctica de forma significativa (Rodríguez et al., 2022).

8.2.2. Momento 2. Preguntas Abiertas

En el segundo momento se realizaron preguntas abiertas para debatir temas relacionados a la práctica preprofesional.

Las preguntas sugeridas para el desarrollo del segundo momento fueron distribuidas en bloques, que se presentan a continuación:

8.2.2.1. Bloque 1: Relación teoría-práctica/conecta la teoría con la práctica

La relación entre la teoría-práctica es esencialmente importante en la formación docente porque es aquella que permite validar la teoría y teorizar la práctica (Pérez, 2013); además, es una forma de integrar los conocimientos para la solución de problemas (Rodríguez et al., 2022). La teoría, sin duda alguna, proporciona conocimientos, conceptos, creencias, es decir, una base sólida para el aprendizaje; pero sin confrontarla con la práctica, puede ser difusa y difícil de comprender.

Ahora bien, vincular la teoría con la práctica, supone en los estudiantes un trabajo didáctico, donde la experiencia en escenarios reales se constituye en un puente de formación (Montero, 2018) y una posibilidad real para garantizar una estrecha relación entre “los componentes teórico y práctico, donde sin este último la teoría es inútil, y viceversa” (Tagle, 2011, p. 211).

De ahí, la importancia de iniciar el diálogo del grupo focal con los tutores académicos abordando la importancia de la práctica preprofesional en la formación del futuro profesional; las actividades implementadas para conectar

la teoría y la práctica; y, la recepción de las propuestas sobre la práctica docente realizada.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las preguntas del bloque uno, para, seguidamente, presentar la transcripción del diálogo establecido.

Tabla 28.

Preguntas del bloque 1, grupo focal

BLOQUE 1:	Preguntas
RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA/CONECTA LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA	¿Cuál es la importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica? ¿Qué actividades implementa para conectar la teoría con la práctica? ¿Proporciona propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada? ¿En qué aspectos suele incidir?

Nota: Se presenta las tres preguntas planteadas, en el bloque 1, a los docentes tutores en el grupo focal

1. ¿Cuál es la importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica?

Al preguntarles a los tutores académicos de las tres universidades investigadas con respecto a la importancia de la práctica preprofesional en la formación de los futuros profesionales responden que:

D4. El futuro docente tiene que conocer la realidad, lo que se hace internamente como maestro, pues no solo es pararse detrás de un escritorio y pedir a los alumnos que abran sus libros, sino toda la realidad que conlleva, planificaciones, proyectos, trabajos de talleres, la reunión con el padre de familia y es interesante porque lo hace dentro de las prácticas preprofesionales.

D11. La importancia de la práctica preprofesional radica en que los estudiantes vayan a los contextos educativos, no solo a conocer los roles y funciones que desempeña el docente, sino a planificar, ejecutar las clases, atender a los estudiantes, a padres de familia, a las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como ir solucionando diferentes situaciones que puedan irse presentando en el desempeño docente.

D5. Las prácticas profesionales ayudan al docente a encaminar a los estudiantes en la praxis diaria porque no solamente se trata de los recursos pedagógicos o teorías, sino que también se evidencian las problemáticas que hay dentro de la institución, por ejemplo, la disciplina de los niños, la colaboración docente, algunas reacciones o actitudes de padres de familia que son muy diversos; y, además, a reconocer a una autoridad.

D3. El prácticum sirve para contrastar las expectativas que tienen los estudiantes con la realidad, para recibir una retroalimentación o una orientación por parte del docente, que es el veedor de la práctica, en definitiva, es muy enriquecedor para el proceso de formación.

D9. Es un espacio para experimentar, dónde el estudiante tiene la oportunidad de evidenciar diferentes problemáticas a las cuales se va a enfrentar como profesional, y también es una oportunidad para equivocarse, para experimentar y para ir construyendo nuevos conocimientos que luego forman parte de su profesión ya en la práctica.

D1. En un espacio de vinculación teórica con la práctica, el estudiante conoce los postulados científicos, teorías del aprendizaje, analiza el currículum y dependiendo de la naturaleza de la práctica, le permite comprender que estar frente a un grupo de estudiantes es una situación seria que necesita preparación, análisis, de un proceso sistematizado y organizado.

Entonces, por medio de esta, el estudiante conoce que la transformación educativa está relacionada con el quehacer docente, con la innovación y en estos escenarios es justamente donde se enseña a los estudiantes que enseñar no es un proceso sencillo donde el docente va a improvisar, sino que realmente tenga los insumos suficientes para que desarrolle prácticas que le hagan comprender cómo se debe actuar dentro de la realidad objetiva de lo que es el trabajo docente, entonces, la importancia de la práctica es la vinculación y el dinamismo entre la teoría y la práctica como tal.

D8. la importancia de la práctica preprofesional radica en que el salón de clases es el lugar, sitio, escenario donde se realiza el intercambio, la vinculación entre alumnos, maestros, contenidos, objetivos; entonces, es en ese lugar donde se llevan a cabo interacciones, la comunicación, la expresión, las actitudes que vemos a diario en nuestros alumnos, canalizadas a través de una verdadera organización o planificación que hacemos los maestros evidenciando esto en la forma de trabajo.

D7. La importancia de la práctica se genera en el conocer los diferentes contextos educativos, fomentar esas habilidades para desarrollar destrezas, es la oportunidad que ellos tienen para conocer realmente la esencia del ser humano, identificar la diversidad de niños y jóvenes que tenemos en nuestras aulas de clase, los estilos de aprendizaje que permite orientar la formación profesional para conocer la realidad con la que se va a encontrar en los contextos educativos para servir a la sociedad como profesional

En la tabla 18 se retoma lo pertinente de las respuestas, se realiza un extracto de las mismas y, finalmente, se codifica:

Tabla 29.

Importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D4. El futuro docente tiene que conocer la realidad, lo que se hace internamente como maestro realidad que conlleva, <i>planificaciones, proyectos, trabajos de talleres, la reunión con el padre de familia es interesante porque lo hace dentro de las prácticas preprofesionales.</i>	D4. conocer la realidad, lo que se hace como maestro. D11. estudiantes vayan a los contextos educativos. D3. El prácticum sirve para contrastar las expectativas que tienen los estudiantes con la realidad. D1. comprender cómo se debe actuar dentro de la realidad. D8. salón de clases es el ... lugar donde se llevan a cabo interacciones, la comunicación, la expresión, las actitudes que vemos a diario en nuestros alumnos. D7. La importancia de la práctica se genera en el conocer los diferentes contextos educativos... para conocer la realidad con la que se va a encontrar en los contextos educativos para servir a la sociedad como profesional	Realidad del contexto educativo
D11. que los estudiantes vayan a los contextos educativos. Sino <i>a planificar, ejecutar las clases, atender a los estudiantes, a padres de familia, a las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje,</i> así como ir solucionando diferentes situaciones que puedan irse presentando en el desempeño docente.	D11. ir solucionando diferentes situaciones que puedan presentarse en el desempeño docente. D5. las problemáticas que hay dentro de la institución, D9. el estudiante tiene la oportunidad de evidenciar diferentes problemáticas a las cuales se va a enfrentar como profesional.	Solución de problemáticas
D5. Las prácticas profesionales ayudan al docente a encaminar a los estudiantes en la praxis, en las problemáticas que hay dentro de institución, por ejemplo, la disciplina de los niños, la colaboración docente, algunas reacciones o actitudes de padres de familia que son muy diversos y además a reconocer a una autoridad.	D4. la reunión con el padre de familia es interesante porque lo hace dentro de las prácticas preprofesionales. D11. atender a los estudiantes, a padres de familia, a las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje. D5. la disciplina de los niños, la colaboración docente, algunas reacciones o actitudes de padres de familia que son muy diversos y, además, a reconocer a una autoridad. D3. recibir una retroalimentación o una orientación por parte del docente que es el veedor de la práctica, en definitiva.	Relación con los agentes de educación

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. El prácticum sirve para contrastar las expectativas que tienen los estudiantes con la realidad, para recibir una retroalimentación o una orientación por parte del docente que es el veedor de la práctica, en definitiva , es muy enriquecedor para el proceso de formación	D9. un espacio para experimentar... es una oportunidad para equivocarse, para experimentar y para ir construyendo nuevos conocimientos	Espacio de experimentación
D9. Es un espacio para experimentar, donde el estudiante tiene la oportunidad de evidenciar diferentes problemáticas a las cuales se va a enfrentar como profesional, y también es una oportunidad para equivocarse, para experimentar y para ir construyendo nuevos conocimientos que luego forman parte de su profesión ya en la práctica.	D1. vinculación teórica con la práctica, le permite comprender que estar frente a un grupo de estudiantes es una situación seria que necesita preparación, análisis, de un proceso sistematizado y organizado.	Preparación para la función docente
D1. Es un espacio de vinculación teórica con la práctica, le permite comprender que estar frente a estudiantes necesita preparación, análisis, de un proceso sistematizado y organizado. El estudiante conoce que la transformación educativa está relacionada con el quehacer docente, con la innovación, se enseña a los <i>estudiantes que enseñar no es un proceso sencillo donde el docente va a improvisar</i> , sino que comprender cómo se debe actuar dentro de la realidad objetiva de lo que es el trabajo docente.		
D8. El salón de clases es el lugar, donde se realiza el intercambio, la vinculación entre alumnos, maestros, contenidos, objetivos; entonces, es en ese lugar donde se llevan a cabo interacciones, la comunicación, la expresión, las actitudes que vemos a diario canalizadas a través de una <i>organización o planificación que hacemos los maestros evidenciando esto en la forma de trabajo</i> .	D4. <i>planificaciones, proyectos, trabajos de talleres,</i> D11. <i>a planificar, ejecutar las clases.</i> D1. <i>enseñar no es un proceso sencillo donde el docente va a improvisar.</i> D8. <i>organización o planificación que hacemos los maestros evidenciando esto en la forma de trabajo.</i>	Preparación para la función docente

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D7. La importancia de la práctica se genera en el conocer los diferentes contextos educativos, fomentar esas habilidades para desarrollar destrezas, es la oportunidad que ellos tienen para conocer realmente la esencia del ser humano, identificar la diversidad de niños y jóvenes que tenemos en nuestras aulas de clase, los estilos de aprendizaje que permite orientar la formación profesional para conocer la realidad con la que se va a encontrar en los contextos educativos para servir a la sociedad como profesional	D7. fomentar esas habilidades para desarrollar destrezas, es la oportunidad que ellos tienen para conocer realmente la esencia del ser humano, identificar la diversidad de niños y jóvenes que tenemos en nuestras aulas de clase.	Adquisición de habilidades

Nota. Respuestas de las prácticas preprofesionales

La práctica preprofesional es el eje vertebrador de la formación docente; esta asignatura es muy importante porque le permite al estudiante aproximarse a la realidad, integrarse a las actividades, vivirlas e incidir sobre ellas; esta etapa es considerada fundamental para la transferencia teórico-práctica, de ahí que, para el estudiante, las prácticas preprofesionales son un verdadero desafío por su característica multidimensional, dinámica y dialéctica (Li et al., 2023).

Ahora bien, al preguntarle al docente tutor, sobre la importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica, se identifican cinco códigos: realidad del contexto educativo, solución de problemáticas, relación con los agentes de educación, espacio de experimentación; y, preparación para la función docente.

En este marco de ideas, la práctica preprofesional es muy importante porque le permite al estudiante acercarse a la realidad del contexto educativo entendido como el entorno o ambiente donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, que incluye una serie de factores que inciden directamente en el proceso educativo y que son determinantes a la hora de enseñar. En este código resaltan la necesidad de conocer la realidad y contrastarla con lo aprendido en las aulas universitarias.

Otro código considerado por los docentes es la posibilidad que la práctica preprofesional otorga a la solución de problemas; en efecto, este espacio de aprendizaje lo enfrenta al estudiante a situaciones reales, donde están expuestos a una serie de dificultades que motivan a encontrar soluciones prácticas a partir de la reflexión acción, la interacción con otras personas y la investigación. De ahí que, la práctica preprofesional alimenta el desarrollo de habilidades docentes porque implica un aprendizaje activo en la toma de decisiones, la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo, todo ello orientado al aprendizaje y la mejora continua.

En esta misma línea, los tutores académicos identifican un nuevo código referido a la relación que, por la práctica preprofesional, se establece con los agentes educativos a través del intercambio de experiencias, así como el acompañamiento directo de los directivos y maestros de la institución educativa, aspecto que, brinda al futuro profesor seguridad, independencia y control para que actúe como un gestor del proceso de aprendizaje (Gavari y Cacheiro, 2010).

Otro código en el que coinciden los docentes tutores académicos es que la práctica preprofesional proporciona a los futuros docentes, un espacio de experimentación, donde pueden teorizar la práctica y practicar la teoría, equivocarse y construir nuevos saberes. Esta experiencia le permite fortalecer sus habilidades pedagógicas, gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje, establecer relaciones con los estudiantes y los tutores profesionales; así como, conocer la realidad para adaptar los planes y sus clases a las necesidades individuales de cada estudiante.

Finalmente, el último código que se pudo identificar en las respuestas de los tutores académicos es que la práctica preprofesional permite la preparación para la función docente en un entorno real de trabajo, lo que ayuda a los futuros docentes a familiarizarse con el ambiente educativo, las dinámicas de la escuela y las exigencias propias de la labor docente. Les brinda la oportunidad de preparar, analizar, sistematizar, organizar, socializar e incluso a enfrentarse a situaciones reales de enseñanza-aprendizaje y a los desafíos que conlleva el ejercicio de la docencia y, especialmente, a definir y fortalecer su proyecto de vida.

La siguiente pregunta que se planteó en este mismo bloque es:

2. ¿Qué actividades implementa para conectar la teoría con la práctica?

Los tutores académicos, al preguntarles con respecto a las actividades que desarrollan para conectar la teoría con la práctica manifestaron:

D6. Las actividades a realizar, previo a desarrollar la práctica, son trabajar en el contexto en el que se desenvolverán con los niños, entonces se realiza una planificación orientada a poner en práctica los conocimientos, retroalimentarnos entre todos, qué acciones se tomarían para mejorar, se pone ejemplos, etc.

Estas actividades permiten a los estudiantes, cuando van a interactuar con sus alumnos, tener más claro el panorama y poder desenvolverse mejor. Las prácticas preprofesionales permiten que toda esa teoría adquirida en los primeros ciclos sea evidenciada al momento de realizar una planificación y de ejecutar actividad; en teoría, los estudiantes tienen una idea maravillosa del grupo de niños, pero cuando van a dar las clases regresan desanimados de la carrera que

eligieron, y es porque no conocen a fondo todas las características del contexto, entonces hay que motivar e indicar cuáles son las mejores estrategias y métodos.

D2. Acompañarlo al estudiante de forma cercana en el proceso, por ejemplo, en la planificación, hacer grupos, video colaboraciones, reuniones en Zoom, con lo cual se va analizando, sacando las estrategias. Entonces, un acompañamiento más cercano, que nazca de ellos las correcciones y sugerencias que se hace en la planificación. Luego, previo a la práctica, se realiza simulaciones donde se graban dando su clase, ven sus fortalezas y debilidades, lo que cambiarían y a la vez se familiarizan con el proceso para que no les tome de nuevo.

Finalmente, luego de la práctica docente se realiza una sistematización, donde nosotros, conjuntamente con ellos, analizamos lo que mejoraríamos, que cambiaríamos, qué fortalezas tenemos, cuáles fueron esas experiencias; entonces, ese es el proceso que permite conectar la teoría que ellos han aprendido y llegar a esa práctica que en realidad necesita.

D3. Siempre se los guía a través de preguntas para ver cómo van a reaccionar delante de todos los alumnos, estar presente después de que tenga la primera experiencia con los estudiantes, responder las preguntas que hacen porque vienen un poco exaltados, con la adrenalina de estar con tantos niños.

En la universidad, desde el primer día que iniciamos clases, ya los enviamos a prácticas preprofesionales a partir de sexto semestre, entonces, para ellos, es una emoción estar con los chicos, a veces se encuentran con jóvenes, niños pequeños y otros medianos; entonces, cómo trabajar con niños tan pequeños, cómo tenerles paciencia; ellos tienen que estar preparados para responder al alumno que está frente a él.

D5. Para conectar la teoría con la práctica, a los chicos poco a poco se los va insertando en más espacios de observación, a partir de sexto, que se pueden ejecutar las prácticas, nosotros hacemos la respectiva retroalimentación, a ver cómo les fue, monitorear el procedimiento, ver si los docentes tuvieron apertura o no para poder conectar directamente, qué metodologías aprendieron en la carrera y están siendo aplicadas para reforzar conocimientos.

D7. Las actividades para combinar la teoría con la práctica son: socializar un plan de clases, trabajar por subniveles de educación, la actitud y comportamiento que debemos mantener, porque no sabemos la realidad con la que nos vamos a encontrar en cada una de las aulas, por ejemplo, cuál sería el lenguaje ideal que debo utilizar en los niños pequeños, cuál es ese vínculo afectivo que se debe tener siempre entre profesor y estudiantes; entonces, lo ideal para complementar la práctica es que nosotros podamos manejar al grupo de estudiantes, demostrar esa empatía que tenemos y, sobre todo, hagámoslos

sentir como seres humanos, trabajemos la inclusión en las aulas con el trabajo cooperativo.

Muchas de las veces decimos que para los estudiantes con necesidades educativas especiales hacemos adaptaciones curriculares, pero ¿las estamos haciendo bien?, eso es lo que nosotros, indirectamente como profesores en la carrera, les decimos a los chicos que técnica puedo hacer para que se integren y que puedan defenderse en el contexto de aula cuando están manejando al grupo de estudiantes.

D3. Conectar la teoría con la práctica es muy importante, desde el ejemplo que uno como docente les imparte a los estudiantes, por ejemplo, inicio con mis estudiantes en la mañana; entonces empezamos con una dinámica que conecta con el aprendizaje, también uso recursos interactivos para plantear preguntas a los estudiantes con la temática que se trata y a ellos se les facilita el aprendizaje porque se les propone retos; esto es muy importante porque ellos lo toman como ejemplo, de hecho, una estudiante cuando hacía sus planificaciones decía: profe, yo voy a implementar la dinámica que usted nos hizo el primer día de clases, luego me comentaba que le fue súper bien. Es un proceso tan dinámico que se realiza y nos permite también la socialización con el grupo y con la realidad del contexto que estamos trabajando.

D11. Además, para conectar la teoría con la práctica se emplean las simulaciones, dando una clase yo como maestra, porque fui docente de escuela y colegio, entonces yo planifico una clase aplicando la estrategia grupo de expertos, grabo la clase y les comparto a los estudiantes antes de que vayan a hacer las prácticas, se les enseña a planificar, estrategias metodológicas, nuevas formas de evaluar.

Entonces, les mando la grabación para que analicen: ¿cómo motivo a los estudiantes?, luego ¿cómo hice el desarrollo de la clase, la construcción, la consolidación?, ¿cómo realimento? Porque ahí se realiza la autoevaluación, coevaluación, inclusive se los escucha a los niños inquietos, que hacen preguntas, que participan, que colaboran y ellos empiezan a hacer un análisis de esta clase compartida. Los estudiantes dicen: usted, profe, empezó haciéndoles estas preguntas, motivó, hizo esta dinámica, les explica la clase y empiezan ellos a ver las actividades que van haciendo en cada momento y frente a eso vamos desarrollando un conversatorio.

Luego se les pregunta cómo podrían hacer el momento que planifican, cómo van a empezar su motivación en la clase, que harían cuando ellos están practicando en las escuelas, cómo va a hacer la construcción, la consolidación y se les da ideas y que recuerden todo lo que se aprendió porque también soy docente de didáctica de Lengua y Literatura y le digo: ¿qué aprendiste la semana

pasada en didáctica respecto a estrategias, metodologías, ¿cuál va a utilizar? Entonces, se va alimentando para que vayan aprendiendo y tomando lo que le va sirviendo de esa experiencia.

En la tabla 30, se retoma lo pertinente de las respuestas, se realiza un extracto de las mismas y, finalmente, se codifica:

Tabla 30.

Actividades que se implementan para conectar la teoría con la práctica.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D6. trabajar en el contexto en el que se desenvolverán con los niños, <i>retroalimentarnos ejemplos</i> , etc. Las prácticas preprofesionales permiten que toda esa teoría adquirida en los primeros ciclos sea evidenciada al momento de realizar una planificación y de ejecutar actividad; entonces, hay que motivar e indicar las mejores estrategias y métodos.	D6. trabajar en el contexto en el que se desenvolverán con los niños. D3. desde el primer día que iniciamos clases, ya los enviamos a prácticas preprofesionales a partir de sexto semestre D5. se van insertando en más espacios de observación, a partir de sexto, que se pueden ejecutar las prácticas D7. defenderse en el contexto de aula D3. la realidad del contexto que estamos trabajando.	Trabajo en el contexto
D2. Acompañarlo al estudiante de forma cercana en el proceso, por ejemplo, <i>en la planificación, hacer grupos, video colaboraciones</i> , en reuniones en zoom se va analizando, sacando las estrategias. Entonces, un acompañamiento más cercano, que nazca de ellos las correcciones y sugerencias que se hace en la planificación. Luego, previo a la práctica, se realiza <i>simulaciones</i> donde se graban dando su clase, ven sus fortalezas y debilidades, lo que cambiarían y a la vez se familiarizan con el proceso para que no les tome de nuevo. Finalmente, luego de la práctica docente se realiza una sistematización, donde nosotros, conjuntamente con ellos, analizamos lo que mejoraríamos, qué cambiaríamos, qué fortalezas tenemos, cuáles fueron esas experiencias	D6. <i>retroalimentarnos ejemplos, indicar cuáles son las mejores estrategias y métodos</i> D2. <i>en la planificación, hacer grupos, video colaboraciones... simulaciones</i> D3. <i>a través de preguntas... con una dinámica que conecta con el aprendizaje, recursos interactivos para plantear preguntas a los estudiantes con la temática que se trata, se les propone retos,</i> D11. <i>Simulaciones... estrategias, grupo de expertos, grabo la clase y les comparto a los estudiantes antes de que vayan a hacer las prácticas, se les enseña a planificar; estrategias metodológicas, nuevas formas de evaluar.</i> D7. <i>trabajemos la inclusión en las aulas</i>	Acciones para conectar la teoría con la práctica

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. se los guía <i>a través de preguntas</i> para ver cómo van a reaccionar delante de todos los alumnos, estar presente después de que tenga la primera experiencia con los estudiantes, responder las preguntas que hacen porque vienen un poco exaltados, con la adrenalina de estar con tantos niños. En la Universidad, desde el primer día que iniciamos clases, ya los enviamos a prácticas preprofesionales a partir de sexto semestre.	D6. Las prácticas preprofesionales permiten que toda esa teoría adquirida en los primeros ciclos sea evidenciada al momento de realizar una planificación y de ejecutar la actividad. D2. cuáles fueron esas experiencias. D3. para ver cómo van a reaccionar delante de todos los alumnos, estar presente después de que tenga la primera experiencia con los estudiantes. D7. lo ideal para complementar la práctica es que nosotros podamos manejar al grupo de estudiantes, demostrar esa empatía que tenemos y, sobre todo, hagámoslos sentir como seres humanos. D11. análisis de esta clase compartida un conversatorio entonces se va alimentando para que vayan aprendiendo y tomando lo que le va sirviendo de esa experiencia.	Experiencia práctica
D5. se van insertando en más espacios de observación, a partir de sexto, que se pueden ejecutar las prácticas nosotros hacemos la respectiva retroalimentación, a ver cómo les fue, monitorear el procedimiento, ver si los docentes tuvieron apertura o no para poder conectar directamente, qué metodologías aprendieron en la carrera y están siendo aplicadas para reforzar conocimientos.	D2. Acompañarlo al estudiante. Analizando, sacando las estrategias. Ven sus fortalezas y debilidades. Sistematización, analizamos lo que mejoraríamos, qué cambiaríamos, qué fortalezas tenemos. D5. hacemos la respectiva retroalimentación, monitorear el procedimiento. D7. socializar un plan de clases, trabajar por subniveles de educación, la actitud y comportamiento que debemos mantener. D3. ellos lo toman como ejemplo. la socialización con el grupo	Reflexión de la práctica
D7. socializar un plan de clases, trabajar por subniveles de educación, la actitud y comportamiento que debemos mantener. lo ideal para complementar la práctica es que nosotros podamos manejar al grupo de estudiantes, demostrar esa empatía que tenemos y, sobre todo, hagámoslos sentir como seres humanos, <i>trabajemos la inclusión en las aulas</i> con el trabajo cooperativo. defenderse en el contexto de aula		

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. <i>con una dinámica que conecta con el aprendizaje, también uso recursos interactivos para plantear preguntas a los estudiantes con la temática que se trata y a ellos se les facilita el aprendizaje porque se les propone retos, esto es muy importante porque ellos lo toman como ejemplo.</i> la socialización con el grupo y con la realidad del contexto que estamos trabajando.		
D11. Además, para conectar la teoría con la práctica se emplea las <i>simulaciones</i> , dando una clase yo como maestra, porque fui docente de escuela y colegio, entonces planifico una clase aplicando la <i>estrategia grupo de expertos, grabo la clase y les comparto a los estudiantes antes de que vayan a hacer las prácticas, se les enseña a planificar, estrategias, metodologías, nuevas formas de evaluar.</i> Análisis de esta clase compartida, un conversatorio, entonces se va alimentando para que vayan aprendiendo y tomando lo que les va sirviendo de esa experiencia.		

Nota. Respuestas de las actividades que se implementan para conectar la teoría con la práctica.

Ser tutor académico implica planificar las actividades de aprendizaje para transferir la teoría a la práctica; en ese contexto, la práctica preprofesional se convierte en un construir y reconstruir acciones sociales y pedagógicas orientadas a enseñar y aprender en contextos reales (Caluvi y González-Monteagudo, 2019). Por lo tanto, es muy importante planificar no solo las actividades a desarrollar en la práctica preprofesional, sino también su secuencia, espacio y el tiempo establecido para que el estudiante, a través de la interacción, construya el conocimiento docente.

Ahora bien, al preguntarles a los docentes, sobre las actividades que implementan para conectar la teoría con la práctica se identifican cuatro códigos: el trabajo en el contexto, las acciones de los docentes para conectar la teoría con la práctica, la experiencia práctica, la reflexión de la práctica; y, el trabajo en el contexto educativo.

En lo que respecta al primer código, trabajar en el contexto, se refiere a integrar al estudiante al espacio laboral donde tienen la oportunidad de transferir la teoría con la práctica, mediante un proceso de reflexión sobre la acción para adaptarla y contextualizarla de manera significativa.

Para lograr este fin, los tutores académicos identifican un nuevo código referido a las acciones de los docentes para concretar la teoría con la práctica, esto implica la aplicación de estrategias basadas en situaciones reales, la retroalimentación con ejemplos reales, simulaciones, preguntas, uso de recursos interactivos, grupos de expertos, observación de clases y la inclusión educativa. Todo ello para incorporar actividades prácticas y promocionar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, con la finalidad de que se pueda concretar una experiencia práctica.

En este mismo contexto, se resalta como código la experiencia práctica basada en la exposición del estudiantado a situaciones reales para desarrollar habilidades y competencias en la planificación, ejecución y evaluación de la práctica preprofesional; y, que no pueden ser adquiridas únicamente a través de la teoría.

La práctica preprofesional es un espacio en el que los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en un contexto real, lo que les brinda la oportunidad de aprender de sus errores y mejorar su desempeño.

Finalmente, otro código que se identifica es la reflexión de la práctica como un medio para evaluar y ajustar continuamente las acciones pedagógicas, identificar fortalezas y debilidades, y mejorar constantemente la enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes y del entorno educativo en el que se encuentran.

Una nueva pregunta de este mismo bloque se basa en las propuestas de mejora para los estudiantes de práctica preprofesional.

3. ¿Proporciona propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada? ¿En qué aspectos suele incidir?

La presente pregunta se refiere a las propuestas que, a partir de la evaluación de la práctica, se puede hacer a los estudiantes y la forma en la que ellos la acogen. A continuación, se presentan las respuestas:

D3. Posterior a la práctica preprofesional se hace un proceso de coevaluación que nos permite conocer las fortalezas y debilidades que pudieron ver entre sus compañeros y que también les permite a ellos conocer el grado de aprendizaje que lograron en estas prácticas. En consecuencia, fortalece desde un punto de que otra persona me observó, es mi compañero y que, con toda la cordialidad, me hace conocer mis debilidades que con seguridad luego se van a convertir en fortalezas, porque para eso es esta práctica, para que ellos puedan conocer cuáles son los aspectos que pueden ir mejorando.

D4. La retroalimentación es fundamental o tratar de que ellos pasen de la teoría a la práctica, en el caso de nosotros damos lo que es la teoría en la mañana con las clases y ellos se van a la tarde con la práctica. Entonces, en la mañana ellos realizan preguntas y en la tarde las ponen en práctica con sus alumnos. Con los que están dentro de las prácticas, ahora en la virtualidad, siempre preguntan cómo deben trabajar, qué deben realizar o qué problemas se les podría presentar, luego de la práctica realizada se les dan algunas recomendaciones, no vuelven a cometer ese error, o tratan de darle una salida para no repetirlo.

D8. En qué consiste la retroalimentación, particularmente en caso de que lo haya, porque hay veces que suelo felicitarles a los chicos porque se lucen con sus clases, entonces, en caso de que haya, vamos a la parte quizá negativa, sugerirles la cuestión de las estrategias, la parte metodológica, uso de recursos en relación a la temática, por ejemplo, estoy trabajando en las prácticas pre profesionales de mi especialidad “Ciencias de la educación especialidad de Historia y Geografía” y estoy con Ciencias Sociales.

Desde esta perspectiva, con la experiencia de haber trabajado muchos años en colegio, me da, hasta cierto punto, juicio de valor para recomendarles a mejorar o utilizar un mejor recurso. En eso me centro, los chicos lo toman a bien, es más, antes de dar la clase preguntan con qué recurso o piden sugerencias para dar la clase. Incide en un 100 % porque los chicos lo utilizan y luego me dicen: profe, resultó o me falló porque solo se conectaron pocos. La experiencia es bonita.

D7. Nosotros como profesores, que estamos al frente de las prácticas tenemos la obligación de direccionar a nuestros estudiantes de mejor manera, luego de que desarrollan su planificación y la ponen en práctica, cuando estábamos en presencialidad, hemos visto cómo se desenvuelven los estudiantes, los felicitamos en público o corregimos en privado haciéndole ver las falencias.

Luego, es importante de que, a más de realizar la planificación, y yo he tenido la experiencia de que por hacerlo mejor, llevan demasiado material didáctico y el tiempo que tienen para desarrollar la práctica no les da; entonces, esas son las correcciones que nosotros tenemos que hacer, porque no es de llevar cantidad sino más bien calidad y que eso se preste para el proceso de la clase que ellos deben seguir, el llegar a desarrollar estas destrezas y nuestra función, por lo tanto, es orientar a que ellos puedan desempeñarse eficientemente en el ejercicio de la práctica preprofesional que es donde se están formando, para dar un paso al ejercicio dentro de la docencia.

D9. Es importante el acompañamiento, seguimiento y evaluación en estos procesos, en los últimos años las prácticas preprofesionales se las está haciendo de manera virtual, entonces, el acompañamiento los prepara para desempeñarse

dentro de aula con los niños, cómo se desenvuelve, qué material usa, qué tiempo utiliza, qué vocabulario, cómo seleccionan los niños, el trato que el docente da a sus estudiantes; entonces, hacer esos análisis es muy importante.

Yo, como docente pido a los estudiantes que comparten el enlace para estar presente y conocer cómo se desempeñan en el aula, y luego de la ejecución de la práctica vamos al aula a hacer un tipo de preguntas y respuestas o a retroalimentar ese proceso, estuvo bien, qué hay que fortalecer. Todos esos procesos irlos manejando dentro del aula, estamos avanzando, nos hace falta aprender muchas cosas todos los días, el docente siempre es estudiante permanente.

D3. En cuanto a esta pregunta, es hacer un proceso de autoevaluación, al final de toda esta coevaluación que se realiza, se propone decir que fue lo mejor de mí, lo peor de mí y cuál es mi compromiso, esto les permite ponerse un reto porque, por ejemplo, a mí me sucedió en alguna ocasión que un estudiante comentaba una anécdota de que le había hecho una pregunta que no estuvo preparada.

Entonces, ella, por salir en ese momento con su respuesta le dijo algo que era erróneo y el estudiante sí la sabía, sino que solamente la quería poner a prueba, entonces ella dice: yo asumo ese compromiso de cuando vaya a dar una clase tengo que ir sumamente preparada y conocer a fondo la temática. Para eso está el docente, para ser un mediador en este proceso e influir de manera positiva, hablar con la honestidad que es uno de los valores muy importantes que el docente debe reflejar.

En la tabla 31. se clasifica las respuestas, realiza un extracto de las mismas para finalmente codificar:

Tabla 31.

Propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada, aspectos en los que inciden.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. se hace un proceso de coevaluación que nos permite conocer las fortalezas y debilidades que pudieron ver entre sus compañeros y que también les permite a ellos conocer el grado de aprendizaje que lograron en estas prácticas, conocer cuáles son los aspectos que pueden ir mejorando.	D3. proceso de coevaluación que nos permite conocer las fortalezas y debilidades. el grado de aprendizaje que lograron en estas prácticas, conocer los aspectos que pueden ir mejorando. D9. hacer esos análisis es muy importante. Conocer cómo se desempeña en el aula y luego de que ejecutó la práctica vamos al aula a hacer un tipo de preguntas y respuestas o a retroalimentar ese proceso. D3. es hacer un proceso de autoevaluación, al final de toda esta coevaluación que se realiza	Evaluación y coevaluación de la práctica

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D4. tratar de que ellos pasen de la teoría a la práctica, <i>en la mañana ellos realizan preguntas y en la tarde las ponen en práctica con sus alumnos.</i> Luego de la práctica realizada se les dan algunas recomendaciones, no vuelven a cometer ese error, o tratan de darle una salida para no repetirlo.	D4. Pasar de la teoría a la práctica. Luego de la práctica realizada se les dan algunas recomendaciones, no vuelven a cometer ese error, o tratan de darle una salida para no repetirlo. D8. sugerirles la cuestión de las estrategias, la parte metodológica, uso de recursos en relación a la temática D7. Direccionar a nuestros estudiantes. Orientar a que ellos puedan desempeñarse eficientemente en el ejercicio de la práctica preprofesional. D9. Acompañamiento, seguimiento y evaluación en estos procesos. D3. Ser un mediador en este proceso e influir de manera positiva.	Rol docente en la mejora de la práctica
D8. Sugerirles la cuestión de las estrategias, la parte metodológica, uso de recursos en relación a la temática. <i>Preguntan con qué recurso o piden sugerencias para dar la clase.</i>	<i>D4. En la mañana ellos realizan preguntas y en la tarde las ponen en práctica con sus alumnos.</i> <i>D8. preguntan con qué recurso o piden sugerencias para dar la clase.</i>	Estrategias para mejorar
D7. Nosotros como profesores, que estamos al frente de las prácticas tenemos la obligación de direccionar a nuestros estudiantes, orientar a que ellos puedan desempeñarse eficientemente en el ejercicio de la práctica preprofesional.		
D9. Es importante el acompañamiento, seguimiento y evaluación en estos procesos, hacer esos análisis es muy importante. Yo como docente pido a los estudiantes que comparten el enlace para estar presente y conocer cómo se desempeña en el aula y luego de que ejecutó la práctica vamos al aula a hacer un tipo de preguntas y respuestas o a retroalimentar ese proceso, estuvo bien, qué hay que fortalecer.		
D3. En cuanto a esta pregunta, es hacer un proceso de autoevaluación, al final de toda esta coevaluación que se realiza Para eso está el docente, para ser un mediador en este proceso e influir de manera positiva,		

Nota. Respuestas sobre las propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada.

Se parte de la premisa que la práctica preprofesional es en una actividad que requiere constante acompañamiento, por ende, el rol que desempeña el tutor académico en la formación docente es fundamental, especialmente porque se constituye en el mediador entre el conocimiento, el medio y el educando (León, 2014), en ese sentido, no basta con una simple supervisión sino que, es necesaria la retroalimentación constante a través de propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada.

En este contexto, y al preguntar a los tutores académicos sobre la incidencia de las propuestas de mejora que proporciona a los estudiantes en la práctica docente, se identifican tres códigos: evaluación y coevaluación de la práctica, rol docente en la mejora de la práctica; y, estrategias para mejorar.

Al respecto del código evaluación y coevaluación. La evaluación al ser un proceso sistemático y riguroso de recolección y análisis de información, con el propósito de emitir un juicio de valor sobre algo, permite al docente reflexionar sobre la calidad de su desempeño en el aula para identificar sus fortalezas y debilidades; mientras que, la coevaluación, es un proceso que permite a los actores educativos reflexionar, retroalimentar y emitir comentarios mutuamente para identificar áreas de mejora y colaborar para el desarrollo de estrategias orientadas a la mejora continua. Entonces, se deduce que las propuestas de mejora regularmente se centran en estos dos procesos, esto con miras a analizar sus prácticas y proyectar mejoras.

Otro código que se evidencia en las propuestas de mejora al estudiantado es la importancia de asumir su rol docente orientado a la mejora de su práctica preprofesional, pues son los encargados/as de planificar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, para ello, los docentes deben estar en constante reflexión sobre su propia enseñanza, buscando oportunidades para el aprendizaje y la innovación.

Finalmente, el último código en las propuestas hacia los estudiantes es la implementación constante de las estrategias de mejora, entendidas como las acciones planificadas y sistemáticas que se implementan con el objetivo de mejorar un proceso, de ahí que, el estudiante constantemente busca la retroalimentación del maestro para optimizar su práctica pedagógica, se deduce entonces que, las recomendaciones si inciden en el mejoramiento de la calidad educativa.

Como conclusión se determina que, el eje central del bloque 1 es la relación teoría-práctica, al respecto se corrobora la importancia vincular al estudiantado al contexto educativo a los espacios de experimentación y de adquisición de habilidades, porque son esenciales en la formación de los futuros docentes. Entonces, para conectar la teoría con la práctica, es fundamental

trabajar en contextos reales y reflexionar sobre la experiencia práctica.

Al fomentar la reflexión y la mejora continua, los docentes pueden brindar una educación de calidad. En consecuencia, es importante que los agentes de educación se esfuercen por establecer relaciones colaborativas y trabajar en equipo para abordar las problemáticas del contexto educativo a través de procesos planificados, donde tanto los docentes como los estudiantes tengan claro el objetivo y el plan de actuación para que su experiencia práctica sea significativa.

A continuación, se presenta el segundo bloque basado en la construcción del conocimiento docente:

8.2.2.2. Bloque 2. Situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente

Una de las principales funciones del tutor académico es generar situaciones de enseñanza para la construcción de conocimiento docente a partir de problemas que tienen significado para el estudiantado, lo fundamental es promover actividades significativas orientadas a desarrollar aprendizajes (Argandoña et al., 2018).

Para la construcción del conocimiento docente es necesario articular un proceso secuencial y dinámico, que incluya una planificación de actividades de enseñanza, la implementación de estrategias y la evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La construcción del conocimiento docente se basa en la idea de que la reflexión, la investigación y la colaboración son aspectos fundamentales para el desarrollo profesional y para mejorar la calidad de la educación.

De ahí la necesidad de explorar las actividades que ayudan al tutor académico a construir el aprendizaje docente y los beneficios que al acompañar al estudiantado ha obtenido.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las preguntas del bloque dos, para seguidamente presentar la transcripción del diálogo establecido.

Tabla 32.*Preguntas del bloque 2, grupo focal*

BLOQUE 2:	Preguntas
SITUACIONES DE ENSEÑANZA/ CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE	¿Para la construcción del conocimiento docente, qué actividades introductorias y de construcción implementa con los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum? ¿Acompañar a las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum le ha traído algún beneficio, coméntenos?

Nota: Se presenta dos preguntas planteadas, en el bloque 2, a los docentes tutores en el grupo focal

4. ¿Para la construcción del conocimiento docente, qué actividades introductorias y de construcción implementa con los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum?

Al preguntarles a los docentes sobre las actividades introductorias y de construcción implementadas para la construcción de conocimiento docente tenemos:

D1. De acuerdo a la experiencia, yo creo que lo primordial en este caso son las actividades introductorias, el análisis curricular. Que el estudiante conozca cuáles son los componentes curriculares; por ejemplo, yo para una práctica de construcción de clase, necesitamos la planificación, conocer el modelo de desarrollo curricular y obviamente los ejes curriculares, analizar la destreza, desestructurarla, verificar el nivel de profundidad del contexto donde vamos a utilizar la habilidad.

Entonces, llegar a los estudiantes con estos prerrequisitos para que ellos puedan comprender cómo desempeñarse en la práctica preprofesional, en este caso yo creo que las actividades introductorias van con estos análisis teóricos primero y con ello todas las pautas que tenemos que darles a los estudiantes antes.

Por eso, siempre es importante determinar el momento antes, durante y el después. Entonces para mí, esta parte es importantísima, las actividades introductorias el análisis del currículo, del contexto, la realidad de la institución, el grupo de estudiantes y de acuerdo a la edad considerar cuáles son los conocimientos pedagógicos y psicológicos de nosotros tenemos que ampararnos para que las clases sean efectivas.

D7. Cuando nosotros estamos direccionando el trabajo de nuestros estudiantes para guiarlos a la ejecución de la práctica, nosotros somos quizás

el modelo de ellos cuando tratamos de impartir ese conocimiento que es lo que hacemos en las actividades introductorias; es muy importante que nuestros estudiantes partan desde el contexto donde están dando su clase para participar o conocer el grupo de estudiantes que tienen para que esas actividades previas que son los prerrequisitos salgan propiamente de nuestros estudiantes; que las ideas previas que tienen nuestros niños sean la base esencial para guiarnos a la construcción del conocimiento de nuestros estudiantes que desarrollan o aplican el método o proceso didáctico.

Esto de acuerdo a las diferentes asignaturas, ellos van a trabajar, lo cierto es que aplicamos en el área de lengua el proceso didáctico; para leer el proceso didáctico para describir cuáles son esos pasos que deben saber primero, de manera que nuestros estudiantes los puedan aplicar en el transcurso del desarrollo de la clase con los niños, cuando nosotros podemos entablar o guiar ese proceso que deben seguir, estamos construyendo o desarrollando las habilidades y destrezas de nuestros estudiantes para que con la finalidad de que nosotros luego de haber construido ese aprendizaje hagamos esa transferencia del conocimiento.

Recuerden, maestras colegas, que nosotros lo que enseñemos a nuestros estudiantes debe ser un aprendizaje significativo que permita que el estudiante ponga en práctica lo que nosotros o lo que nuestros chicos están enseñando en las aulas a los niños.

D12. Es fundamental que primero los estudiantes aprendan de nosotros o sea como profesores siempre tenemos que ser el camino por donde transiten los estudiantes; en este proceso formativo este pensamiento acerca de la prioridad que se tiene en que los estudiantes aprendan primeramente identificando el contexto, ese contexto en el que nos estamos vinculando, en el que nos estamos desarrollando para poder partir prioritariamente de ahí, de esa situación real y a través de ellos que puedan ir relacionando los contenidos con la situación, con ese escenario donde se están desarrollando, donde están aprendiendo, creo que ese es el punto primordial para poder iniciar con este proceso formativo.

D7. Es muy importante que nosotros, dentro de la formación de la docencia, sepamos manejar bien la metodología; yo hablaba hace algún momento de los métodos en el área de lengua, pero tenemos metodología aplicada a todas las áreas; en el área de Matemáticas, método heurístico; el método inductivo, en el área de Ciencias Naturales, el método de observación directa; y, el método de observación indirecta en el área de Estudios Sociales y el de itinerario. La metodología o conocer los procesos didácticos que debemos conocer nosotros como profesores, porque esa es la forma cómo se va construyendo el aprendizaje; yo siempre les pongo como ejemplo cuando me levanto sé lo que tengo que hacer desde que me levanto me voy a vestir, empiezo por las medias y terminó al final con la correa y los zapatos. Así mismo, en la construcción del conocimiento

partimos desde ese proceso de esa mediación, de esos elementos que tiene cada uno de estos métodos o esos procesos con la finalidad que cada uno de ellos contribuya al aprendizaje del estudiante. La idea es que construyamos aprendizajes significativos.

D2. Para introducirlo al estudiante primeramente hay que hacerle una concienciación de la importancia de conocer los documentos previos y de la preparación que tiene la clase, porque muchas veces confundimos la práctica con nuestra labor que empieza cuando entramos al aula, nuestra labor docente no empieza cuando se entra al aula, nuestra labor docente empieza desde nuestra preparación en la elaboración de una planificación.

Entonces, yo creo que el generar espacios donde los concienticemos al estudiante y generar actividades donde lo familiaricemos tanto con el currículo con formatos de planificación nos ayuda bastante para que el estudiante conozca, y a la vez empiece a caminar en este currículo que es planificación y de esa forma irlo encaminando ya a lo que es el proceso final que es la práctica docente.

D4. Iniciamos anteriormente con la planificación, qué se va a realizar, cómo lo vamos a realizar, en qué año escolar nos vamos a ver, porque como tengo un grupo bien grande yo incluyo los 6 años escolares, de segundo a séptimo, es diferente su forma de ingresar.

No es lo mismo entrar con segundo que con séptimo, entonces, tengo que ver qué alumnos dejo en segundo, que alumnos van con terceros, que van a dar ese día, también esa es otra cosa, unos dan, por ejemplo, de segundo de básica, ellos se van solo con juegos, con construcciones de desarrollo de cada uno de ellos individuales; después me voy con tercero; bueno, y tienen matemáticas y lenguaje; que van a enseñar ese día, que terminología van a utilizar, si van a leerle cuentos o si van a irse a la distracción o a la enseñanza de una palabra que tienen ese día.

Por lo tanto, en el mío, un poquito complejo porque yo tengo que ver qué grupo va a dar a cada aula; por suerte, los míos son solo 3 veces por semana porque al revisar todo esto todas las semanas es algo cansado emocionalmente porque hay que estar atrás de cada chico viendo qué es lo que van a realizar principalmente porque ponen en juego lo que yo doy en el aula

Tabla 33.

Actividades introductorias y de construcción implementadas con los estudiantes en la práctica preprofesional

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D1. lo primordial en este caso son las actividades introductorias, es el análisis curricular, que el estudiante conozca cuáles son los componentes curriculares, el modelo de desarrollo curricular y los ejes curriculares; analizar la destreza desestructurarla, verificar el nivel de profundidad del contexto donde se va a utilizar la habilidad. Entonces, llegar a los estudiantes con estos prerrequisitos para que puedan <i>comprender cómo desempeñarse en la práctica</i> preprofesional.	D1. lo primordial es el análisis curricular. D7. partir desde el contexto, conocer el grupo de estudiantes. D12. identificando el contexto, esa situación real, relacionando los contenidos con la situación, con ese escenario D2. concienciación de la importancia de conocer los documentos previos y de la preparación que tiene la clase. Familiarizarnos con el currículo y con formatos de planificación D4. Iniciamos con la planificación	Análisis curricular
D7. Somos quizás el modelo. En las actividades introductorias es muy importante que los estudiantes partan desde el contexto, donde están dando su clase; es importante conocer el grupo de estudiantes que tienen para que esas actividades previas que son los prerrequisitos salgan de nuestros estudiantes, que las ideas previas sean la base esencial para guiarnos en la construcción del conocimiento para que desarrollen o apliquen el método o proceso didáctico de acuerdo a las diferentes asignaturas.	D7. somos quizás el modelo. D12. Es fundamental que primero los estudiantes aprendan de los profesores. D7. mediación de esos elementos que tiene cada uno de los métodos	Modelación
D12. Es fundamental que primero los estudiantes aprendan de los profesores, entonces, parte este pensamiento acerca de la prioridad que se tiene en que los estudiantes aprendan primeramente identificando el contexto para poder partir prioritariamente; de ahí, de esa situación real y a través de ellos que puedan ir relacionando los contenidos con la situación, con ese escenario donde se están desarrollando, donde están aprendiendo.	D1. <i>comprender cómo desempeñarse en la práctica.</i> D7 <i>guiarnos en la construcción del conocimiento para que desarrollen o apliquen el método o proceso didáctico.</i> D7 <i>manejar bien la metodología y conocer los procesos didácticos.</i> <i>La construcción del conocimiento es partir de cero.</i>	Orientación hacia la comprensión del rol docente
D7. Es muy importante que como docentes sepamos <i>manejar bien la metodología y conocer los procesos didácticos</i> porque esa es la forma cómo se va construyendo el aprendizaje. <i>La construcción del conocimiento es partir cero</i> , desde esa mediación de esos elementos que tiene cada uno de los métodos o esos procesos con la finalidad de que contribuya al aprendizaje del estudiante y así construir aprendizajes significativos.		

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D2. Para introducirlo al estudiante primeramente hay que hacer una concienciación de la importancia de conocer los documentos previos, y de la preparación que tiene la clase. Nuestra labor docente empieza desde la preparación, elaboración de una planificación y de generar espacios donde los concienticemos a los estudiantes para conformar actividades donde los familiaricemos con el currículo y con formatos de planificación, y de esa forma irlos encaminando en el proceso final que es la práctica docente.		
D4. Iniciamos anteriormente con la planificación, que se va a realizar, como lo vamos a realizar en que cada año escolar que los alumnos van a tener que lidiar.		

Nota. Se presenta las respuestas de las actividades introductorias y de construcción implementadas con los estudiantes

La construcción del conocimiento docente implica una serie de procesos que, llevados de manera secuencial garantizan la adquisición de un conjunto de aprendizajes teórico-práctico (Zabalza, 2004), de ahí que, la práctica preprofesional es un espacio privilegiado para este fin, porque “tiene como objetivo desarrollar competencias didácticas y pedagógicas en contexto de trabajo” (Antunes y Roque, 2022, p. 10).

En ese contexto, a partir de las respuestas de los tutores académicos se identificaron tres códigos: análisis curricular, modelación, orientación hacia la comprensión del rol docente.

En cuanto al primer código, los tutores académicos manifiestan iniciar con el análisis curricular, es decir, el estudio del currículo ecuatoriano, sus elementos y relaciones con el fin de identificar sus características para la mejora y fundamentación del plan docente, asociado, claro está, al contexto.

Un segundo código identificado es la modelación, entendida como el uso de modelos y ejemplos para enseñar al estudiantado a aplicar conceptos y habilidades en situaciones reales. Este enfoque de enseñanza se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando ven cómo se aplica la teoría en la práctica; de hecho, muchos docentes replican la forma que aprendieron en su práctica, lo que sin duda alguna marcará en la personalidad pedagógica del docente.

Finalmente se plantea, como código, las actividades para la introducción y construcción del conocimiento, las cuales se basan en la orientación hacia la comprensión del rol docente, y se refiere a la importancia que los profesores

dan al proceso educativo. Esto incluye no solo la transmisión de conocimientos y habilidades, sino también al desarrollo integral del estudiantado, la creación de ambientes de aprendizaje positivo y el apoyo emocional y social de los estudiantes.

A continuación, se presenta la siguiente pregunta correspondiente a este mismo bloque:

5. ¿Acompañar a los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum le ha traído algún beneficio?, coméntenos

Al preguntar a los docentes tutores por el acompañamiento en la práctica preprofesional y los beneficios adquiridos manifiestan que:

D3. Es absolutamente beneficioso acompañar a los estudiantes porque uno se puede conocer cuan involucrado está el estudiante en esta propuesta didáctica, en el momento de que nosotros hacemos preguntas nos damos cuenta si fue él o también si fue alguien más a quien le mandó a elaborar, porque a veces en la educación a distancia, a nuestros estudiantes supuestamente, con el pretexto de que no tienen tiempo, a veces pagan para elaborar estas propuestas, y vienen y presentan a nombre suyo.

Por lo tanto, ahí, a través de las preguntas uno ya puede conocer si estuvo él haciendo, también para mejorar algunos procesos porque como ellos están iniciándose tienen muchas falencias, entonces uno se les puede dar algunas alternativas de ver con ellos cuáles son las mejores opciones para replantear algunas actividades, hacerles conocer que si están desarrollando la destreza en cada una de las actividades, si están planteando actividades desde la experiencia de los estudiantes los saberes previos, si luego la conectan con la destreza y, al final, termina en una aplicación que está vinculada con los indicadores de evaluación. Todo este proceso es tan dinámico, pero obviamente, solo se lo puede comprobar a través de un acompañamiento directo con el estudiante.

D2. El prácticum es una experiencia muy bonita que nos enriquece tanto a los estudiantes como a nosotros como docentes, porque aprendemos también de los estudiantes; cuando hacemos la planificación vemos que salen, incluso, con algunas propuestas de unas metodologías o estrategias metodológicas muy bonitas, innovadoras, que nos ayudan a nosotros también; es una idea excelente.

Es evidente que nos ayudan a crecer tanto a nosotros como a los estudiantes; yo he aprendido muchísimo del prácticum, es una experiencia excelente ya que el contacto es más directo, lo vivimos al proceso con ellos, estamos pendientes de ellos, que tienen que dar la clase, la hora que dan la clase. Es una experiencia que nosotros también la vivimos con ellos y sacamos ese partido de aprendizaje tanto los estudiantes como nosotros.

D8. Aprendemos porque los estudiantes aprenden de nosotros y personalmente yo aprendo de ellos; sobre todo en esto de la virtualidad con el uso de herramientas digitales, recordemos y tenemos hasta cierto punto la gran brecha digital con nuestros estudiantes hoy en día, el estar presente en sus aulas, el observar sus clases, el ver qué herramientas digitales están utilizando, yo he aprendido y luego les digo, compartan cómo la utilizaron, les felicito porque es excelente, aparte de las sugerencias que uno les puede hacer.

El prácticum me ha permitido personalmente crecer como docente, uno aprende día a día y el hecho de que ellos le preguntan, de que ellos están permanentemente apoyándose uno a uno, cómo nace la idea o el reto de prepararse y de buscar nuevas alternativas para poder, incluso, sugerir; al menos a mí, en ese sentido me ha servido

D5. Dos aspectos, el primero es que, como docente no se sabe todo, siempre se puede aprender algo más, incluso de un estudiante, creo que ellos son los que nos enseñan a nosotros cómo debemos tratarlos, cómo debemos trabajar con niños; entonces, yo he tenido mucho beneficio porque son muy creativos y hemos aprendido, incluso a utilizar otras plataformas en base a lo que ellos están utilizando en las aulas virtuales.

El segundo me ha ayudado la cuestión de tutorizar y de resolver conflictos porque a veces entre grupos hay alguna dificultad, entonces, estas experiencias que los chicos tienen, estos cruces de información, a veces malos entendidos también, ayudan para la gestión de la labor docente, no tanto de lo pedagógico sino de lo organizacional de otras herramientas para que ellos sigan avanzando en sus prácticas.

Tabla 34.

Beneficios en el acompañamiento a las prácticas preprofesionales

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. <i>Se puede conocer cuan involucrados están en esta propuesta didáctica... que se puede hacer para mejorar algunos procesos con la finalidad de dar algunas alternativas y ver con el estudiante cuáles son las mejores opciones que replantear algunas actividades, hacerles conocer que si están desarrollando la destreza en cada una de las actividades, si están planteando actividades desde la experiencia, los saberes previos, la conexión con la destreza y al final termina en una aplicación que está vinculada con los indicadores de evaluación. Todo este proceso es tan dinámico, pero solo se lo puede comprobar a través de un acompañamiento directo.</i>	D3. mejorar algunos procesos... proceso es tan dinámico D2. aprendemos también de los estudiantes... vivimos conjuntamente con el estudiante. D8. Aprendemos conjuntamente con los estudiantes... el prácticum me ha permitido personalmente crecer como docente. D5. Me ha ayudado el tema de tutorizar y de resolver conflictos... para la gestión de la labor docente, no tanto de lo pedagógico sino de lo organizacional	Mejoramiento de la gestión docente.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D2. Aprendemos también de los estudiantes cuando hacemos la planificación vemos que salen, incluso, con algunas propuestas de unas metodologías o estrategias muy llamativas, innovadoras que nos ayudan también a crecer tanto a nosotros como a los estudiantes. El <i>contacto es más directo, lo vivimos al proceso con ellos, estamos pendientes</i> , que tiene que dar la clase, la hora que dan la clase. Es una experiencia que nosotros también la vivimos conjuntamente con el estudiante.	D3. replantear algunas actividades, metodologías o estrategias muy llamativas, innovadoras D8. sobre todo, en esto de la virtualidad con el uso de herramientas digitales. D5. porque son muy creativos y hemos aprendido, incluso a utilizar otras plataformas... y de otras herramientas	Incorporación de nuevas metodologías
D8. Aprendemos conjuntamente con los estudiantes, personalmente yo aprendo de ello, sobre todo, en esto de la virtualidad con el uso de herramientas digitales. El estar presente en sus aulas, el observar sus clases, el ver qué herramientas digitales están utilizando, yo he aprendido y luego les digo, compartan cómo la utilizaron, aparte de las sugerencias que uno les puede hacer, el prácticum me ha permitido personalmente crecer como docente.	D3. <i>Se puede conocer cuan involucrados están en esta propuesta didáctica... a través de un acompañamiento directo.</i> D2. <i>El contacto es más directo, lo vivimos al proceso con ellos, estamos pendientes</i>	Acompañamiento a los procesos de aprendizaje
D5. Ellos son los que nos enseñan a nosotros cómo debemos tratarlos, cómo debemos trabajar con niños; entonces, yo he tenido mucho beneficio porque son muy creativos y hemos aprendido, incluso a utilizar otras plataformas en base a lo que ellos están utilizando en las aulas virtuales. El segundo me ha ayudado el tema de tutorizar y de resolver conflictos porque a veces entre grupos hay alguna dificultad, entonces, estas experiencias que los alumnos tienen, estos cruces de información, a veces malos entendidos también, ayudan para la gestión de la labor docente, no tanto de lo pedagógico sino de lo organizacional y de otras herramientas para que ellos sigan avanzando en sus prácticas.		

Nota. Respuestas sobre los beneficios en el acompañamiento.

La interacción social por naturaleza genera aprendizajes, más aún cuando estos tienen una intencionalidad y estructura definida, donde, entre los actores, colaboran para ejecutar una actividad y construir conocimiento (A. Rodríguez et al., 2008). En ese contexto, al preguntarles a los estudiantes sobre los beneficios que el acompañamiento docente a la práctica preprofesional les brinda identificaron tres códigos: mejoramiento de la gestión docente, incorporación de nuevas metodologías; y, acompañamiento a los procesos de aprendizaje.

En cuanto al primer código: mejorar su gestión docente, los docentes consideran que aprenden conjuntamente con el estudiantado tanto en los procesos pedagógicos como organizacionales; desde ese punto de vista, la gestión docente son las actividades que desarrollan para integrar la teoría con la práctica (Domingo, 2018) y orientarla a la reflexión y la solución de problemas de la realidad.

Otro código que se identifica a partir del acompañamiento al estudiantado en la práctica docente es la incorporación de nuevas metodologías a su gestión docente, puesto que, al revisar la planificación y en el desarrollo de las clases se observa un despliegue de creatividad en el estudiantado, lo que permite al docente retomar aquellas metodologías innovadoras y compartirlas con sus compañeros.

Finalmente, el último código que se identifica es el acompañamiento a los procesos de aprendizaje. La labor del docente en el proceso educativo del estudiantado es de gran importancia, no se limita únicamente a impartir conocimientos y llenar su mente de información y contenidos, sino a generar en el estudiantado el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades y capacidades, lo que le permitirá desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos (Puerta, 2016).

A manera de cierre, en el bloque 2 se concluye que, la construcción del conocimiento docente en la práctica preprofesional es una amalgama de acciones planificadas de forma secuencial, sistemática y holística orientadas a transferir la teoría a la práctica, en donde los docentes parten de una revisión bibliográfica de los fundamentos curriculares; y, con base a la modelación, la incorporación de metodologías activas, acompañamiento permanente y orientación constante a la innovación docente, buscan que, el futuro/ docente comprenda su rol, se desempeñe de forma efectiva y, esencialmente, responda a las necesidades y requerimientos sociales.

A continuación, y siguiendo con el proceso de aprender se presenta el Bloque 3 en el que se dialogó sobre la evaluación educativa:

8.2.2.3. Bloque 3. Evaluación de la práctica docente

La evaluación es un componente clave y central en todo proceso, más aún en el contexto educativo, porque se constituye en el punto de partida y de llegada para la mejora, tanto de la gestión docente, como de los aprendizajes del estudiantado; por tanto, “la evaluación, en general, consiste en facilitar un proceso democrático y pluralista de intercambio de información entre todos los participantes de un programa” (Calatayud, 2014, p. 6).

La evaluación de la práctica preprofesional es muy importante: “se analiza el tránsito del todo a las partes; y sintetiza, como el tránsito de lo fragmentado a la totalidad (Arévalo et al., 2019, p. 150); adentrarse a esta dinámica es reflexionar sobre el ser y hacer de los actores educativos con miras a mejorar la calidad educativa. En este sentido, el bloque tres se orienta a caracterizar la evaluación en el contexto de la práctica preprofesional, por ello se plantean dos cuestiones, 1) los aspectos considerados para evaluar la práctica; y, el planteamiento, por parte de los estudiantes, para implementar mejoras.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las preguntas del bloque tres, para seguidamente presentar la transcripción del diálogo establecido.

Tabla 35.

Preguntas del bloque 3, grupo focal

BLOQUE 3:	Preguntas
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	Al momento de evaluar el desempeño de las/los estudiantes de la práctica docente/prácticum ¿Qué aspectos considera importantes y por qué?
	¿El estudiantado le plantea a usted alguna estrategia de mejora profesional?
	¿El prácticum de los estudiantes le ayuda a mejorar su práctica profesional?

Nota: Se presenta las tres preguntas planteadas, en el bloque 3, a los docentes tutores en el grupo focal

6. Al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes de la práctica docente/prácticum, ¿qué aspectos considera importantes y por qué?

Al preguntar a los docentes sobre la evaluación de desempeño de los estudiantes y los aspectos considerados en esta, los maestros manifiestan:

D7. Lo ideal de compartir con nuestros estudiantes en el ejercicio de la práctica docente es que comprendan, conozcan y apliquen, que la evaluación no solamente es un instrumento que nos permite medir cuánto han aprendido con ese instrumento, sino más bien, enseñarles que la evaluación es un proceso, una secuencia que tienen que aprender a percibirla porque dentro de los elementos de nuestra planificación o de las competencias básicas se tienen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, esto hace que nosotros hagamos un compendio de esas tres competencias para llegar a evaluar el aprendizaje.

En el caso de nosotros como universidad, al evaluar a nuestros estudiantes en el ejercicio de la práctica es hacerles un cúmulo de observaciones con la finalidad de construir o de formarlos de mejor manera, de corregir ciertas

falencias que se pudieron encontrar y también sobrellevar la situación de la evaluación como un proceso que permite mejorar, quizá de cierto modo la parte de compartir los conocimientos o el desarrollo de las destrezas.

D4. Nosotros tenemos que ver qué experiencia han ganado con las prácticas y preguntarles qué deben mejorar para el siguiente semestre o para llevar a su ejercicio docente, si ellos tienen alguna falencia mejorarla, porque no solo es llenar papeles, pues eso lo hace cualquiera, pero nuestra experiencia como docentes y ver cómo en el futuro mejorar lo que tenemos es algo muy diferente; por lo tanto, ellos mismos deben darse cuenta qué falencia tienen y mejorar, para después ponerlas en práctica con los alumnos que ya trabajan, porque automáticamente los alumnos que salen de las universidades ven la manera de cómo empezar a trabajar en instituciones privadas o públicas, y ahí tienen que darse cuenta la experiencia que tuvieron en la universidad y la experiencia que ya tienen como docentes.

D6. Consideró que uno de los aspectos que debe evaluarse es la planificación, entendida como el proceso que le va a permitir al estudiante trabajar; entonces, cuando la planificación no la tenemos bien consolidada, es difícil guiarnos al momento de realizar la práctica y a veces creo que en planificación hace falta ir mejorando.

Puede ser que el estudiante ponga muchas actividades pero a la final, ninguna de esas al momento los pone en práctica, solo las deja en el papel, a veces no tiene ese orden, esa sistematización de actividades que le permitan cumplir los objetivos de la planificación, entonces, para mí sería evaluar la planificación y, segundo, cómo esa planificación la lleva a la práctica, obviamente entendiendo que la planificación es un documento flexible, pero la planificación tiene su propósito y es guiar al estudiante o al docente, en este caso practicante, en el proceso de realización de la clase.

D3. El proceso en sí no solo es de la planificación, sino de la ejecución de la práctica porque ahí nosotros nos damos cuenta cómo ejecutaron las actividades, qué planificaron, incluso, el carisma con el cual se presenta ante los estudiantes, cómo llega a ellos, cómo sociabiliza, cómo trata de sacar el mejor provecho de las actividades propuestas, pero ya puestas en práctica.

D11. El desempeño de los estudiantes en este proceso, no la responsabilidad con la que asume el proceso de prácticas preprofesionales, el compromiso para hacer una evaluación tipo formativa, para ir retroalimentando donde sea necesario, si bien la planificación requiere conocer el currículo, los contenidos, todo es sumamente importante.

Pero también, por ejemplo, si yo veo que ellos fallan en una planificación micro curricular y al momento de ejecutarla estamos fallando un poco en lo que es la construcción del conocimiento, entonces en esa parte les apoyo, les hago un diálogo, un conversatorio, sugerencias para que mejoren o en la parte de la evaluación con esa finalidad de ir formando para que en un futuro puedan desempeñarse brindando una educación integral de calidad y calidez.

Tabla 36.

Aspectos considerados para la evaluación del desempeño de los estudiantes

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D4. Nosotros tenemos que ver qué experiencia han ganado con las prácticas y preguntarles qué deben mejorar para el siguiente semestre o para llevar a su ejercicio docente, <i>si los estudiantes tienen alguna falencia mejorarla</i> . Ellos mismos deben darse cuenta de que falencia tienen y mejorar, para después ponerlas en práctica con los alumnos que ya trabajan, porque los alumnos que salen de las universidades ven la manera de cómo empezar a trabajar y ahí tienen que darse cuenta la experiencia que tuvieron en la universidad y la experiencia que ya tienen como docentes.	D4. qué experiencia han ganado con las prácticas D6. Para mí sería evaluar la planificación y, cómo esa planificación la lleva a la práctica, D3. El proceso en sí no solo es de la planificación, sino de la ejecución de la práctica D11. El desempeño de los estudiantes en este proceso	Evaluación de desempeño
D6. Considero que uno de los aspectos que debe evaluarse es la planificación, entendida como el proceso que le va a permitir al estudiante trabajar... puede ser que el estudiante ponga muchas actividades, pero a la final ninguna de esas las pone en práctica, o a veces no tiene ese orden. Entonces, para mí sería evaluar la planificación y cómo esa planificación la lleva a la práctica, obviamente entendiendo que la planificación es un documento flexible pero que tiene su propósito y es guiar al estudiante o al docente en el proceso de relación de la clase.	D4. y preguntarles qué deben mejorar Ellos mismos deben darse cuenta de que falencia tienen y mejorar, D3. la ejecución de la práctica porque es en donde se pueden dar cuenta cómo ejecutaron las actividades. D11. el compromiso para hacer una evaluación tipo formativa, para ir retroalimentando.	Autoevaluación de la práctica docente
D3. El proceso en sí no solo es de la planificación, sino de la ejecución de la práctica porque es en donde se pueden dar cuenta cómo ejecutaron las actividades, qué planificaron, incluso, el carisma con el cual se presenta ante los estudiantes, cómo llega a ellos, cómo sociabiliza, cómo trata de sacar el mejor provecho de las actividades propuestas, pero ya puestas en práctica.	D11. <i>diálogos, conversatorios, sugerencias para que mejoren</i> D4. <i>si los estudiantes tienen alguna falencia mejorarla.</i>	Orientación a la mejora

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D11. El desempeño de los estudiantes en este proceso, no la responsabilidad con la que asume el proceso de prácticas preprofesionales, el compromiso para hacer una evaluación tipo formativa, para ir retroalimentando donde sea necesario, si bien la planificación requiere conocer el currículo, los contenidos, todo es sumamente importante, si yo veo que existen fallas en una planificación micro curricular y al momento de ejecutarla, entonces los docentes tenemos que apoyarlos a través de <i>diálogos, conversatorios, sugerencias para que mejoren</i> la parte de la evaluación.		

Nota. Respuestas sobre los aspectos considerados para la evaluación del desempeño de los estudiantes.

Para evaluar la práctica preprofesional existen muchos indicadores; sin embargo, es menester del tutor académico desarrollar un plan de evaluación integral y holístico para que se constituya en un instrumento de reflexión, comprensión, análisis, síntesis, cambio e investigación (Calatayud, 2014) con miras a innovar y mejorar la calidad educativa.

En este sentido, los tutores al ser interrogados en el grupo focal sobre los aspectos que considera importantes al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes de la práctica preprofesional se identificaron tres códigos: evaluación de desempeño, autoevaluación de la práctica docente y orientación a la mejora.

La evaluación de desempeño en la práctica preprofesional se constituye en una herramienta muy importante para medir y evaluar los aprendizajes logrados, la experiencia ganada, la eficacia y eficiencia del proceso; y, lógicamente, para reflexionar sobre la práctica en función de sus objetivos y resultados.

Ahora bien, la mayor parte de los tutores asocian la evaluación de desempeño con la planificación y ejecución de la práctica preprofesional con la finalidad de evaluar los niveles de logro en el estudiantado, además consideran que esta fusión le permite identificar los éxitos y desafíos encontrados en la ejecución de la práctica preprofesional con la finalidad de brindar un acompañamiento específico en función de su desempeño; para ello es importante tener en cuenta tanto los logros del estudiantado, como las áreas que necesitan mejoras; por ende, la retroalimentación proporcionada debe ser constructiva y específica, así como establecer planes de acción para ayudar al estudiantado a mejorar su desempeño en las áreas que necesitan atención.

En lo que se refiere al código de autoevaluación de la práctica preprofesional, se considera importante porque es un proceso en el cual los estudiantes evalúan su propio desempeño durante su experiencia práctica en el campo de su futura profesión. Esta herramienta puede ser muy valiosa porque les permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

La autoevaluación, para los tutores, es fundamental porque ayuda al estudiantado a identificar sus fortalezas y debilidades, así como a establecer metas para mejorar su rendimiento, de tal manera que son ellos mismos los responsables de su propio aprendizaje promoviendo un mayor compromiso y responsabilidad en su proceso de formación profesional.

Finalmente, el último código hace referencia a la orientación a la mejora, los tutores consideran que la evaluación se la debe orientar a la mejora a través del acompañamiento y el constante diálogo para comprender el proceso e incorporar sugerencias y proyectar mejoras, por ende, la evaluación implica el pensar no solo en el aula sino en todo el proceso (Landín y Núñez, 2018).

A continuación, se presenta una nueva interrogante sobre este mismo bloque y que busca conocer las características de la heteroevaluación docente:

7. ¿El estudiantado le plantea a usted alguna estrategia de mejora profesional?

La siguiente interrogante se basa en consultar si el estudiantado le plantea alguna estrategia de mejora, a continuación, se presenta las respuestas:

D7. Se da en función de las tutorías que tenemos con nuestros estudiantes, en el ejercicio de la práctica docente porque nosotros le podemos indicar cuál es el proceso, cuál es el camino que debe seguir para poder ejecutar su práctica, pero muchas de las veces si nos han sorprendido con diferentes estrategias o actividades que ponen en su planificación y nos dicen yo hice esto y me resultó, con esto los chicos saltan de emoción.

Inclusive, muchos de ellos decían que los chicos no querían que se vaya porque trabajan mejor con los estudiantes practicantes que con la misma maestra de aula; entonces, eso también nos llena de satisfacción, saber que nuestros estudiantes, aquellos que nos comparten estas experiencias tienen vocación, porque tratan de buscar, tratan de superar al maestro, a los tutores, para poder dar lo mejor de sí en el ejercicio de las prácticas; a mí personalmente me ha pasado que los chicos comparten esas anécdotas, esas experiencias que ellos han puesto en práctica y les ha ido muy bien y uno también aprende de paso.

D6. Les doy la oportunidad siempre de que me digan en qué puedo mejorar como docente, porque como personas y como profesionales siempre creo que

estamos en ese proceso de mejora; sin embargo, en la práctica profesional ellos consideran tal vez el acercamiento que se debe, pues en este caso estoy encargada de las prácticas con los docentes de las instituciones educativas en donde debe haber mucha más conexión.

Bueno, yo creo que también esto se ha dado debido al tema virtual, los profesores también están cargados de actividades, y a veces es un poquito complicado reunirnos con los profesores de las instituciones educativas y tal vez estar en esa constante comunicación.

Entonces, los docentes, al estar en una educación online han tenido que hacer sus prácticas en escuelitas cerca de sus barrios o del lugar donde viven, entonces, ellos tienen mucho más acercamiento con los docentes que están realizando las prácticas, pero sí ha habido sugerencias de que nosotros como docentes encargados de prácticas haya más conexión con los docentes de las instituciones educativas, incluso a veces suele verse dificultades cuando deben firmar algunos documentos que por varias razones no les quieren firmar o ahora que los profesores están trabajando en línea.

En consecuencia, de alguna manera no van a la institución y envían el documento al correo, se queda hasta ahí.

D11. Bueno, no tanto de los estudiantes sino más bien de la experiencia de haber llevado este proceso de prácticas preprofesionales, porque nos resulta bastante difícil, conseguir, primero las instituciones educativas, no todas nos dan la apertura y no todos los docentes reciben practicantes en sus aulas, cuando llega un practicante de cualquiera de las universidades piensan que es para vigilar el trabajo que hace el docente.

A veces no les dejan ingresar ni a observar ni a trabajar con ellos, algunos no, pero a veces también, antes de la pandemia, los docentes responsables de las prácticas preprofesionales íbamos nosotros a hacer un primer acercamiento con las instituciones educativas para, primero, conversar con las autoridades, explicarles que va a ir un grupo de estudiantes y que les permitan hacer las prácticas.

Posteriormente hacíamos el oficio y los estudiantes empezaban a hacer el proceso, luego, en la pandemia se dificultó porque ya no había como ir a las instituciones, entonces optamos nosotros por ayudar a conseguir instituciones, y otros porque los chicos sean quienes vean donde pueden hacer este proceso, entonces, cuando era la modalidad presencial todo el mundo, al menos yo hablo por quienes a mí siempre me tocaba, trataba de ir a las escuelas del centro de Loja, lo que más cerca esté y no buscaban otros espacios, bueno, ahora con la modalidad virtual pudieron hacer unos en Catamayo, Gonzanamá, otros en Machala, en diferentes situaciones y contextos.

Siempre he pensado y he conversado con mis estudiantes que las prácticas preprofesionales deberían llevarse a cabo con escuelas unidocentes, pluridocentes, escuela completa, para que conozcan los diferentes contextos y puedan saber cómo se trabaja, porque es diferente.

Yo les decía, una profesora que tiene los 6 grados de educación general básica tiene que planificar qué va a hacer primero con el nivel y dejarles trabajo para luego venir a trabajar con el siguiente y así sucesivamente, no es como una escuela completa, entonces yo siempre les digo a ellos, miren, por ejemplo la experiencia, yo me formé en el normal de Cariamanga y ahí sí nos enviaban un mes y medio, se va a una escuela unidocente luego a pluridocente luego a una escuela completa y teníamos una idea general de cómo trabajar con todo tipo de instituciones y, ahora pues, es un poco difícil, a pesar que nosotros sí conseguimos una escuelita que queda cerca de la Universidad Nacional que es bidocente.

Por lo tanto, ahí han ido a hacer sus prácticas para que conozcan cómo se lleva ahí el trabajo en estas instituciones, como ya dije, la mayoría siempre escuelas completas, yo les digo... y si algún rato ingresan en la frontera y les toca hacer a ustedes solitos planificar para todos los años, cómo van a hacer, aunque nosotros dentro de los contenidos les enseñamos a hacer estas planificaciones simultáneas y cómo van a trabajar en caso de que les toque, pero no las prácticas, no las realizan en estos contextos.

Tabla 37.

Planteamiento de estrategias por parte de los estudiantes para la mejora profesional

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D7. Se da en función de las tutorías, en el ejercicio de la práctica docente porque se puede indicar cuál es el proceso para ejecutar su práctica, pero muchas de las veces sí nos han sorprendido con diferentes estrategias o actividades que ponen en su planificación; entonces eso también nos llena de satisfacción, saber que los estudiantes, aquellos que nos comparten estas experiencias tienen vocación, porque tratan de buscar, superar al maestro, a los tutores, para poder dar lo mejor de sí.	D6. haber mucha más conexión, ... haya más conexión con los docentes de las instituciones educativas. D11. de la experiencia de haber llevado este proceso de prácticas preprofesionales, conozcan los diferentes contextos y puedan saber cómo se trabaja,	Conexión con los docentes

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D6. Les doy la oportunidad siempre de que me digan en qué puedo mejorar como docente; estoy encargada de las prácticas con los docentes de las instituciones educativas, debe haber mucha más conexión, bueno yo creo que también esto se ha dado debido al tema virtual, <i>los docentes también están cargados de actividades y a veces es complicado reunirnos con los docentes de las instituciones educativas</i> y tal vez estar en esa constante comunicación; entonces, ha habido sugerencias de que nosotros como docentes encargados de prácticas haya más conexión con los docentes de las instituciones educativas.	D7. Se da en función de las tutorías...con diferentes estrategias o actividades que ponen en su planificación D6. Que me digan en qué puedo mejorar como docente	Replicabilidad de estrategias
D11. Bueno no tanto de los estudiantes sino más bien de la experiencia de haber llevado este proceso de prácticas preprofesionales, porque resulta bastante difícil, <i>conseguir primero que las instituciones educativas</i> la apertura debido a que piensan que es para vigilar el trabajo que hace el docente, lo que impide realizar las prácticas. Las prácticas preprofesionales deberían ser en escuelas, antes unidocentes ahora creo que son unidocentes, pluridocentes, escuelas completas, para que conozcan los diferentes contextos y puedan saber cómo se trabaja, porque es diferente.	D6. <i>los docentes también están cargados de actividades y a veces es complicado reunirnos con los docentes de las instituciones educativas</i> D11. <i>conseguir primero que las instituciones educativas</i>	Inserción a las instituciones educativas

Nota. Respuestas sobre los planteamientos de estrategias por parte de los estudiantes para la mejora profesional.

La práctica preprofesional es un espacio muy importante en la formación docente, le ofrece al estudiantado la posibilidad de reflexionar sobre su capacidad, aptitudes y actitudes docentes; en este contexto, evaluación, al ser un elemento clave del proceso formativo, no solo contribuye en la formación del estudiante (Ruiz-Gallardo et al., 2012) sino también a la mejora continua de la gestión docente porque tiene la posibilidad de validar la eficacia de su metodología.

En este marco de ideas, cuando el docente recibe, por parte del estudiante, estrategias de mejora, se habla de heteroevaluación, un proceso muy importante para determinar la calidad de la formación que brindan al estudiantado (Hernández-Maldonado et al., 2019). De ahí que, cuando se consultó a los tutores sobre el planteamiento de estrategias, por parte del estudiantado, para su mejora profesional, se identifican tres códigos: la conexión con los docentes, la replicabilidad de estrategias y la inserción a las instituciones educativas.

En cuanto a la conexión con los docentes, se apela a la necesidad de que los tutores académicos se relacionen con los tutores profesionales para asegurar experiencias formativas al estudiantado, esta comunicación debe traducirse en colaboración, participación y compromiso tanto en el diseño como en la construcción, desarrollo y evaluación de la práctica preprofesional (Sánchez-Núñez et al., 2011).

Ahora bien, es importante establecer una adecuada conexión entre tutores académicos y profesionales, porque unos se centran en enseñar contenidos y habilidades, otros ofrecen una perspectiva más práctica y basada en la experiencia de lo necesario para su futura práctica profesional, esta fusión, coordinada y planificada, asegura experiencias de aprendizaje significativas al estudiantado.

Otro código identificado por los docentes es la replicabilidad de estrategias, si bien no se manifiesta como una recomendación dada a los docentes, pero se asume como posibilidad de socialización de estrategias trabajadas por los estudiantes y la puesta en práctica de los tutores académicos para diversificar las actividades en la construcción del trabajo docente.

Finalmente, se plantea el código de inserción a las instituciones educativas, pues el establecimiento de convenios para el desarrollo de la práctica preprofesional siempre ha generado dificultades en el estudiantado, o en el caso de existir, la inserción debe hacerla el propio alumno por sí solo, de ahí que, el diálogo y coordinación entre tutores es fundamental para fomentar la construcción del conocimiento del futuro profesional.

En este código se señala, además, la necesidad de conocer e insertarse en diferentes contextos educativos, esto implica las instituciones unidocentes, pluridocentes, completas, urbanas y rurales; fiscales, fiscomisionales, municipales y privadas o particulares; con la finalidad de generar una multiplicidad de experiencias pedagógicas, y que, en efecto, los prepare para ejercer la docencia desde las particularidades que se presenten.

A manera de cierre, se concluye que, en el bloque 3 se aborda la evaluación de la práctica preprofesional, como un tema muy importante en la construcción del conocimiento docente y que no puede ser desestimado a la hora de organizar un plan de actuación de la práctica, porque permite mirar los logros y proyectar mejoras. En este sentido se puede inferir que con la evaluación se busca concretar un proceso de mejora continua en la práctica preprofesional de los docentes, a través de una evaluación constante y una autoevaluación de su desempeño, enfocado en la orientación a la mejora de su práctica a través de la reflexión y su conexión con otros docentes.

A continuación, se presenta el bloque 4 que implica conocer la proyección de la práctica docente, especialmente a partir de la reflexión y creatividad para proponer nuevas y mejores formas de enseñar.

8.2.2.4. Bloque 4. El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum

La práctica preprofesional no solo le permite al estudiante transferir la teoría y validar la práctica en contextos reales, sino también generar ideas para emprender y proponer nuevas formas de hacer educación. La universidad es por excelencia una fuente de innovación, emprendimiento y cohesión social, por ende, es deber de los tutores generar actividades orientadas a promover la creatividad, el conocimiento mutuo, la confianza y compromiso (Muñoz et al., 2013).

En ese contexto, crear, diversificar o considerar otras maneras de enseñar, anima la transformación y especialmente la motivación para aprender; de ahí la necesidad de conocer si, a partir del acompañamiento el tutor académico genera nuevas formas de enseñanza y si los estudiantes, en el contexto de la práctica preprofesional, proponen nuevas formas de enseñar.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las preguntas del bloque cuatro, para seguidamente presentar la transcripción del diálogo establecido.

Tabla 38.

Preguntas del bloque 4, grupo focal

BLOQUE 4:	Preguntas
EMPREDIMIENTO EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL/PRÁCTICUM	¿A partir del acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum, ha ideado nuevas formas de enseñanza?
	¿Facilita al estudiantado el que plantee propuestas de mejora para el aula, el centro educativo? ¿De qué tipo?

Nota: Se presenta las dos preguntas planteadas, en el bloque 1, a los docentes tutores en el grupo focal

8. ¿A partir del acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum, ha ideado nuevas formas de enseñanza?

Con respecto a la pregunta de la generación de nuevas formas de enseñar a partir de las prácticas preprofesionales se manifiesta que:

D7. Con la finalidad de direccionar mejor el trabajo de la actividad que desarrollamos en la práctica, yo pienso que uno de los factores importantes que sea evidenciado y que ha dado resultados es el trabajo cooperativo porque

a diferencia del colaborativo y otro tipo de técnicas, el trabajo cooperativo se realiza con unos estudiantes que da resultados más favorables, entonces eso sí pienso que ha dejado buenos resultados este tipo de trabajo que desarrollan los estudiantes con el trabajo colaborativo.

Tabla 39.

Creación de nuevas formas de enseñanza a partir de la práctica preprofesional.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D7. Con la finalidad de direccionar mejor el trabajo de la actividad que se desarrolla en la práctica yo pienso que uno de los factores que importantes que se ha evidenciado y que ha dado resultados, es el trabajo cooperativo porque a diferencia del colaborativo y otro tipo de técnicas, el trabajo cooperativo se realiza con unos estudiantes da resultados más favorables.	D7. es el trabajo cooperativo que se realiza con unos estudiantes, da resultados más favorables.	Trabajo colaborativo

Nota. Respuestas sobre la creación de nuevas formas de enseñanza

En esta pregunta se obtuvo una sola respuesta, lo que hace suponer que la práctica docente del tutor académico no se orienta a fomentar el emprendimiento en el alumnado. De esta respuesta se obtiene un código que hace referencia al trabajo colaborativo como una forma de favorecer la dinámica de interacción y comunicación (Selva et al., 2022) y de carácter fenomenológico, tiene por objetivo conocer la satisfacción y percepción del estudiantado de la asignatura de Prácticum del Grado de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

El trabajo colaborativo es una metodología en la que un grupo de personas trabajan juntas hacia un objetivo común, compartiendo conocimientos, habilidades y recursos para lograr resultados óptimos. Este enfoque se basa en la idea de que el trabajo en equipo puede llevar a soluciones más efectivas e innovadoras que las que podrían alcanzarse por separado. “Partiendo del principio que la construcción del saber pedagógico se efectúa a través de aprendizajes dialógicos adquiridos mediante relaciones horizontales entre los participantes” (Mérida-Serrano et al., 2020^a, p. 18).

El trabajo colaborativo es muy importante en la práctica preprofesional porque permite al estudiantado desarrollar habilidades de comunicación efectiva, liderazgo, resolución de conflictos y toma de decisiones en equipo, competencias clave para su futura carrera profesional. Además, les brinda la oportunidad de aprender con el otro, compartir conocimientos y experiencias; así como estimular la creatividad y la innovación para la solución de problemas orientados a enfrentar los desafíos profesionales que puedan enfrentar en el

futuro y se lo puede hacer, de forma presencial como a través de plataformas en línea, lo que lo hace más flexible y accesible para equipos que trabajan en diferentes ubicaciones geográficas.

A continuación, se presenta la siguiente pregunta referida a este mismo bloque:

9. ¿Facilita al estudiantado el que plantee propuestas de mejora para el aula, el centro educativo? ¿De qué tipo?

Los docentes, con respecto a las propuestas de mejora para el aula y el centro educativo donde se realiza la práctica preprofesional, responden:

D3. Si, por ejemplo, hubo una propuesta de un grupo de estudiantes que me decía: profe, será posible que la profesora nos dé la oportunidad de darles acompañamiento para las actividades en la tarde, en un momento, o sea, querían darles refuerzo porque ellos se daban cuenta de que las actividades que planteaban, algunos estudiantes no las comprendían muy bien, entonces, ellos querían cambiar como docentes practicantes, de paso que hacen su práctica también hacen una retroalimentación de su proceso, dan refuerzo y acompañamiento a los estudiantes, entonces a mí me pareció muy buena la idea pero en realidad decíamos que teníamos que tener un convenio o un permiso por parte de la institución, pero a mí me pareció muy buena la idea.

D11. Los estudiantes me comentaban que tenían una docente que solamente tenía diapositivas y la forma de trabajar solo era proyectando y leyendo todo lo que tenía, nada más, y después respondieron preguntas y esta es la tarea, nos vemos mañana, y no generaba procesos de diálogo, de reflexión, entonces los muchachos decían: profe, se puede utilizar otros recursos como videos, herramientas de la web 2.0 entre otras para poder trabajar y decía, solamente lo hace con diapositivas.

Inclusive, ellos decían que cuando ya les tocó realizar las prácticas ellos sí utilizaban otros recursos didácticos y que los estudiantes se motivaban en aprender un poco más, entonces generan y plantean propuestas de mejoramiento.

También, antes de que hagan un proyecto integrador donde investigan la problemática presentada en la institución y luego plantean una propuesta de mejoramiento sea estrategias o talleres de capacitación entre otros, yo les decía, los van a ejecutar o no, solo se va a quedar en papeles, porque la idea es de que vayan a la institución y en realidad les capaciten en la medida de sus posibilidades a los docentes o les dejen en la guía impresa de las estrategias metodológicas a lo mejor nuevas, pues el docente conoce algunas y otras no y de cómo ir las realizando, cómo ponerlas en práctica en sus clases, entonces yo creo que sí genera estos espacios.

Tabla 40.

Facilidades para que el estudiante plantee propuestas para el aula.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. Si, por ejemplo, hubo una propuesta de un grupo de estudiantes para darles acompañamiento en las actividades con la finalidad de que se pueda dar un refuerzo porque se daban cuenta de que las actividades que planteaban algunos estudiantes no las comprendían muy bien, entonces me pareció muy buena la idea, pero en realidad decíamos que teníamos que tener un <i>convenio o un permiso por parte de la institución</i> , pero a mí me pareció muy buena la idea.	D3. hubo una propuesta de un grupo de estudiantes para darles acompañamiento. D11. Profe, se puede utilizar otros recursos como videos, herramientas de la web 2.0 entre otras para poder trabajar. un proyecto integrador donde investigan la problemática presentada en la institución y luego plantean una propuesta de mejoramiento sea estrategias o talleres de capacitación entre otros	Uso de recursos y estrategias
D11. Los estudiantes comentaban que tenían una docente que solamente tenía diapositivas y la forma de trabajar solo era proyectando y leyendo todo, nada más, y después respondiendo preguntas y esta es la tarea nos vemos mañana, no generaba procesos de diálogo, de reflexión. Entonces los muchachos decían profe se puede utilizar otros recursos como videos, herramientas de la web 2.0 entre otras para poder trabajar y decían que cuando ya les tocó realizar las prácticas ellos utilizaban otros recursos didácticos y que los estudiantes se motivaban en aprender un poco más. También, antes de que hagan un proyecto integrador donde investigan la problemática presentada en la institución y luego plantean una propuesta de mejoramiento sea estrategias o talleres de capacitación entre otros, la idea es de que vayan a la institución y en realidad les capaciten en la medida de sus posibilidades a los docentes, o les dejen en la guía impresa las estrategias metodológicas a lo mejor nuevas, pues el docente algunas conoce y otras no y de cómo ir las realizando en sus clases, entonces yo creo que sí genera estos espacios.	D11. una docente que solamente tenía diapositivas y la forma de trabajar solo era proyectando y leyendo todo, nada más, D3. <i>convenio o un permiso por parte de la institución</i>	Prácticas tradicionales. Convenios para la práctica preprofesional

Nota. Respuestas sobre las facilidades para que el estudiante plantee propuestas.

La proactividad del estudiantado en la práctica preprofesional es fundamental en el ejercicio docente, esto implica ir más allá de las tareas cotidianas y proponer nuevas formas de hacer, aspecto que fortalece la construcción del conocimiento docente. Ahora bien, las prácticas preprofesionales, permiten a los estudiantes entrar en contacto con la realidad, enfrentarse a diferentes situaciones y tomar decisiones fundamentadas para la mejora continua (Trujillo, 2014).

Precisamente, es en esa dinámica en la que el estudiante crea, innova y genera ideas para motivar y dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje; de ahí que, en la pregunta: ¿Facilita al estudiantado el que plantee propuestas de mejora para el aula, el centro educativo? ¿De qué tipo? Se identificó tres códigos: uso de diversos recursos y estrategias, prácticas tradicionales y convenios para la práctica preprofesional.

La mayor parte de tutores académicos considera que las recomendaciones se basan en el uso de recursos y estrategias didácticas para la mejora del proceso educativo, sin duda alguna, los recursos didácticos, como materiales audiovisuales, actividades interactivas y textos complementarios, son herramientas importantes que pueden ayudar a los docentes a diversificar y enriquecer sus metodologías de enseñanza. Asimismo, las estrategias didácticas, como el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo y el uso de proyectos, son enfoques pedagógicos efectivos que pueden fomentar el compromiso y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Otro código que se evidencia es las prácticas tradicionales en los tutores profesionales, este aspecto apela a la necesidad de fortalecer el diálogo con los actores educativos, para que, quienes funjan de tutores sean los docentes con mayor experiencia y que sean versados en el campo educativo porque estos deben poseer el conocimiento y la experiencia necesaria para acompañar al estudiantado en el proceso de transferencia entre la teoría y la práctica.

Los tutores deben compartir sus experiencias y habilidades en el aula, proporcionar orientación y “feedback” al estudiante, y ayudar a identificar áreas de mejora en su desempeño. Además, los tutores profesionales son los modelos a seguir, por ende, su actuación es crucial para el éxito del estudiantado en la práctica preprofesional y para su preparación para el ejercicio de su profesión.

Otro código que plantean se complementa con el abordado en la Tabla 24, y consiste en la importancia de los convenios para la práctica preprofesional; es evidente la necesidad del estudiantado de un acompañamiento en todo el proceso, el mismo que garantice la inserción, las actividades a desarrollar y los procesos de evaluación y reflexión de la misma.

En este bloque se concluye que, el trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo son dos aspectos claves en la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica preprofesional, partiendo de la premisa de que, con la interacción con el otro aprendo y mejoro como persona y profesional. Además, a partir de la motivación generada en esta dinámica colaborativa, se promueve el pensamiento emprendedor e innovador con la creación de recursos y metodologías participativas donde se involucre a todos los actores de la comunidad educativa.

A continuación, se presenta un bloque muy importante y que, sin duda alguna, sumado a los criterios considerados en los otros bloques permiten orientar la propuesta de la presente investigación:

8.2.2.5. Bloque 5. Integración en la vida organizativa del centro

La integración de la vida en el centro de práctica preprofesional es fundamental porque esta determina la calidad de la experiencia y aprendizajes del estudiantado, le permite conocer la cultura organizacional de la institución y entender la dinámica de trabajo en un ambiente real de aprendizajes; además, le brinda una perspectiva más amplia de la profesión y ayuda a establecer una relación más cercana con los miembros de la comunidad educativa.

Cuando un estudiante se integra de forma efectiva en la vida organizativa del centro le permite generar procesos de transferencia de la teoría-práctica, convirtiéndose en una oportunidad para desarrollar habilidades sociales, de liderazgo y de comunicación que son esenciales para el éxito profesional. Además, permite fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre profesores, alumnado y comunidad educativa.

En ese contexto, el tutor profesional debe conocer el contexto, sus características y asegurarse que la dinámica de los centros educativos sea positiva y aporte de forma efectiva a la construcción del conocimiento docente (Zabalza, 2004).

La integración de los estudiantes de la práctica preprofesional en la vida organizativa del centro es una parte importante de su experiencia educativa y puede tener beneficios significativos tanto para los estudiantes como para la institución educativa en sí. Ahora bien, desde esta reflexión, el presente bloque buscó conocer las actividades que el docente realiza para integrar al estudiantado en el contexto educativo.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las preguntas del bloque cinco, para seguidamente presentar la transcripción del diálogo establecido.

Tabla 41.*Preguntas del bloque 5, grupo focal*

BLOQUE 5:	Preguntas
INTEGRACIÓN EN LA VIDA ORGANIZATIVA DEL CENTRO	¿Qué actividades ejecuta para integrar al estudiante al centro de práctica docente? ¿Facilita al estudiante la participación en la vida organizativa del centro? ¿Cómo?

Nota: Se presenta dos preguntas planteadas, en el bloque 5, a los docentes tutores en el grupo focal

10. ¿Qué actividades ejecuta para integrar al estudiante al centro de práctica docente?

D3. En primer lugar, se hace una previa socialización o un encuentro con el directivo de la institución y también, una vez que tenemos el convenio, les hacemos un acercamiento. Cuando ya tienen aprobada su planificación tienen el primer acercamiento con el docente del aula antes de dar las clases donde ellos tienen la oportunidad de preguntarle cuáles son los procesos que él ejecuta y qué es lo que ellos también pueden implementar para, a más de lo que tienen planeado en la práctica, que pueden hacer antes de lo que ellos están realizando.

Tuvimos una video colaboración con el directivo el cual se hizo una bienvenida y les dio a conocer todas las particularidades del centro educativo, la forma de trabajo, los fundamentos epistemológicos que con los cuales trabajan, que propuesta didáctica, en el caso de nosotros trabajamos bajo el ERCA; entonces, ellos ya conocían también datos generales sobre el número de docentes, el número de estudiantes y aspectos generales que a los estudiantes les permitió tener un acercamiento más directo a la institución, incluso a la directiva porque se pudieron proyectar algunas imágenes para que los relacione más con el contexto y la realidad de estudiantes con los cuáles iban a trabajar.

D11. Hacemos una visita al centro educativo, hablamos con los directivos y ellos nos dicen que, si van a recibir a los estudiantes, posteriormente vamos y hablamos con los docentes de aula y luego van los estudiantes también a dialogar con ellos, entonces, a veces el directivo es quien distribuye y participa haciendo esa distribución que bueno yo hice el ciclo anterior por la modalidad virtual.

Es una reunión a través de zoom con quien era el coordinador de ese subnivel, quien presentó a los docentes, me presenté yo, presenté a los estudiantes, hicimos un conversatorio para aclarar dudas, expectativas, para dejar claras las responsabilidades, para hacerles conocer cómo van a distribuir las 80 horas de prácticas, haciendo conocer al docente que estudiantes están

bajo su responsabilidad y que ellos tienen que ir asignando los temas con van a ir planificando y trabajando el proceso de prácticas, de esa forma se lo hace y también solicitando los link para las clases ingresando también de vez en cuando para observar el trabajo de los estudiantes.

Tabla 42.

Actividades desarrolladas para integrar al estudiante al centro de práctica.

Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
D3. En primer lugar, se hace una previa socialización o un encuentro con el directivo de la institución y también, una vez que tenemos el convenio, se hace un acercamiento. Cuando ya tienen aprobada su planificación tienen el primer acercamiento con el docente del aula antes de dar las clases, donde ellos tienen la oportunidad de preguntar cuáles son los procesos que él ejecuta y qué es lo que ellos también pueden implementar.	D3. Se hace una socialización o un encuentro con el directivo, un acercamiento. Cuando ya tienen aprobada su planificación tienen el primer acercamiento con el docente del aula antes de dar las clases.	Acercamiento con los actores educativos.
Tuvimos una video colaboración con el directivo, el cual hizo una bienvenida y les dio a conocer todas las particularidades del centro educativo, el número de docentes, de estudiantes y aspectos generales que les permitió tener un acercamiento más directo a la institución, incluso a la directiva porque se pudieron proyectar algunas imágenes para que los relacione más con el contexto y la realidad de donde iban a trabajar.	D11. Hacemos una visita al centro educativo, hablamos con los directivos y ellos nos dicen que, si van a recibir a los estudiantes, posteriormente vamos y hablamos con los docentes de aula y luego van los estudiantes también a dialogar con ellos.	
D11. Hacemos una visita al centro educativo, hablamos con los directivos y ellos nos dicen que si van a recibir a los estudiantes, posteriormente vamos y hablamos con los docentes de aula y luego van los estudiantes también a dialogar con ellos, entonces, a veces el directivo es quien distribuye y participa haciendo esa distribución que yo hice el ciclo anterior por la modalidad virtual; es una reunión a través de Zoom con quien era el coordinador de ese subnivel, quien presentó a los docentes, me presenté yo, presenté a los estudiantes, hicimos un conversatorio para aclarar dudas, expectativas, para dejar claras las responsabilidades, para hacerles conocer cómo van a distribuir las 80 horas de prácticas, haciendo conocer al docente que estudiantes están bajo su responsabilidad y que ellos tienen que ir asignando los temas con los que van a ir planificando y trabajando el proceso de prácticas, y también solicitando los link para las clases, ingresando de vez en cuando para observar el trabajo de los estudiantes.	D11. A veces el directivo es quien distribuye y participa por la modalidad virtual, es una reunión a través de Zoom con quien era el coordinador de ese subnivel. D11. Hicimos un conversatorio para aclarar dudas, expectativas, para dejar claras las responsabilidades, para hacerles conocer cómo van a distribuir las 80 horas de prácticas, haciendo conocer al docente que estudiantes están bajo su responsabilidad. D3. Tuvimos una video colaboración con el directivo.	Estrategias y recursos

Nota. Respuestas sobre actividades desarrolladas para integrar al estudiante al centro de práctica.

El integrar al estudiantado en el contexto de la práctica docente no es una tarea fácil, implica “configurar directrices conceptuales y teóricas en una perspectiva multidimensional, integrada e integradora, de los conocimientos (y competencias)” (Ferreira et al., 2019, p. 3). De ahí que, al consultarle sobre las actividades que ejecuta para integrar al estudiante al centro de práctica docente, se identifica dos códigos: el acercamiento con los actores educativos y las estrategias y recursos.

En primer lugar, se describe el acercamiento con los actores educativos como un aspecto importante en el proceso de integración al centro porque le permite al estudiantado conocer el contexto, sus necesidades y características para que su intervención sea efectiva y pertinente.

Entre las principales actividades que se desarrollan para integrar al estudiantado están un encuentro con el directivo y docentes a través de visitas y acuerdos con la finalidad de fomentar un espacio lleno de aprendizajes promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo entre los distintos actores educativos.

Otro código identificado son las estrategias y recursos empleados para integrar al estudiantado al centro educativo; para ello se utiliza la presencialidad y la plataforma Zoom. Así mismo, una de las estrategias empleadas es la socialización de la dinámica de las prácticas y las horas destinadas para ello.

Al respecto se concluye que, es muy importante considerar que tanto la inserción como la ejecución, la evaluación y reflexión son actividades que requieren un acompañamiento cercano, por ende, las actividades deben ser cuidadosamente planificadas para que aporten a la construcción del conocimiento docente. Este aspecto es clave, al momento de diseñar una propuesta de mejora en la práctica docente, por ende, se convierte en un insumo a considerar a la hora de proponer el plan de actuación para la práctica docente.

8.2.2.6. Consideraciones Finales en Relación a las preguntas abiertas

En el presente acápite se ordena la información proporcionada por los tutores académicos, sobre las actividades que el tutor académico desarrolla para la construcción del aprendizaje docente, desde cinco bloques: 1) Relación teoría-práctica, conecta la teoría con la práctica, 2) Situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente, 3) Evaluación de la práctica docente, 4) El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum; e, 5) Integración en la vida organizativa del centro.

En todos los bloques, aunque se presentaban temáticas diferentes, siempre se decantó por cuatro aspectos específicos. El primer lugar, la importancia de

conocer, a través de un acercamiento al contexto, la realidad educativa, el rol que cumple cada actor en el proceso de enseñanza- aprendizaje, las relaciones que se establecen y el análisis de los elementos curriculares. En efecto, este acercamiento permite incorporar el contexto a la práctica profesional, haciendo más significativo su aprendizaje.

Conocer el contexto es clave para transferir la teoría a la práctica en contextos reales, por ello es fundamental en la propuesta de plan integral de esta investigación.

En segundo lugar, la orientación de la práctica docente hacia la mejora continua, hacia la comprensión del rol docente; y, hacia la adquisición de habilidades para la función docente. Al respecto, es importante reflexionar sobre la claridad teórica y metodológica que el tutor académico debe tener al momento de acompañar la práctica preprofesional, para que el fin no sea únicamente numérico sino formativo. Pero, ¿cómo comprender el rol formativo de la práctica preprofesional?, este se convierte en un nuevo reto de la propuesta porque debe especificar con claridad las fases y roles de los tutores académicos.

En tercer lugar, las estrategias para la construcción del conocimiento docente, basadas en el trabajo colaborativo, la modelación, experimentación; y, la solución de problemáticas. Al respecto, estas, entre otras, fueron las estrategias más utilizadas por los tutores académicos que, si bien se orientan al desarrollo integral del estudiante, se debería incorporar la investigación-acción y la reflexión-acción, porque le permitiría formarse integralmente.

Y, en cuarto lugar, la evaluación de desempeño y la autoevaluación de la práctica docente. Ahora bien, aunque quedó muy clara la importancia de evaluar, se sigue desarrollando y valorando un proceso lineal de práctica preprofesional basado en la acumulación de requisitos administrativos y no en la reflexión-acción, la investigación-acción y el trabajo colaborativo como aspectos centrales para la transferencia teoría-práctica.

Finalmente, se señala que estos cuatro aspectos: el contexto, los roles de los actores educativos, las estrategias metodológicas y el sistema de evaluación son fundamentales para la construcción de conocimiento docente y se constituyen en elementos claves para la propuesta del plan de actuación integral.

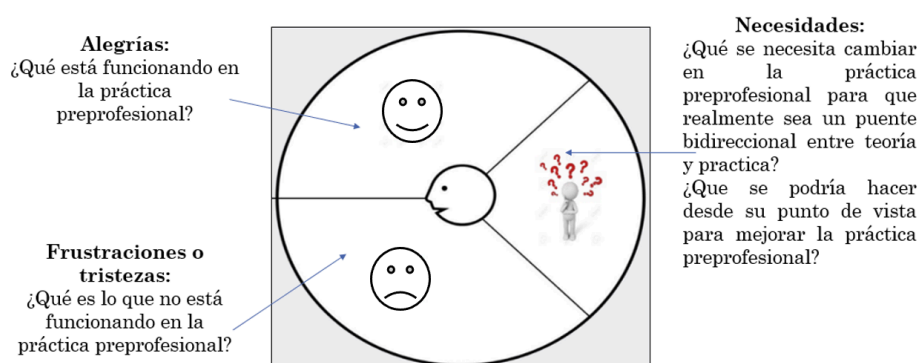
Una vez que se culmina con las preguntas planificadas para el momento 2, se procede, en el momento 3, a trabajar en equipo, considerando que en su estructura se cuente con, al menos un representante por universidad, para que haya una diversidad de criterios, de experiencias prácticas para obtener mejores resultados en la investigación.

8.2.3. Momento 3: Mapa de Empatía.

El Mapa de empatía es un recurso que sirve para diseñar el perfil de una persona con base a sus sentimientos, un método de representación visual, distribuida en tres secciones, donde se especifica cómo se pretende crear valor para determinado segmento de participantes (Solorzano, 2021). En síntesis, los participantes agruparon de la manera más estructurada y detallada, las posibles alegrías, frustraciones o tristezas y necesidades ligadas a la temática en interés; para ello se les presentó la siguiente figura:

Figura 21.

Mapa de empatía



Nota: Adaptada de Lospennato (2015)

En este contexto, se pidió a los tutores académicos que identifiquen: alegrías (¿Qué está funcionando en la práctica docente?), frustraciones o tristezas (¿Qué es lo que no está funcionando en la práctica docente?) y las necesidades (¿Qué se necesita hacer a futuro en la práctica docente?) en las prácticas preprofesionales, con base a la magnitud de respuestas y por tratarse de opiniones, como se mencionó en el apartado metodológico, se realizó un análisis cualitativo en el software Nvivo 11, donde se puede mencionar los siguientes resultados expresados en tablas y nubes de palabras:

8.2.3.1. Alegrías

Se consultó a los expertos su opinión sobre las acciones que están funcionando en la práctica preprofesional, en donde se obtuvo los siguientes resultados entre el contoneo de las palabras que tienen similitud y el porcentaje de ponderación.

Tabla 43.

Alegrías–acciones que están funcionando en la práctica preprofesional

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Práctica	9,33	aplicación, práctica, práctica, prácticas
Procesos	8,00	proceso, procesos, trabajo
Incorporación	4,00	incorporación, integración
Alumno	2,67	alumno
Clases	2,67	clases
Contexto	2,67	contexto, contextos
Descubrir	2,67	descubrir, observadas
Innovadoras	2,67	innovadoras
Mejora	2,67	mejora, mejorar
Permite	2,67	permite
Propuestas	2,67	propuestas
Docente	2,67	docente
Otras palabras	54,53	Acompañamiento, apertura, aprendizaje, colaborativo, compartir, compromisos, conocer, convenios, creatividad, dar, didácticas, diferentes, diversa, ejecutar, empatía, estudiantes, experiencias, experimentar, herramientas, interacción, investigación, involucrarse, metodologías, momento, profesores, programas, reales, relacionar, responsables, resultados, sensibilizar, simulaciones, socialización, teoría, bidireccional, etc.
TOTAL	100 %	

Nota. Respuestas sobre acciones que están funcionando en la práctica preprofesional

En la Tabla 43 Alegrías, se evidencia que entre las acciones que están funcionando en la práctica preprofesional es la “Práctica”, con el 9,83 %, entre las principales frases relacionadas están: “Los compromisos para ejecutar la práctica”, “Incorporación de metodologías innovadoras en las prácticas” y la “Interacción del alumno con la práctica docente que permite relacionar la teoría con la práctica”.

La siguiente palabra que aparece es los “Procesos” (8,0 %), cuyas frases relacionadas son: “Propuestas de mejora de procesos”, “Simulaciones del trabajo grupal”, “Procesos de socialización en contextos reales”, “Trabajo colaborativo”, etc.

Y, finalmente, la tercera palabra es la “Incorporación” con una ponderación del 4,0 %, están relacionadas las siguientes expresiones: “Incorporación de la investigación en los procesos”, “Incorporación de metodologías innovadoras en las prácticas”, “Integración de las didácticas con la práctica debido a que los mismos profesores son responsables de la práctica”.

A continuación, se presenta en una figura aquellas palabras que, en el diálogo aparecieron con mayor frecuencia.

Figura 22.

Alegría – Mapa de empatía.



Nota. Palabras del mapa de empatía

Sin duda alguna, la práctica preprofesional, en todo docente en formación es una etapa esperada, pero a la vez crucial por su importancia en la transferencia del conocimiento. Biggs (2005) considera que la buena enseñanza se basa en el empleo de los procesos cognitivos de nivel superior, y es precisamente en este espacio formativo donde la teoría y la práctica, de forma bidireccional, dinamizan el aprendizaje porque contribuyen a que el estudiante descubra, crea, innove en contextos reales.

Este aspecto genera en el docente académico alegrías ya que es, en este espacio donde se configura la organización y construcción de la identidad profesional docente (Sabala et al., 2022). De ahí que, en los diálogos los resaltan el compromiso para ejecutar la práctica y las metodologías innovadoras que, a la hora de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos reales ponen en marcha.

Finalmente, en cuanto a las alegrías se concluye que, en el proceso de la práctica preprofesional se valora la práctica, las innovaciones que en este marco se generen, la relación con el contexto y la interacción. En efecto, Pérez (2010) asegura que es distinto construir el conocimiento en una asignatura que, en la práctica preprofesional, porque implica transferir la teoría a la práctica para la construcción del conocimiento docente de forma activa, participativa y reflexiva.

En este contexto, el tutor académico debe ser una persona muy empática y con sólidos conocimientos pedagógicos; y, especialmente, encuentre en la docencia una forma de cumplir con su proyecto de vida. Por ende, es fundamental que los tutores académicos comprendan el potencial formativo de la práctica y que la reconozcan como fuente de conocimiento (Espinosa et al., 2018), pero, sobre todo, asuman con actitud positiva su rol.

8.2.3.2. Frustraciones

Otro apartado importante dentro del Mapa de empatía son las frustraciones o tristezas que identificaron los participantes del grupo focal, es decir, los aspectos que no están funcionando en las prácticas preprofesionales, es así que al realizar el análisis cualitativo se obtuvieron los siguientes resultados entre el contoneo de las palabras que tienen similitud y el porcentaje de ponderación.

Tabla 44.

Frustraciones – Aspectos que no están funcionando en la práctica preprofesional

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Prácticas	9,01	aplicar, práctica, practicas, prácticas
Estudiantes	8,11	estudiantes
Docentes	4,50	docente, docentes
Educación	3,60	educación, modalidad
Tiempo	3,60	tiempo
Debe	2,70	debe, deben, debido
Falta	2,70	falta
Instituciones	2,70	instituciones
Parte	2,70	interés, parte
Trabajo	2,70	trabajo, trabajos
Apertura	1,80	apertura
Limitación	1,80	limitación
Número	1,80	número
Poca	1,80	poca
Realizar	1,80	realizar
Zoom	1,80	zoom
Virtual	1,80	virtual
Acceso	1,35	acceso, aumentar
Aumentar	1,35	aumentar, incrementar

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Otras palabras	42,38	Acompañar, actitud, adquirir, aprendizajes, asistencia, autoridades, carrera, certificar, cobros, colaboración, compromete, compromiso, convenios, deterioro, direccionan, director, documentos, egoísmo, escuelas, firma, fluyen, frente, gestión, habilidades, línea, manejo, ministerio, nueva, ocasiono, permitir, planificación, privadas, propio, públicas, relación, social, tecnología, tutor, abierta, dificultades, flexible, grupal, internet, mismas, pandemia, retroalimentar.
TOTAL	100,0 %	

Nota. Porcentajes de frustraciones

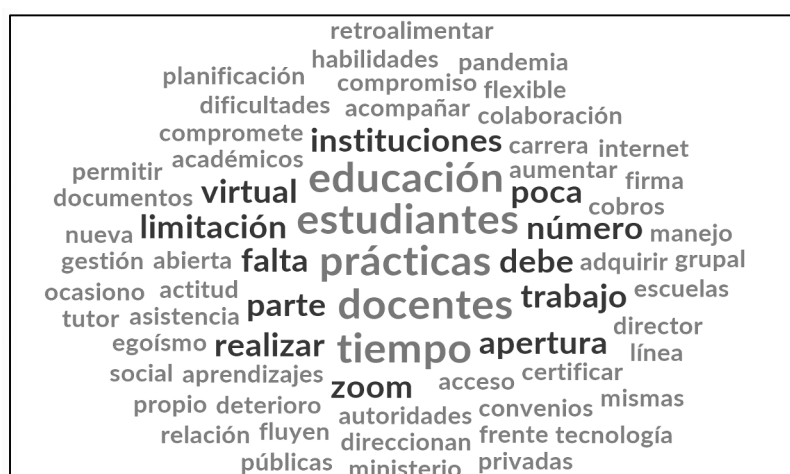
Con el 9,01 % de ponderación en similitud de palabras está “Prácticas”, entre las frases relacionadas están: “poco tiempo en la modalidad abierta”, “deterioro de la relación social entre estudiantes por la nueva modalidad virtual”, “en la educación virtual no todos los estudiantes tienen acceso a Internet, limitación en las prácticas”, etc.

“Estudiantes” con el 8,11 % de ponderación, entre las principales frases relacionadas están: “Los estudiantes no direccionan a la tecnología para adquirir aprendizajes académicos”.

“Docentes”, con el 4,50 % de ponderación, en donde se destacan las siguientes frases: “En la educación virtual no todos los estudiantes tienen acceso a Internet lo cual limita en las prácticas”, “Limitación en tiempo de las prácticas” y el “Incrementar el tiempo de prácticas en las instituciones”, etc.

Figura 23.

Frustraciones–Mapa de Empatía.



Nota. Mapa sobre frustraciones

En las frustraciones aparece nuevamente la palabra práctica, pero esta vez para resaltar el tiempo destinado a esta actividad, así como el limitado acceso a la tecnología. Al respecto, en el marco teórico se discutía que la importancia radica en las experiencias que en la práctica se desarrollen, más no en el periodo en el que se ejecute; sin embargo, es necesario establecer un espacio de tiempo, de acuerdo a los objetivos planteados (Zabalza, 2011).

La intención de la práctica preprofesional es que el estudiante se integre en el hacer de su futura profesión, en el contexto escolar y comunitario; de ahí que, el tiempo de práctica implica el tiempo de práctica real, el tiempo de práctica de los alumnos (Contreras, 2000), el tiempo de aproximación al contexto, de planificación y preparación del material didáctico; entonces, es importante planear un itinerario de práctica preprofesional donde se diagnostique, intervenga y reflexione; y que, el estudiante sea consiente de todo este proceso.

En el caso de la virtualidad, la limitación se la siente especialmente en el empleo de tecnologías en la clase, pues la mayor parte de instituciones no cuentan con un servicio de Internet, y si lo tienen, su ancho de banda es muy limitado, así como los equipos para su uso.

Este aspecto, sin duda alguna, es un retroceso frente a lo que se avanzó en la COVID19, cuando los estudiantes cambiaron radicalmente un modelo centrado en el aula a nuevos escenarios educativos virtuales; pues, las e-actividades no solo ponían a disposición material y espacios de interacción electrónicos, sino que, favorecían el aprendizaje colaborativo (Selva et al., 2022), especialmente en las universidades cuya modalidad es abierta y a distancia como la Universidad Técnica Particular de Loja.

8.2.3.3. Necesidades

Finalmente, dentro del Mapa de empatía está lo relacionado a las necesidades; es decir, a lo que se debe realizar a futuro en la práctica docente para que funcione, en donde, los participantes mencionaron diferentes frases relacionadas que se presentan a continuación:

Tabla 45.

Necesidades – Mapa de Empatía.

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Prácticas	5,26	práctica, prácticas
Direccionar	4,21	direccionar, directivos, orientación, orientar
Proceso	4,21	proceso, procesos

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Convenios	3,16	convenios
Estudiantes	3,16	estudiantes
Uso	3,16	manejo, uso
Implementación	3,16	implementación, implementar, implementarse
Académico	2,11	académico
Carrera	2,11	carrera
Compromiso	2,11	compromiso
Deben	2,11	deben, debería
Eliminar	2,11	eliminar
Espacio	2,11	espacio, espacios
Instituciones	2,11	instituciones
Investigaciones	2,11	investigaciones, registros
TOTAL	43,2	

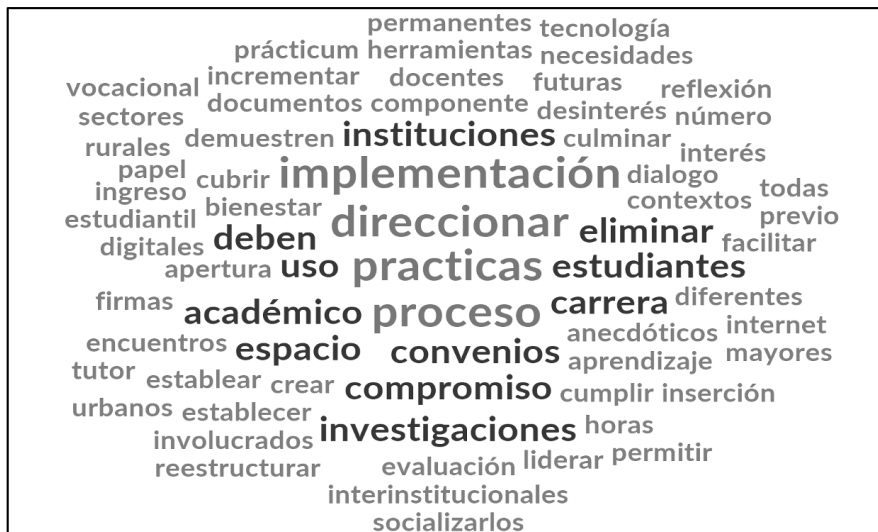
Nota. Respuestas sobre las necesidades.

En la Tabla 45 Necesidades, nuevamente aparece “Prácticas” con el 5,26 % de ponderación de palabras con similitud en las frases de análisis, entre las que se asocian están: “Evaluación de la práctica como carrera”, “Encuentros permanentes entre los involucrados de las prácticas”, “Proceso de inserción de la práctica en contextos diferentes”, etc.

Con el 4,21 %, “Direccionar” con frases asociadas como: “Establecer convenios con los directivos para permitir incrementar el número de horas de prácticas”, “Implementar un espacio en bienestar estudiantil para direccionar u orientar el uso de la tecnología en lo académico”, “Para eliminar el desinterés de los estudiantes debería implementarse proceso de orientación vocacional previo al ingreso de la carrera”, etc.

Y, finalmente, “Procesos” (4.21 %), con frases coligadas como: “Procesos de reflexión para reestructurar el prácticum”, “Mayores espacios para liderar los procesos de aprendizaje”, “Proceso de inserción de la práctica en contextos diferentes”, etc.

Figura 24.
Necesidades



Nota. Respuestas de necesidades

Al respecto de las necesidades, “la práctica es una manera de transformar una realidad, de acercarnos a ella y plantear alternativas de solución hacia determinadas dificultades” (Chaverra, 2003, p. 3). En este contexto, la realidad no es estática sino dinámica, por ello requiere de abordaje disruptivo.

De ahí que, para los tutores académicos se debe revisar el proceso de práctica docente en la formación profesional, esto permite implementar mejoras en los procesos de construcción del aprendizaje docente, en la inserción a las prácticas a través de convenios que garanticen experiencias significativas en la formación en diferentes contextos (escuelas completas, unidocentes, bidocentes, pluridocentes) así como encuentros entre tutores de la práctica preprofesional para intercambiar experiencias y dar continuidad a los procesos formativos.

8.2.3.4. Consideraciones Finales

Trabajar en el mapa de empatía se constituyó en un espacio muy ameno de diálogo, donde los tutores académicos, desde sus experiencias, y con mucha emoción, pudieron comentar qué les funciona, qué no les funciona y los cambios que se pueden implementar en la práctica preprofesional, con el fin de incrementar las alegrías, disminuir las frustraciones, canalizar las necesidades y mejorar este espacio de aprendizaje.

Los docentes tutores reconocen el potencial que la práctica preprofesional tiene para la formación docente. Por ello valoran y se sienten satisfechos con el

compromiso, la diversidad de metodologías y el trabajo colaborativo con el que se asume la ejecución de la práctica preprofesional. Además, uno de los aspectos que consideran significativo, y que les funciona, es abordar la práctica como un proceso de investigación y de innovación. Esta última parte corrobora la necesidad de que la propuesta de actuación integral incorpore la investigación-acción como un medio para la construcción del conocimiento docente.

Para abordar las frustraciones se debe señalar que, la aplicación del grupo focal coincidió con el periodo de confinamiento producto de la COVID19. En este contexto, la mayor frustración que los tutores académicos sintieron en la práctica preprofesional es la modalidad virtual y lo que esta trajo consigo: falta de conexión, escaso contacto con sus pares, tiempo limitado y poca o nula formación en competencia mediática, digitales e informacional. Sin embargo, para otros tutores, esta modalidad abrió nuevas posibilidades y modalidades de acompañamiento a los estudiantes.

Ahora bien, estos espacios disruptivos, abrieron algunas necesidades, que deberán ser consideradas en el plan de actuación, especialmente, aquellas referidas al trabajo colaborativo entre los actores, la reflexión-acción, a la integración de la evaluación en el proceso de prácticas preprofesionales y la inserción de los estudiantes en diferentes contextos.

Otra necesidad importante es establecer convenios de prácticas con la finalidad de que los estudiantes sientan seguridad al ingresar a las instituciones educativas; y, especialmente, los tutores profesionales tengan una formación continua sobre los procesos de acompañamiento.

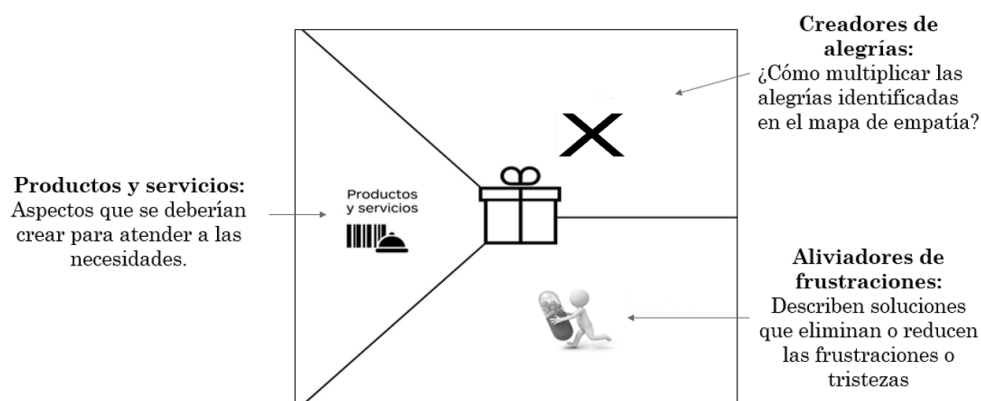
Finalmente, se debe señalar la necesidad de abrir encuentros permanentes con los tutores académicos de la práctica preprofesional para intercambiar experiencias, teorizar la práctica, discutir teorías y organizar procesos; y, especialmente, promover en las instituciones educativas una propuesta de actuación integral, donde cada actor reconozca los objetivos y sus funciones en el proceso de mediación docente.

8.2.4. Momento 4: Mapa de Valor.

El Mapa de valor es un método de representación visual, con la finalidad de describir soluciones concretas (Osterwalder et al., 2015), en este caso de los elementos de las prácticas docentes descritos en el Mapa de empatía. A continuación, se presenta el gráfico con el que se recuperó la información:

Figura 25.

Mapa de Valor



Nota: Adaptada de Lospennato (2015)

Se inicia identificando los productos y servicios útiles para atender a las necesidades; aliviadores de frustraciones, que reduzcan las frustraciones o tristezas; y, creadores de alegrías para multiplicar las alegrías identificadas. Es por ello que, con base a la magnitud de respuestas, y debido a las múltiples opiniones de los participantes, se realizó un análisis cualitativo en el software Nvivo 11, donde se puede mencionar y destacar los resultados representados en tablas y nubes de palabras.

8.2.4.1. Creadores de alegrías

Se inicia identificando las principales respuestas que manifestaron para crear y multiplicar las alegrías en las prácticas docentes:

Tabla 46.

Creadores de Alegrías

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Estudiantes	6,67	estudiantes
Procesos	6,67	procesos, trabajo
Continuidad	6,00	continuidad, continuos, permanente, permanentes, seguimiento
Fomentar	5,33	actividades, fomentar
Encuentros	4,00	encuentro, encuentros
Evaluación	4,00	evaluación, valores
Docentes	4,00	docente, docentes
Desempeño	2,67	desempeño
Equipo	2,67	equipo
Investigación	2,67	investigación, registro
Práctica	2,67	práctica
Universidades	2,67	universidades
Carrera	2,00	carrera, seguimiento

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Otras palabras	47,98	Anecdótico, autoridades, becas, capacitación, compromiso, contacto, contar, creador, cursos, desarrollo, diferentes, directo, excelente, experiencias, herramientas, importancia, intercambio, maestros, mejor, motivación, oportuna, principios, proyección, requisito, seminarios, síncronas, socialización, talleres, utilización, autoevaluación coevaluación, consolidar, demuestren, gamificación, interactivas, retroalimentación.
TOTAL	100	

Nota. Respuestas de palabras sobre creadores de alegrías

En la Tabla 46 se observa que la palabra “Estudiantes” es la que aparece con el 6,67 % de ponderación en frases como: “Gamificación de los estudiantes con mejor desempeño”, “Encuentro de estudiantes de las diferentes universidades”, “Fomentar la importancia de valores y principios entre los estudiantes”, etc.

Con el mismo porcentaje anterior (6,67 %), los “Procesos”, entre las frases que se destacan están: “Fomentar el trabajo en equipo”, “Procesos de seguimiento y evaluación continuos”, “Procesos de coevaluación y autoevaluación permanente”, etc.

Y, la “Continuidad” con el 6,00 % de ponderación con frases como: “Continuidad en la práctica docente”, “Procesos de seguimiento y evaluación continuos”, “Encuentros permanentes entre los maestros de la práctica”, etc.

Creadores de Alegrías



Nota. Mapa de Respuestas de creadores de alegrías

En los creadores de alegrías se evidencia que el bienestar de los estudiantes, su conocimiento, su desempeño es objeto de preocupación de los docentes tutores y este puede ser mejorado aplicando nuevas estrategias asociadas a la gamificación y orientadas a la autonomía del estudiantado, a la flexibilidad, a la cultura digital y a la justicia social (Morales et al., 2022).

Sin duda alguna, una de las alternativas para fomentar las alegrías es el trabajo colaborativo porque se promueve la comunicación y cooperación en el aprendizaje, en la planificación y en los recursos (Del Valle y López, 2005); se aprende con y por el otro, se gana seguridad; y, especialmente, se potencia la capacidad de aprender a aprender.

Finalmente, no se puede dejar sin analizar la importancia de los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación permanente en la práctica preprofesional, porque representan un insumo para la mejora continua, “la evaluación permite centrar la atención a procesos de elaboración, de construcción, de comprensión desde los sujetos que aprenden; así como reconocer su complejidad” (Landín y Núñez, 2018, p. 48).

Entonces, la cultura evaluativa es fundamental porque implica mirar y proyectar el hacer de forma reflexiva y crítica, por ello debe ser organizada y sistematizada de tal manera que garantice procesos de innovación docente, “evaluar el Prácticum significa evaluarlo en su conjunto, es decir, la evaluación del programa en sí mismo y su puesta en práctica” (Muñoz, 1990, p. 82).

8.2.4.2. Productos y servicios

Las principales frases asociadas a los productos y servicios que se identificaron por parte de los participantes para atender a las necesidades identificadas en el mapa de empatía y así buscar soluciones concretas, se las describen a continuación:

Tabla 47.

Productos y servicios

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Estudiantes	7,27	estudiantes
Experiencias	7,27	experiencias
Práctica	7,27	práctica, practicas, prácticas
Educación	5,45	educación, formación
Espacios	5,45	espacios
Intercambiar	5,45	intercambiar, intercambios
Arte	3,64	arte, maestros
Básica	3,64	básica
Conferencias	3,64	conferencias, congresos

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Interinstitucional	3,64	interinstitucional, interinstitucionales
Otras palabras	47,28	Carreras, compartir, coordinadores, culminar, cultura, desarrollo, encuestas, evaluativos, finalizar, gestión, inserción, interacción, mejorar, pasantías, permitan, procesos, responsables, satisfacción, sistematizar, socialización, sugerencias, taller, docentes, implementar, organice, prácticum.
TOTAL	100	

Nota. Respuestas de productos y servicios

En la Tabla 47 se observa que la palabra “Estudiantes”, tiene un porcentaje de ponderación de 7,27 %, y están vinculadas las siguientes frases: “Espacios de socialización para los estudiantes”, “Implementar procesos evaluativos para estudiantes”, “Organice la inserción de los estudiantes en la práctica”, etc.

Seguidamente, se presenta la palabra “Experiencias” con el 7,27 % y está asociada con frases como: “Intercambiar experiencias”, “Compartir experiencias interinstitucionales”, “Intercambios de experiencias”, “pasantías para los estudiantes”, etc.

Finalmente, la palabra “Prácticas” con el 7,27 % de ponderación vinculando frases como: “Congresos responsables de las prácticas”, “Gestión interinstitucional para el desarrollo de las prácticas”, “Organice la inserción de los estudiantes en la práctica”, etc.

Figura 26.

Productos y servicios



Nota. Mapa de productos y servicios

Los docentes tutores consideran que, para atender las necesidades de mejora de la práctica preprofesional, es necesario formar a los estudiantes

integralmente, creando espacios de socialización e intercambio de experiencias, sistemas de evaluación pertinentes y el acompañamiento permanente, tanto en los procesos de inserción como en el desarrollo y reflexión de la práctica.

En este análisis es muy importante considerar que los tutores académicos tienen plena conciencia de su rol en cuanto a la gestión para la construcción del conocimiento docente, puesto que desatender la práctica preprofesional no solo resultaría arriesgado, sino que provocaría efectos negativos en la formación del futuro profesorado (Hobson et al., 2009, como se citó en Ruíz-Bernardo et al., 2022).

8.2.4.3. Aliviadores de frustraciones

Otro de los apartados de interés dentro del Mapa de valor fue la identificación de aliviadores de frustraciones que describen soluciones que las eliminan o reducen. De esta manera, luego de realizar el análisis respectivo, las principales frases se describen a continuación:

Tabla 48.

Aliviadores de frustraciones

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Práctica	9,30	ejercicio, práctica, practicas, prácticas
Educativa	8,14	educativa, formación, formar, modalidades
Estudiantes	6,98	estudiantes
Instituciones	5,81	institución, instituciones
Docente	5,81	docente, docentes
Directamente	2,33	directamente, gestionar
Establecer	2,33	establecer, establecidas
Experiencias	2,33	experiencias
Flexibilidad	2,33	flexibilidad
Generar	2,33	generar, valores
Proceso	2,33	proceso, procesos
Realizar	2,33	realizar
Reflexión	2,33	reflexión
Selección	2,33	selección, seleccionar
Tutor	2,33	tutor, tutores
Otras palabras	40,66 %	Acompaña, actitudes, automatizar, ayudar, buscar, compartir, compromiso, constante, convenios, dar, desarrollo, diálogo, fechas, implicado, intercambiar, mayor, ministerio, motivación, nuevas, oportunidad, personal, política, presta, previa, profesional, profesores, reconocimiento, responsabilidades, reuniones, revalorizar, servicio, constructivo, interinstitucionales, puedan, repensar.

Palabra	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
TOTAL	100 %	

Nota. Respuestas de aliviadores de frustraciones

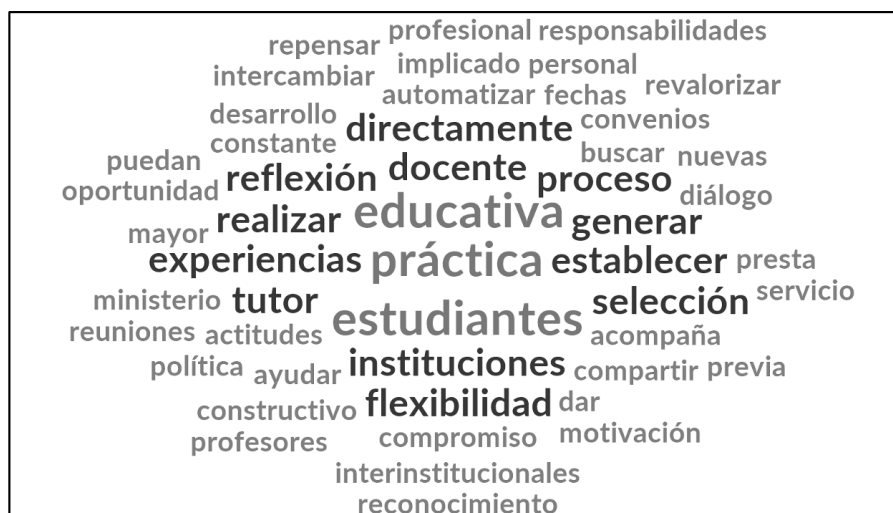
En la Tabla 48 se observa que la palabra “Práctica” tiene un porcentaje de ponderación del 9,30 %. Entre las principales frases vinculadas están: “Revalorizar el proceso de la práctica”, “Flexibilidad en las modalidades de prácticas”, “Reflexión con los estudiantes de la práctica docente”, etc.

Otra palabra es “Educativa” con el 8,14 % de ponderación, entre las principales frases vinculadas están: “Formación previa de los tutores”, “Flexibilidad en las modalidades de prácticas”, “Formar en actitudes y valores”, etc.

Finalmente, con el 6,89 % la palabra “Estudiantes” cuyas frases asociadas son: “Mayor compromiso por los estudiantes”, “Motivación constante a los estudiantes”, “Reflexión con los estudiantes de la práctica docente”, etc.

Figura 27.

Aliviadores de frustraciones



Nota. Mapa de aliviadores de frustraciones

Para cerrar este apartado se identifica que la reflexión se constituye en una frustración para los docentes tutores; pues, su aplicación, aunque parezca bastante sencilla implica un proceso maduro especialmente de autoevaluación y coevaluación, donde se avance de un “me fue bien” a una acción ordenada, planificada que implique una reflexión en la práctica, sobre la práctica y para la práctica orientada a la transferencia de la teoría y la práctica a través de procesos de investigación-acción (Novillo et al., 2016).

La reflexión implica no solo la práctica preprofesional de los estudiantes sino también el hacer del tutor académico, de ahí que, seguir una secuencia basada en la “Acción o experiencia (1), volver la mirada hacia la acción (2), tomar conciencia y de- terminar los aspectos importantes de la propia actuación (3), buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar (4) y comprobar su eficacia en una nueva situación” (Melief, Tigchelaar y Korthagen 2010, p. 32 como se citó en Novillo et al., 2016, p. 775) sugiere repensar la acción docente y las actividades que se desarrollan para la construcción del pensamiento práctico.

8.2.4.4. Consideraciones Finales

El mapa de valor se constituye en un espacio estratégico donde se tejen soluciones a partir de los aspectos detectados en el mapa de empatía. Las alternativas propuestas están diseñadas para un doble propósito: aumentar las experiencias positivas y aliviar las fuentes de frustración, al mismo tiempo que abordan las necesidades latentes de manera efectiva. En esta sinergia entre propuesta y necesidad, se forja un camino hacia un aprendizaje más enriquecedor y adaptado a los requerimientos sociales y especialmente formativos.

En aras de mejorar la transferencia de conocimiento entre la teoría y la práctica, se hace hincapié en la implementación de estrategias como la gamificación, el trabajo en equipo y la reflexión. Estas estrategias, a decir de los tutores, son pilares esenciales que construyen puentes sólidos entre el saber teórico y su aplicación tangible en la construcción del conocimiento docente. Los procesos de seguimiento y evaluación constante se revelan como la brújula que guía la efectividad de las propuestas, asegurando que se adapten a las necesidades cambiantes y que ofrezcan resultados tangibles.

Los encuentros entre los diversos actores involucrados en la práctica preprofesional crean una atmósfera de colaboración y colectividad. En este intercambio de ideas y experiencias, se construye un entendimiento mutuo que nutre de la práctica preprofesional. Los tutores académicos, conscientes de que la gamificación puede potenciar la motivación y el compromiso estudiantil, reconocen en esta estrategia un recurso valioso para elevar la participación y el interés por el aprendizaje. El trabajo en equipo, por su parte, va más allá de una mera dinámica; forma habilidades esenciales para la futura práctica docente, donde la colaboración y la comunicación son vitales.

La reflexión emerge como el motor del crecimiento, ya que insta a los estudiantes a mirar sus experiencias desde múltiples perspectivas. Los encuentros regulares, a su vez, se convierten en el terreno fértil para la sinergia de conocimientos y la co-construcción. La formación de tutores profesionales es un paso fundamental para la mediación efectiva en los procesos de práctica

preprofesional. Estos tutores son mentores que guían a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo, construyendo situaciones de aprendizaje realistas que anclan el conocimiento teórico en aplicaciones tangibles.

La flexibilización de las modalidades de práctica refleja la adaptabilidad del sistema educativo a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje personalizado y eficaz. El compromiso de los estudiantes con su papel en la práctica preprofesional no solo demuestra responsabilidad, sino que también ejerce una influencia directa en su propio desarrollo y en la calidad general de la experiencia.

En este sentido, el compromiso activo de los tutores académicos enriquece la experiencia preprofesional al introducir estrategias variadas en el mapa de valor. En última instancia, el proceso educativo es una colaboración constante que se nutre de la gamificación, el trabajo en equipo, la reflexión y el seguimiento, convergiendo hacia un aprendizaje transformador.

De ahí, la necesidad de que estos elementos confluyan en la propuesta del plan de actuación integral, no solo desde la justificación teórica sino también desde el estudio empírico, de donde se han recuperado aspectos claves para dar vida a la propuesta; y, especialmente, asegurar el proceso de formación docente orientado a una continua transferencia de la teoría con la práctica.

8.3. Inferencias para mi propuesta

En este capítulo se exponen los resultados del grupo focal a partir de cinco bloques: 1) Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica, 2) Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente, 3) La Evaluación de la Práctica Preprofesional como una Oportunidad para Aprender del Error, 4) El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum, 5) Integración en la vida organizativa del centro. Además, se presenta el mapa de empatía y el mapa de valor donde los docentes pudieron expresar de forma libre sus alegrías, frustraciones y necesidades.

En cuanto al bloque, 1) Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica, se destaca la valoración del conocimiento del contexto para la ejecución de la práctica preprofesional porque es un elemento fundamental para asegurar el aprendizaje práctico. En este proceso, los tutores académicos procuran una inclusión humanista del estudiante a los contextos de su futura práctica profesional, para que la relación teoría-práctica encuentre sentido y significado. De ahí que, para la propuesta se retoma la importancia de diseñar acciones para que el estudiante transfiera de forma significativa sus conocimientos en contextos reales.

En cuanto al bloque 2: Situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente, se concluye que es muy importante para el tutor académico realizar un análisis de currículo previo a las prácticas preprofesionales, modelar procesos de aprendizaje y, especialmente, comprender el rol que desempeñarán con docentes. Sin embargo, desde el punto de vista de la proponente de la tesis, esta práctica aporta para, en el marco de la propuesta de actuación integral, desarrollar en el estudiante la creatividad y criticidad y a la vez romper paradigmas, especialmente aquellos que han perennizado métodos tradicionales en la práctica docente, de hecho, en este mismo bloque, uno de los beneficios que resalta el tutor académico al acompañar la práctica docente es la posibilidad de aprender nuevas metodologías y evaluar el trabajo de los estudiantes.

En lo que se refiere al Bloque 3: Evaluación de la práctica docente, se concluye que, la evaluación es el punto de partida y llegada de cualquier acción docente, por ende, este proceso debe ser integral y holístico. Al respecto, para los docentes encuestados, la evaluación de desempeño promueve la evaluación de los aprendizajes y permite la reflexión de la práctica, así como la posibilidad de realizar un acompañamiento más específico. Otro aspecto valorado por los tutores es la autoevaluación porque ayuda a identificar sus fortalezas y debilidades para generar orientaciones de mejora a través del acompañamiento. Sin duda alguna estas ideas aportan en el plan de actuación para que la evaluación conste como un elemento fundamental e integral, porque no solo le permite al estudiante partir de una zona real, sino que, en ese tránsito de la zona real a la potencial se encuentre con tutores que acompañan y reflexionan sobre su actuación.

En este mismo bloque se analizan las estrategias de mejora profesional que, a partir de la práctica docente se ha podido generar. Al respecto se concluye que el docente, en el marco de la práctica preprofesional, genera una conexión más cercana con los estudiantes, lo que le permite promover una heteroevaluación basada en la colaboración, la participación, reflexión y compromiso para que el estudiante tenga seguridad no solo en la ejecución de su práctica preprofesional sino en todo el proceso formativo. Esta particularidad permite visualizar la importancia que tiene el acompañamiento en la formación docente y en la construcción del aprendizaje docente, aspecto que se lo corrobora en el siguiente apartado.

En lo que se refiere al Bloque 4: El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum, se concluye que, el tutor académico no relaciona el emprendimiento con la práctica preprofesional, pues de los 12 participantes, solo uno respondió que el acompañamiento le ha permitido idear nuevas formas de enseñanza haciendo referencia al trabajo colaborativo; por el contrario, se muestra muy abierto a que el estudiante plantee mejoras para el aula. Entonces, la dialogicidad y la colaboración en la práctica preprofesional promueve el emprendimiento, de ahí la necesidad de fomentar la generación de ideas

orientadas a diversificar y mejorar la educación a través de metodologías innovadoras u participativas a través del plan de acompañamiento docente.

En cuanto al Bloque 5: Integración en la vida organizativa del centro, se concluye que esta actividad se basa en el acercamiento a los actores educativos y en las estrategias y recursos para dinamizarla inserción, ejecución, evaluación de la práctica preprofesional. Sin embargo, uno de los principales problemas son las trabas que se enfrentan docentes y estudiantes cuando no se cuenta con un convenio para el ingreso. Por ello, un parte muy importante del plan de mejora en contar con un convenio que permita viabilizar las prácticas preprofesionales a través de experiencias de aprendizaje.

En lo que se refiere al Mapa de empatía, se concluye que, la mayor parte de tutores académicos están satisfechos por el compromiso con el que, los estudiantes asumen su práctica preprofesional; sin embargo, uno de los problemas más sentidos es la necesidad de mantener convenios para que los estudiantes puedan acceder de forma segura a las instituciones educativas, así como la inclusión del trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión sobre la práctica, aspectos que, son la base de la propuesta de la presente investigación y forman parte de las conclusiones del presente trabajo.

En el mapa de valor se concluye que los docentes valoran las estrategias innovadoras que los estudiantes ponen en juego a la hora de ejecutar sus clases; el trabajo en equipo, donde se fomente las habilidades sociales donde se priorice la comunicación; la reflexión sobre la práctica, como medio de mejora continua; la flexibilización de las prácticas como una vertiente eficaz a la hora de acompañar a los estudiantes en su proceso formativo, especialmente en el periodo de la COVID19 y en las Universidades que ofrecen la modalidad abierta y a distancia.

Finalmente, una aspecto que resalta tanto en las preguntas como en el mapa de empatía y de valor es la importancia de la evaluación como un medio de mejora de la práctica preprofesional, al respecto, solo repensando el hacer se puede proyectar el ser, en ese sentido la práctica preprofesional requiere una dinámica constante revisión y retroalimentación crítica de las actividades que se orientan para la promoción de los aprendizajes, está precisamente se constituye en una arista fundamental a la hora de planificar el plan de actuación integral para la práctica preprofesional.

Capítulo 9. Con los tutores profesionales

9.1. Introducción

En la práctica preprofesional existen varios actores claves que intervienen en la formación del futuro profesional, uno de ellos es el tutor profesional, quien es “la persona experimentada del centro educativo que forma e inserta laboralmente al aprendiz, guiándolo y prestándole asesoramiento para el inicio en la profesión” (Sánchez-Núñez et al., 2011, p. 120). Una persona muy importante en la construcción del conocimiento docente, el referente, la primera imagen, de quien replicará una gran parte de sus acciones. De ahí la importancia de diagnosticar las actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional / prácticum, que como docentes de escuela realizan.

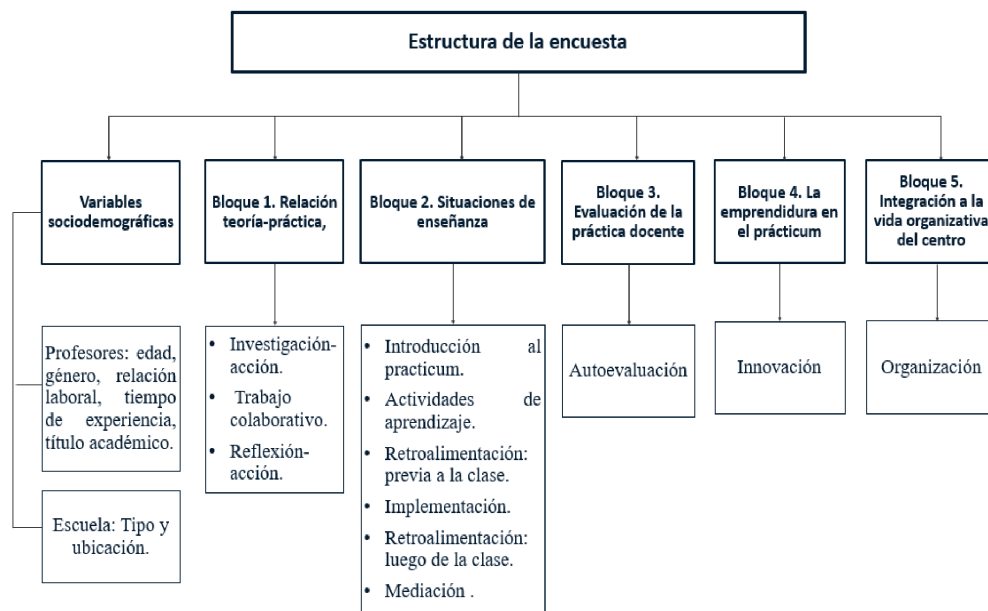
En ese contexto, el presente capítulo presenta los resultados de la encuesta aplicada a 145 docentes (51 de la Universidad Nacional de Loja, 48 de la Universidad Técnica de Machala; y, 46 de la Universidad Técnica Particular de Loja) que reciben en sus clases estudiantes de las diferentes universidades de la región sur del Ecuador.

En un primer acápite se exponen los resultados de las variables sociodemográficas, en un segundo acápite se presentan los resultados desde los mismos cinco bloques trabajados en el grupo focal, pero con preguntas referidas a su campo de actuación; y en un tercer acápite se hace una correlación entre los indicadores planteados en la encuesta.

Finalmente, al igual que en los otros capítulos se generan algunas inferencias que ayudan a delimitar la propuesta del trabajo de investigación. A continuación, se expone de manera gráfica la estructura del capítulo 9.

Figura 28.

Dimensiones e indicadores de la encuesta dirigida a los tutores profesionales de la práctica preprofesional



Nota. Se muestra las dimensiones e indicadores por cada uno de los bloques.

A continuación, se sintetiza los tutores profesionales participantes por universidades:

Tabla 49.

Tutores profesionales participantes en la investigación

Universidades	Participantes
Universidad Nacional de Loja	51
Universidad Técnica de Machala	48
Universidad Técnica Particular de Loja	46
Total	145

Nota: Se describe los tutores profesionales participantes por universidad.

Como se puede observar, el número de tutores profesionales es relativamente similar, pues un tutor, dependiendo del periodo puede recibir entre cuatro y cinco estudiantes por periodo.

Seguidamente, se presenta los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación de la encuesta:

9.2. Variables Sociodemográficas

Tabla 50.

Universidad de procedencia de los estudiantes y jornada laboral de la institución educativa

		Jornada laboral				
		matutina	vespertina	nocturna	Total	
Universidad de procedencia de las/los practicantes:	Universidad Nacional de Loja	F	38	9	4	51
		%	26,2	6,2	2,8	35,2
	Universidad Técnica de Machala	F	32	16	0	48
		%	22,1	11,0	0,0	33,1
	Universidad Técnica Particular de Loja	F	39	6	1	46
		%	26,9	4,1	0,7	31,7
	Total	F	109	31	5	145
		%	75.2	21,4	3,4	100.0

Nota. Se muestra la frecuencia de las universidades de procedencia de los estudiantes

En la presente investigación participaron 145 docentes que reciben en sus clases estudiantes para la práctica preprofesional y que están distribuidos equitativamente, tanto en la Universidad Nacional de Loja (35,2 %), como en la Universidad Técnica de Machala (33,1 %) y Universidad Técnica Particular de Loja (31,7 %). En su mayoría laboran en la jornada matutina (75,2 %), un porcentaje bajo en la jornada vespertina (21,4 %) y un mínimo en la nocturna (3,4 %).

Tabla 51.

Edad y género de los tutores profesionales participantes en la investigación

		Género			
		masculino	femenino	Total	
Edad	17 a 26 años	F	3	17	20
		%	2,1	11,7	13,8
	27 a 36 años	F	9	16	25
		%	6,2	11,0	17,2
	37 a 46 años	F	9	34	43
		%	6,2	23,4	29,7
	47 a 56 años	F	6	28	34
		%	4,1	19,3	23,4
	57 años o más	F	8	15	23
		%	5,5	10,3	15,9
	Total	F	35	110	145
		%	24.1	75.9	100.0

Nota. Se muestra la frecuencia del género de los tutores.

En cuanto al sexo de los docentes encuestados, la mayoría son de sexo femenino (75,9 %); y en un menor porcentaje son de sexo masculino (24.1 %).

Estos datos son proporcionalmente relativos a los presentados en el Ecuador, donde, de 202.619 profesores el mayor porcentaje son mujeres (145.371) y en un menor porcentaje son varones (57.248) (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Su edad oscila entre 17 y 57 años, teniendo una mayor concentración en la edad de 37 a 46 años (29,7 %), seguido de los de 47 a 56 años (23,4 %) y 27 a 36 años (17,2 %), de ahí que, se observa una población relativamente joven.

Tabla 52.

Relación laboral de los tutores profesionales con el centro educativo

Relación laboral	F	%
nombramiento provisional	4	2,8
contrato a plazo fijo	2	1,4
nombramiento definitivo	111	76,6
eventualmente de remplazo	2	1,4
contrato de servicios civiles y/o profesionales (por horas)	0	0,0
contrato de servicios ocasionales	17	11,7
otro	9	6,2
Total	145	100,0

Nota. Se muestra la relación laboral de los tutores

La mayoría de los tutores profesionales labora bajo nombramiento definitivo (76,6 %), seguido de quienes lo hacen por contrato de servicios ocasionales (11,7 %), en tanto que el resto lo están vinculados por las otras modalidades.

Este aspecto, aunque no es definitorio, influye en cierta medida la calidad de acompañamiento por la misma dinámica de inestabilidad en sus funciones; y, la necesidad de que los tutores profesionales desarrollen un proceso formativo en este tema para garantizar el acompañamiento al estudiantado en la práctica preprofesional (Sánchez-Núñez et al., 2011)

Tabla 53.

Tiempo de experiencia y título académico del tutor profesional

		Mayor título académico								
			Bachiller	Normalista/ profesor	Licenciado en ciencias de la educación	Profesional en otras áreas del conocimiento	Especialidad	Maestría	Doctorado (equivalente a PhD)	Total
¿Cuánto tiempo de experiencia posee como tutor de la práctica preprofesional/ prácticum?	menos de un año	F	4	1	5	0	0	0	0	10
		%	2,8	0,7	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0	6,9
	1 a 5 años	F	2	5	17	6	0	11	1	42
		%	1,4	3,4	11,7	4,1	0,0	7,6	0,7	29,0
	6 a 10 años	F	0	1	10	2	0	11	0	24
		%	0,0	0,7	6,9	1,4	0,0	7,6	0,0	16,6
	11 a 15 años	F	0	1	12	2	0	9	1	25
		%	0,0	0,7	8,3	1,4	0,0	6,2	0,7	17,2
	16 a 20 años	F	0	0	8	1	0	6	1	16
		%	0,0	0,0	5,5	0,7	0,0	4,1	0,7	11,0
	21 a 25 años	F	0	1	11	0	0	1	3	16
		%	0,0	0,7	7,6	0,0	0,0	0,7	2,1	11,0
	30 años o más	F	0	2	7	2	0	1	0	12
		%	0,0	1,4	4,8	1,4	0,0	0,7	0,0	8,3
	Total	F	6	11	70	13	0	39	6	145
		%	4,1	7,6	48,3	9,0	0,0	26,9	4,1	100,0

Nota. Se muestra el título académico y los años de experiencia del tutor

En relación a la formación académica de los docentes, aproximadamente la mitad de los docentes son Licenciados/as en Ciencias de la Educación (48,3 %); además, un alto porcentaje tiene grado de Maestría (26,9 %) en tanto que, un porcentaje pequeño se distribuye en las otras opciones de titulación.

Así mismo, en lo que respecta al tiempo de experiencia que poseen como tutores de la práctica preprofesional/prácticum, el porcentaje mayor se concentra en quienes tienen experiencia de 1 a 5 años (29,0 %) seguido de los de 11 a 15 años (17,2 %) y de 6 a 10 años (16,6 %).

Estos datos, sin duda alguna, nos permiten apreciar que la mayor parte de docentes cuentan con una formación relacionada con la educación, sin embargo, no deja de preocupar aquellos que reciben y orientan al estudiantado sin tener un título profesional que avale los conocimientos en el área pedagógica así como la experiencia en el campo, puesto que, “la tutorización va a permitir al estudiante que se incorpore con seguridad, independencia y control al centro de prácticas y sea un auténtico gestor de su proceso de aprendizaje” (Gavari y Cacheiro, 2010, p. 551).

De ahí, la necesidad de contar con un docente formado y con experiencia para acompañar al estudiantado en la práctica preprofesional. Aquí es importante aclarar que la experiencia no siempre garantizará un acompañamiento orientado a la innovación y mejoramiento permanente, sino más bien existen otros factores asociados a esto como la capacitación permanente, la vocación, e incluso el contexto escolar.

Tabla 54.

Datos de la institución educativa por tipo y ubicación

Datos de la institución educativa receptora de la práctica preprofesional:		Ubicación		
		urbana	rural	Total
Tipo	unidad educativa	F	61	5
		%	42,1	3,4
	escuela de educación básica	F	71	1
		%	49,0	0,7
	pluridocente	F	6	0
		%	4,1	0,0
	unidocente	F	0	1
		%	0,0	0,7
	Total	F	138	7
		%	95,2	4,8

Nota. Se muestra el tipo de institución y ubicación

En relación a las instituciones educativas receptoras de la práctica preprofesional, el 49,7 % son escuelas de educación básica, un 45,5 % unidades educativas y solo un 4,1 % son escuelas pluridocentes, es decir, atienden en la modalidad multigrado. En cuanto a la ubicación, un 95,2 % se ubican en la zona urbana y solamente un 4.8 % en la zona rural.

Ahora bien, frente a los datos se infiere que la mayor parte de instituciones son completas y urbanas, lo que le permite al estudiante realizar la práctica preprofesional en un solo grado, es decir con un solo grupo de estudiantes y un docente.

Sin embargo, para Páez y Rondón (2018) es muy importante que la formación del profesorado implique la educación rural porque requieren una atención más integral por su propia realidad; además, según el Reglamento General a La Ley Orgánica de Educación Intercultural, (2023) en su Art. 260 se establece que quienes ingresen al magisterio fiscal bajo nombramiento definitivo deberán acreditar un (1) año de servicio rural docente obligatorio, de ahí la necesidad de preparar a los estudiantes en diferentes contextos educativos.

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en el bloque 1 del instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a estudiantes:

9.3. Bloque 1. Relación Teoría-práctica/conecta la Teoría con la Práctica

El bloque uno contempla tres indicadores (investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión-acción) con base a los cuales se construyó los interrogantes y cuyos resultados a continuación se presentan:

En cuanto a la investigación-acción:

Tabla 55.

Actividades de enseñanza relacionadas a la investigación-acción.

1. Las actividades de enseñanza que usted implementa para el acompañamiento de las/los practicantes están orientadas a:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
formar al estudiante como investigador de su propia práctica docente	0,7	2,8	7,6	30,3	58,6	100,0
planear y ejecutar una clase	2,1	1,4	5,5	23,4	67,6	100,0
diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje	1,4	0,0	4,1	22,1	72,4	100,0
proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social	2,1	0,0	3,4	26,9	67,6	100,0
socializar la experiencia relacionando la teoría con la práctica	0,7	0,7	4,1	20,0	74,5	100,0

Nota. Se muestra las actividades de enseñanza

La Tabla 55 muestra los porcentajes de frecuencia con los cuales se implementan diferentes actividades de enseñanza para el acompañamiento de los practicantes. Los porcentajes se presentan en una escala de cinco opciones (nunca, rara vez, a veces, casi siempre, y siempre), y se muestra el total de respuestas para cada actividad.

Como primer punto, se puede visualizar que la actividad más frecuentemente implementada es la de “socializar la experiencia relacionando la teoría con la práctica”, con un porcentaje de siempre del 74,5 %, seguida de “diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje” que en frecuencia de siempre concentra el 72,4 % de respuestas.

Además, las actividades de “planear y ejecutar una clase” y “proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social” son las que se implementan en igual frecuencia con una propensión del 67,6 % de siempre.

Por otra parte, la actividad que menos se implementa es la de “formar al estudiante como investigador de su propia práctica docente”, con un porcentaje de siempre del 58,6 %, lo que sugiere que esta actividad puede ser menos común en el acompañamiento de los practicantes en comparación con las otras actividades mencionadas.

En general, la mayoría de las actividades tienen altos porcentajes de casi siempre y siempre, lo que indica que son prácticas comunes en el acompañamiento del estudiantado.

Sin duda alguna, las respuestas dejan una pauta muy importante para el diseño del plan de actuación en lo que respecta a formar al estudiante como investigador de su propia práctica docente porque se constituye en una forma de desarrollo profesional; además, “los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores” (Anderson y Herr, 2007, p. 2)

En cuanto al trabajo colaborativo

Tabla 56.

Planificación de actividades desarrolladas con el trabajo colaborativo

2. Para planificar las actividades de práctica preprofesional/prácticum usted:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
trabaja colaborativamente con el tutor académico (profesor de la universidad)	12,4	1,4	10,3	18,6	57,2	100,0
trabaja colaborativamente con otros profesores/as de su institución educativa que acompañan la práctica preprofesional/prácticum	6,2	2,8	11,7	22,1	57,2	100,0
se reúne previamente con los estudiantes de la práctica preprofesional/prácticum	4,1	3,4	11,0	24,1	57,2	100,0
permite al estudiante realizar la planificación de forma autónoma	9,0	3,4	9,0	24,1	54,5	100,0
se orienta en los lineamientos establecidos por el tutor académico (profesor de la universidad)	8,3	0,7	7,6	20,0	63,4	100,0

Nota. Se muestra la planificación de actividades

En la Tabla 56 se evidencia la frecuencia con la que los docentes planifican las actividades de práctica preprofesional/prácticum en colaboración con otros profesores y estudiantes, así como la autonomía que se le otorga al estudiante en la planificación.

En este contexto, el 57,2 % de consultados siempre trabajan colaborativamente con el tutor académico (profesor de la universidad) así como con otros profesores de su institución educativa que acompañan la práctica preprofesional/prácticum.

De igual manera, el 57, 2 % siempre se reúne previamente con los estudiantes de la práctica preprofesional/prácticum, mientras que, el 54,5 %

permite que el estudiante realice la planificación de forma autónoma. Por otra parte, el 63,4 % de docentes siempre se orienta en los lineamientos establecidos por el tutor académico/profesor de la universidad en la planificación de las actividades de práctica preprofesional/prácticum.

Además, de los resultados expuestos también es importante centrar la atención en los porcentajes de respuesta concentrados en la opción de casi siempre que resultan ser significativos pues reúnen un poco más del 20 % de respuestas de los docentes participantes en la investigación. En general, la mayoría de los docentes planifican las actividades de práctica preprofesional/prácticum considerando los elementos sobre los cuales fue consultado.

Ahora bien, los resultados demuestran la importancia que el tutor profesional da al trabajo colaborativo, porque no solo se puede construir comunidades de aprendizaje, sino también fortalecer su crecimiento profesional y personal (Insuasty y Jaime, 2020). En este contexto, se tiene una base interesante, con la que, a partir de actividades cuidadosamente diseñadas, se puede orientar y fortalecer la construcción del conocimiento docente.

En lo que se refiere a la reflexión acción:

Tabla 57.

Actividades relacionadas con la reflexión de la práctica

3. Al concluir el trabajo en el aula, invita al/los estudiantes/s a reflexionar sobre:	nunca %	rara vez %	a veces %	casi siempre %	siempre %	Total %
la evolución y progreso del/a practicante en la práctica preprofesional/prácticum	3,4	2,8	11,0	28,3	54,5	100,0
las fortalezas y aspectos a mejorar de la actuación didáctica del/a practicante	2,8	1,4	7,6	33,1	55,2	100,0
la integración de la teoría con la práctica	2,8	2,1	4,8	22,8	67,6	100,0
la interacción entre el practicante y niños/as	2,8	1,4	9,0	20,7	66,2	100,0
futuras acciones didácticas	3,4	2,1	11,0	31,0	52,4	100,0
el dominio conceptual del tema	2,1	2,1	10,3	24,8	60,7	100,0
los problemas presentados en el aula	4,8	4,1	11,0	24,8	55,2	100,0
las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum	2,1	2,8	5,5	26,2	63,4	100,0

Nota. Se muestra las actividades de la reflexión de la práctica

En la Tabla 57 se presentan las respuestas a la pregunta si al concluir el trabajo en el aula, el docente invita a sus estudiantes a reflexionar. El 67,6 % de maestros manifiesta que siempre reflexiona sobre la integración de la teoría con la práctica, mientras que, el 66,2 % lo hace siempre a partir de la interacción entre el practicante y niños.

Además, siempre se reflexiona sobre las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum (63,4 %), el dominio conceptual del tema (60,7 %), las fortalezas y aspectos a mejorar de la actuación didáctica del practicante (55,2 %), los problemas presentados en el aula (55,2 %), la evolución y progreso del practicante en la práctica preprofesional/prácticum (54,5 %), y las futuras acciones didácticas (52,2 %).

Según los resultados, la mayoría de los docentes reflexionaron sobre el progreso del practicante en la práctica preprofesional y las futuras acciones didácticas, con un porcentaje alto de respuestas en la opción “siempre” en ambas filas. Esto sugiere que los docentes están interesados en evaluar el progreso de los practicantes y en pensar en cómo pueden mejorar sus habilidades para futuras acciones didácticas.

Otro tema de reflexión que frecuentemente he abordado es la integración de la teoría con la práctica, con un alto porcentaje de docentes eligiendo la opción “casi siempre” o “siempre”; esto indica que son conscientes de la importancia de conectar lo que aprenden en su formación teórica con la práctica que realizan en el aula.

En cuanto a las fortalezas y aspectos a mejorar de la actuación didáctica del practicante y los problemas presentados en el aula, un porcentaje significativo de docentes seleccionó la opción “casi siempre” o “siempre”. Esto sugiere que los docentes reflexionan críticamente sobre la actuación de los practicantes y los desafíos que enfrentan en el aula, lo que puede ayudar a mejorar la calidad de la formación preprofesional.

Finalmente, se deduce de los resultados de la Tabla 42., que los docentes están reflexionando activamente sobre la práctica preprofesional y están comprometidos en ayudar a fortalecer las habilidades didácticas y formación en general de los practicantes.

Esto es un indicador positivo para la calidad de la formación preprofesional y específicamente de la práctica preprofesional donde los conocimientos apropiados adquieren nuevas formas de aprender y se prioriza el contacto con los actores educativos, lo que difícilmente se puede lograr con otras asignaturas (González-Calvo y Martínez-Álvarez, 2018); por ende, la reflexión acción genera un impacto positivo en la educación de los niños y niñas en las aulas.

Seguidamente se presenta una nueva pregunta articulada a este mismo indicador:

Tabla 58.

La reflexión como base para la proyección de actividades

4. Las ideas generadas en la reflexión con las/los practicantes sirven de base para:	nunca %	rara vez %	a veces %	casi siempre %	siempre %	Total %
elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum	2,1	0,0	8,3	31,0	58,6	100,0
generar procesos de autoformación y autoevaluación	2,1	0,0	7,6	29,0	61,4	100,0
investigar la práctica docente	1,4	0,7	6,2	31,7	60,0	100,0
promover acciones orientadas a la innovación	2,1	0,0	4,1	22,8	71,0	100,0
mejorar la práctica preprofesional/prácticum	1,4	0,7	4,1	24,1	69,7	100,0

Nota. Se muestra el porcentaje de la reflexión

En cuanto a cómo las ideas generadas en la reflexión con los practicantes sirven de base para diferentes acciones en el ámbito de la práctica preprofesional/prácticum se destacan en la Tabla 43 dos aspectos, el primero que los docentes se inclinan a que las ideas generadas en la reflexión con los practicantes sirven siempre de base para promover acciones orientadas a la innovación (71,0 %); y, el segundo, para mejorar la práctica preprofesional/prácticum (69,7 %).

Así mismo, los docentes manifiestan que dicha reflexión siempre permite generar procesos de autoformación y autoevaluación (61,4 %), investigar la práctica docente (60,0 %) y elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum (58,6 %).

Ahora bien, los resultados expuestos indican que en la mayoría de los casos (casi siempre o siempre), las ideas generadas en la reflexión con los practicantes sirven como base para elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum, generar procesos de autoformación y autoevaluación, investigar la práctica docente, promover acciones orientadas a la innovación y mejorar la práctica preprofesional/prácticum.

De ahí que, la reflexión con el estudiantado es una herramienta efectiva para mejorar la práctica educativa y promover la innovación, a través de la transferencia de conocimientos y de la consciencia del rol que desempeña; cuando se reflexiona desde y sobre su práctica a partir de una situación problema, se puede replantear y construir un nuevo marco metodológico para la solución de problemas, esto permitirá que el estudiantado se convierta en un investigador desde la práctica misma, y con ello se rompa prácticas tradicionales y se abra paso a que la práctica y la reflexión sean herramientas que brinden elementos para mejorar la acción del docente en el aula (Espinosa, 2016).

A continuación, se presentan los resultados referidos al bloque 2:

9.4. Bloque 2. Situaciones de Enseñanza/construcción del Conocimiento Docente

En el presente bloque se han considerado 6 indicadores: introducción al prácticum; actividades de aprendizaje; retroalimentación: previo a la clase; implementación de la clase; retroalimentación: luego de la clase; y, mediación.

En cuanto a la introducción al prácticum:

Tabla 59.

Actividades introductorias en la práctica preprofesional

5. ¿Cuáles son las actividades introductorias que realiza con las/ los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum	1,4	2,1	4,8	20,7	71,0	100,0
revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica	2,1	2,1	11,0	26,2	58,6	100,0
identificar el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica)	2,1	0,7	6,9	23,4	66,9	100,0

Nota. Se muestra las actividades introductorias

En Tabla 59 muestra el porcentaje de frecuencia de las respuestas dadas por los docentes en relación a las actividades introductorias que realizan con los estudiantes durante la práctica preprofesional/prácticum.

En cuanto a brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum, la mayoría de los docentes (71 %) respondieron que siempre realizan esta actividad, seguido de un 20.7 % que respondió que casi siempre lo hacen.

En relación a revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica, la mayoría de los docentes (58.6 %) respondieron que siempre realizan esta actividad, seguida de un 26.2 % que respondió que a veces lo ejecutan. Finalmente, en lo referente a identificar el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica), la mayoría de los docentes (66.9 %) respondieron que siempre realizan esta actividad, seguido de un 23.4 % que respondió que a veces lo hacen.

De lo expuesto se observa que la mayoría de los docentes realizan siempre actividades introductorias. La actividad más común fue brindar orientaciones

iniciales para la práctica preprofesional/prácticum, seguida de identificar el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente y revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica (Morales, 2010).

Con respecto a las actividades de aprendizaje:

Tabla 60.

Actividades de aprendizaje para orientar la práctica preprofesional

6. Para orientar a las/los practicantes en las actividades de aula usted:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
trabaja colaborativamente con pares profesionales	3,4	2,1	10,3	24,1	60,0	100,0
desarrolla y ejecuta la orientación de forma autónoma	2,1	4,1	4,8	31,0	57,9	100,0
permite que las/os estudiantes planeen y ejecuten de forma autónoma	4,8	4,8	8,3	23,4	58,6	100,0

Nota. Se muestra el porcentaje de las actividades de aprendizaje

En la Tabla 60 se expone cómo los docentes de las escuelas orientan a los practicantes en las actividades de aula. La mayoría de los docentes (60 %) respondió que siempre se trabaja de forma colaborativa con pares profesionales, seguido de un 24.1 % que respondió que casi siempre se trabaja así. Además, en cuanto a desarrollar y ejecutar la orientación de forma autónoma, la mayoría de los docentes (57.9 %) respondió que siempre se realiza la orientación de forma autónoma, seguido de un 31 % que respondió que a veces se realiza de esta manera. Y en lo referente a permitir que los estudiantes planeen y ejecuten de forma autónoma, la mayoría de los docentes (58.6 %) respondió que siempre se permite que los estudiantes planifiquen y ejecuten de forma autónoma, seguido de un 23.4 % que respondió que a veces se permite.

La mayoría de los docentes indicaron que siempre se trabaja colaborativamente con pares profesionales y que se permite que los estudiantes planifiquen y ejecuten de forma autónoma.

La orientación de forma autónoma es la actividad que se realiza con menos frecuencia, aunque, la mayoría de los docentes indicaron que la realizan de forma autónoma en la mayoría de los casos.

Es importante destacar la importancia del trabajo colaborativo y la autonomía en el desarrollo de las prácticas preprofesionales/prácticum, no solo porque la sociedad del conocimiento demanda articular y transferencia entre la teoría y la práctica, sino también por la necesidad de generar espacios de multi

y transdisciplinarios, incursionar en los problemas de la supercomplejidad y especialmente humanizar la relación con el otro (J. Vásquez et al., 2017).

En lo que se refiere a la retroalimentación: previo a la clase:

Tabla 61.

Frecuencia en el empleo de los elementos del plan de clase para orientar la práctica

7. Determine la frecuencia con la que emplea los elementos del plan de clase para orientar la práctica preprofesional/prácticum	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos	1,4	0,0	4,1	14,5	80,0	100,0
actividades de aprendizaje	0,7	0,0	1,4	15,9	82,1	100,0
recursos didácticos	0,7	0,0	1,4	15,2	82,8	100,0
contenidos	0,7	0,0	1,4	15,9	82,1	100,0
temporalización	1,4	0,7	6,9	22,8	68,3	100,0
evaluación	0,7	0,0	2,1	15,2	82,1	100,0
adaptaciones curriculares	6,2	0,0	3,4	20,0	70,3	100,0

Nota. Se muestra la frecuencia en el empleo

En la Tabla 61 se puede observar que, en la mayoría de los casos, los docentes utilizan siempre o casi siempre los elementos del plan de clase (destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos, actividades de aprendizaje, recursos didácticos, contenidos, evaluación) para orientar la práctica preprofesional/prácticum, con porcentajes que van desde el 70,3 % hasta el 82,8 % para la opción de siempre.

Además, se destaca que un porcentaje significativo de docentes también utiliza la temporalización y las adaptaciones curriculares para orientar la práctica preprofesional/prácticum, aunque con una frecuencia algo menor que los otros elementos.

Ahora bien, el desarrollar competencias implica necesariamente avanzar progresivamente en tres momentos: 1) la clarificación ideológica y conceptual; 2) la clarificación de propuestas; y, 3) modulación de actitudes que también puede ser transversal (Zabalza, 2012b).

En este contexto, no se trata de estudiar los elementos de forma aislada sino de manera integral, para que el estudiantado determine las relaciones horizontales y verticales que se dan en una planificación para el logro de una destreza, así como, se identifique con una corriente pedagógica y que sus propuestas sean pertinentes a esta, con ello se pueda dar un valor al conocimiento expresado en sus acciones.

En lo que respecta a la implementación de la clase:

Tabla 62.

Actividades desarrolladas durante el desarrollo de la clase

8. ¿Qué actividades cumple durante el desarrollo de la clase del/a practicante?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
completa la rúbrica de evaluación	4,8	2,8	4,8	28,3	59,3	100,0
realiza anotaciones para dialogarlas posteriormente	2,1	0,0	6,9	26,2	64,8	100,0
hace pausas metodológicas para orientar	9,7	6,9	12,4	22,8	48,3	100,0
sugiere el empleo de materiales o recursos didácticos	2,8	4,8	9,0	21,4	62,1	100,0
controla la disciplina	3,4	5,5	4,8	15,2	71,0	100,0

Nota. Se muestra los porcentajes de las actividades desarrolladas en clase.

La Tabla 62 muestra las actividades que el tutor profesional cumple durante el desarrollo de la clase del practicante, según la frecuencia con la que las realiza. Los resultados exponen que en menor proporción los docentes hacen pausas metodológicas para orientar (48,3 %) y en mayor porcentaje controlan la disciplina (71 %). También es común que completen la rúbrica de evaluación (59,3 %) y realicen anotaciones para dialogarlas posteriormente (64,8 %). Por otro lado, sugerir el empleo de materiales o recursos didácticos es una actividad que se realiza siempre (62,1 %), mientras que el control de la disciplina se realiza siempre en la mayoría de los casos (71 %).

Al respecto, es muy importante reflexionar que acompañar en la práctica preprofesional a un estudiante para construir el conocimiento docente, es una experiencia en la que se aprende mutuamente; sin embargo, el rol que desempeña el tutor es fundamental porque modela, a partir de sus acciones cotidianas, la futura conducta del aprendiz; de ahí que, el acompañamiento debe ser integral para que la conexión teoría-práctica se oriente a la reflexión y mejora continua (Martínez-Figueira y Raposo-Rivas, 2011).

Nace, entonces, la necesidad de que exista claridad de los roles que deben asumir los actores educativos para promover la construcción del conocimiento práctico en el estudiantado.

En cuanto a la retroalimentación, luego de la clase:

Tabla 63.

Actividades desarrolladas luego de la implementación de la clase

9. ¿Qué actividades desarrolla con las/los practicantes después de la implementación de la clase?	nunca %	rara vez %	a veces %	casi siempre %	siempre %	Total %
realiza una lectura crítica de lo trabajado	2,8	1,4	17,9	29,7	48,3	100,0
desarrolla estrategias que le generan conflicto cognitivo	13,1	5,5	14,5	29,7	37,2	100,0
organiza y desarrolla nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas	4,1	0,7	9,7	33,8	51,7	100,0
reflexiona para dar significado y sentido a la acción	3,4	1,4	5,5	29,0	60,7	100,0
reflexiona autocríticamente sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje	2,8	1,4	7,6	29,7	58,6	100,0

Nota. Se muestra las actividades luego de la implementación

Los resultados de la Tabla 63 muestran que la actividad que se realiza después de la implementación de una clase con mayor frecuencia es la reflexión para dar significado y sentido a la acción, con un 60,7 % de las respuestas indicando que siempre se realiza. Le sigue la reflexión autocrítica sobre la actitud y práctica, con un 58,6 % de respuestas en la categoría de siempre.

En menor medida, se observa que la actividad de organizar y desarrollar nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas se realiza siempre en un 51,7 % de los casos. Por otro lado, la actividad que menos se realiza es el desarrollo de estrategias que le generan conflicto cognitivo, con solo un 37,2 % de las respuestas en la categoría siempre.

En general, los resultados sugieren que los profesores se enfocan en la reflexión y la crítica constructiva como parte de su práctica docente después de implementar una clase, pero hay áreas en las que podrían enfocarse más para mejorar la calidad de su enseñanza, pues la reflexión genera repensar sobre lo actuado de una forma sistemática y organizada, para proyectar mejoras con el otro y para el otro, especialmente cuando se trasciende de la reflexión del propio sujeto y rebasa el ego creyéndose totalmente autónomo (Horkheimer, 2003) sino que, en función de un diálogo mediado se integre variables contextuales, culturales y personales para, con visión social, promover mejores prácticas docentes (Aguirre y Espinosa, 2018).

Finalmente, fomentar la reflexión en la práctica preprofesional es una tarea que se debe asumir de forma conjunta y con mucha mayor frecuencia, con

ello, incorporar la reflexión al diseño de la propuesta de actuación se constituye en un verdadero reto formativo.

En relación a la mediación:

Tabla 64.

Satisfacción en cuanto a los beneficios que reciben al acompañar a las/los estudiantes

10. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, valore los beneficios que recibe al acompañar a las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum:	1	2	3	4	5	Total
	%	%	%	%	%	%
innova sus estrategias didácticas	1,4	1,4	6,9	24,8	65,5	100,0
construye nuevos conocimientos	0,7	2,8	5,5	21,4	69,7	100,0
fomenta la conexión entre la teoría y la práctica	0,7	2,8	4,1	22,1	70,3	100,0
fortalece la relación interinstitucional	0,7	1,4	5,5	22,1	70,3	100,0
mejora, desde el enfoque práctico, los aprendizajes profesionales	0,7	1,4	2,8	22,8	72,4	100,0

Nota. Se muestra el porcentaje de satisfacción del acompañamiento.

De igual forma, los docentes fueron consultados sobre los beneficios que reciben al acompañar a los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum, para lo cual se les pidió que valorar en una escala de 1 a 5 los beneficios que reciben al realizar esta tarea.

En general, en la Tabla 64 se puede observar que la gran mayoría de los docentes encuestados se sienten muy satisfechos (con una valoración de 5) al acompañar a los estudiantes en estas prácticas. Además, se destaca que el beneficio que obtienen con mayor frecuencia es la mejora, desde el enfoque práctico, de los aprendizajes profesionales, en la cual el 72,4 % de los encuestados otorgó una valoración de 5 en este aspecto.

Por otro lado, se puede ver que el fortalecimiento de la relación interinstitucional es valorado positivamente por la mayoría de los encuestados, con un 70,3 % dando una valoración de 5 en este aspecto.

Asimismo, la mayoría considera que la práctica preprofesional/prácticum fomenta la conexión entre la teoría y la práctica, con un 70,3 % de valoraciones de 4 o 5. Además, en cuanto a la construcción de nuevos conocimientos también es valorado positivamente por la mayoría de los docentes encuestados, con un 69,7 %, en tanto que, la innovación en sus estrategias didácticas es valorada con cinco en mejor porcentaje (65,5 %).

En resumen, se puede concluir que los docentes encuestados valoran altamente los beneficios que reciben al acompañar a los estudiantes en prácticas preprofesionales o prácticum porque “la experiencia de aprendizaje favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, la flexibilidad, la auto plasticidad y la modificabilidad” (Aguirre y Espinosa, 2018, p. 2) especialmente en cuanto a la innovación de sus estrategias didácticas, la construcción de nuevos conocimientos y la mejora de los aprendizajes profesionales. Sin duda alguna, la mediación docente en estos espacios debe fortalecerse a través de la apertura de espacios académicos interdisciplinarios donde se articule el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión con miras a responder de manera pertinente a los requerimientos sociales (Hernández, 2009).

A continuación, se presenta el bloque 3:

9.5. Bloque 3. Evaluación de la Práctica Docente

En el bloque tres se ha considerado un solo indicador denominado la autoevaluación con dos interrogantes:

Tabla 65.

Aspectos considerados para evaluar la práctica preprofesional

11. Al momento de evaluar el desempeño de las/los estudiantes de la práctica docente/prácticum ¿Qué aspectos considera importantes?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
la motivación e involucramiento en su práctica preprofesional/prácticum	1,4	0,7	2,8	20,7	74,5	100,0
la mejora continua a partir de la reflexión y autoevaluación	0,7	1,4	1,4	28,3	68,3	100,0
la creatividad e innovación en las estrategias y acciones	0,7	0,7	1,4	15,2	82,1	100,0
la predisposición para la revisión crítica de su práctica	0,7	0,7	1,4	27,6	69,7	100,0
la vinculación con el contexto y con las necesidades de los estudiantes	1,4	0,7	2,1	17,2	78,6	100,0
la capacidad para emprender contingencias durante la clase	1,4	0,7	3,4	24,1	70,3	100,0
el trabajo colaborativo desplegado	2,1	0,7	2,1	20,0	75,2	100,0

Nota. Se muestra el porcentaje de la práctica preprofesional.

Los resultados de la Tabla 65 muestran que la mayoría de los docentes (82,1 %) consideran que la creatividad e innovación en las estrategias y acciones son muy importantes al evaluar el desempeño de los estudiantes en la práctica docente o prácticum.

A estos valores le siguen la vinculación con el contexto y con las necesidades de los estudiantes (78,6 %), del trabajo colaborativo desplegado (75,2 %), la motivación y el involucramiento de los estudiantes en su práctica son relevantes (74,5 %), la capacidad para emprender contingencias durante la clase (70,3 %), la predisposición para la revisión crítica de su práctica (69,7 %), y la mejora continua a partir de la reflexión y autoevaluación (68,3 %).

Los resultados de la encuesta exponen que los docentes valoran varios aspectos del desempeño de los estudiantes durante su práctica docente o prácticum, incluyendo la motivación e involucramiento, la creatividad e innovación, la predisposición para la revisión crítica, la capacidad de emprender contingencias durante la clase, la vinculación con el contexto y las necesidades de los estudiantes, y el trabajo colaborativo; y de hecho, esa práctica es óptima a la hora de valorar al estudiantado en su integralidad.

Ahora bien, la práctica preprofesional, al ser un espacio formativo vinculado a una realidad profesional abierta, amplia y compleja, debe garantizar la apropiación de competencias profesionales y personales de los y las estudiantes (Peinado y Abril, 2020).

Esto implica una evaluación que trascienda a una reflexión de la práctica, que vaya más allá de la mera acreditación y se desencadene un sistema de inquietudes pedagógicas derivadas de la práctica docente (Saiz-Linares y Susinos-Rada, 2020) donde el binomio evaluación desarrollo profesional sea indisociable, el énfasis se oriente al aprendizaje de los estudiantes y se convierta en una situación habitual en la actividad práctica (Calatayud, 2021).

Tabla 66.

Importancia de recibir estudiantes de la práctica preprofesional

12. Recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum es importante porque le permite:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
cuestionar su práctica profesional	10,3	6,2	13,1	22,8	47,6	100,0
reflexionar sobre sus competencias docentes	4,8	2,1	10,3	24,8	57,9	100,0
el aprendizaje de nuevas metodologías	2,1	1,4	6,2	19,3	71,0	100,0
el aprendizaje de nuevas formas de evaluación	1,4	2,8	5,5	19,3	71,0	100,0
reflexionar sobre su autoformación	1,4	1,4	9,7	23,4	64,1	100,0
reflexionar sobre la ética de su actuación	3,4	4,1	4,8	22,1	65,5	100,0
mejorar su práctica docente	1,4	4,8	4,1	20,0	69,7	100,0
delegar actividades para apoyar mi práctica docente	5,5	5,5	9,7	22,8	56,6	100,0

Nota. Se muestra el porcentaje de la importancia de la práctica preprofesional

La Tabla 66 muestra la importancia de recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum desde la perspectiva de un docente. Los resultados de manera general indican que recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum es altamente valorado por los docentes encuestados, ya que se considera que aporta significativamente a su desarrollo profesional.

En particular, el 71 % de los encuestados consideran que recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum les permite aprender nuevas metodologías y formas de evaluación, así como mejorar su práctica docente, lo que sugiere que estos docentes valoran la posibilidad de actualizarse en cuanto a los métodos de enseñanza y evaluación utilizados en su campo.

De igual manera, consideran que es importante porque siempre les permite reflexionar sobre la ética de su actuación (65,5 %), su autoformación (64,1 %) y competencias docentes (57,9 %), lo cual indica que estos docentes valoran la oportunidad de desarrollar una mayor conciencia crítica sobre su propia práctica docente y mejorar su desempeño. Además, un dato interesante a destacar es que menos de la mitad manifiesta que siempre los haga cuestionar sobre la práctica profesional.

Ruiz-Bernardo et al. (2022), al respecto se hacen un cuestionamiento muy interesante: si el tutor no recibe una retribución económica, ¿qué motivos tiene para acoger estudiantes en su aula? En relación a ello, y producto de su investigación se destaca que ganan en la medida de poder introducir nuevas habilidades y estrategias de trabajo, reclutar personal, reducir la sensación de soledad; y, la disposición de recursos.

De ahí que, recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum es altamente valorado por los docentes encuestados, ya que se considera que aporta significativamente a su desarrollo profesional. Los principales beneficios mencionados incluyen la posibilidad de actualizarse en cuanto a los métodos de enseñanza y evaluación utilizados en su campo, reflexionar y mejorar su práctica profesional, corroborando con ello los resultados de investigaciones previas.

A continuación, se expone el Bloque 4.

9.6. Bloque 4. La Emprendidura en la Práctica Preprofesional

En el presente bloque se ha considerado un indicador denominado innovación.

Tabla 67.

Aportes de la experiencia en el acompañamiento de la práctica preprofesional

13. Considera que la experiencia en el acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum le aporta a emprender en:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
iniciativas para mejorar su función docente	1,4	3,4	9,7	13,8	71,7	100,0
la preparación, selección o construcción de materiales didácticos	2,1	3,4	5,5	22,1	66,9	100,0
el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural	1,4	4,8	7,6	24,8	61,4	100,0
la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación	1,4	2,8	9,7	25,5	60,7	100,0
el liderazgo y toma de decisiones para mejorar los procesos educativos	2,8	0,7	5,5	22,1	69,0	100,0
la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos	1,4	2,8	4,8	22,8	68,3	100,0

Nota. Se muestra el porcentaje de los aportes de la experiencia.

La Tabla 67 muestra la percepción de los docentes sobre cómo su experiencia en el acompañamiento de la práctica preprofesional/prácticum les aporta para emprender, pues la mayoría de los maestros considera que esta experiencia siempre les ayuda a emprender principalmente en iniciativas para mejorar su función docente (71.7 %), seguido del liderazgo y toma de decisiones para mejorar los procesos educativos (69,0 %) y la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos (68,3 %).

Además, la Tabla 67 muestra también que la experiencia en el acompañamiento siempre les permite emprender en la preparación, selección o construcción de materiales didácticos (66,9 %), el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural (61,4 %) y les aporta a los docentes en la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación (60.7 %), el liderazgo y toma de decisiones para mejorar los procesos educativos (69.0 %).

En términos generales, los resultados sugieren que la experiencia en el acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum es percibida como una valiosa herramienta de desarrollo profesional para los docentes, y que les aporta significativamente en diversas áreas relacionadas con su función docente. Estos hallazgos pueden ser útiles para el diseño de programas de formación docente que incorporen la práctica preprofesional/prácticum como una estrategia para el desarrollo profesional de los docentes.

Finalmente se presenta el bloque 5.

9.7. Bloque 5. Integración en la vida Organizativa del Centro

Para el presente bloque se ha considerado un indicador denominado organización y se plantean dos preguntas:

Tabla 68.

Orientaciones del centro educativo para evaluar la práctica preprofesional

P14. En el centro escolar donde labora, existen orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum	%
sí	33,1
no	24,8
desconozco	42,1

Nota. Se muestra las orientaciones del centro educativo.

En la Tabla 68 se muestran los resultados de los tutores con respecto a la existencia de orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum en el centro educativo donde laboran. Cerca de la mitad manifiestan desconocer (42,1 %) sobre este tema, mientras que, un tercio de la muestra señala que tales orientaciones si existen (33,1 %) y una cuarta parte (24,8 %) que no existen.

Ahora bien, como ya se lo ha señalado anteriormente, la práctica preprofesional es una etapa crucial en la formación docente, por ello, lo que haga el tutor profesional es muy importante en el engranaje formativo del estudiantado porque no solo canaliza y articula los aprendizajes de este espacio profesional sino que los integra con el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico, y estimula la práctica reflexiva para proyectarla al futuro escenario profesional (Barcelo y Ruiz-Corbella, 2015); entonces, es necesario que tenga conocimiento de cómo proceder frente a la presencia del estudiantado dentro y fuera del aula, el procedimiento para inducir, acompañar y evaluar su desempeño.

Con estos antecedentes se vuelve necesario diseñar un plan de actuación para los procesos de mediación de la práctica preprofesional para que las acciones que cada actor educativo cumplan se articulen de forma integral y aporten de manera efectiva en la construcción del conocimiento docente.

Tabla 69.

Actividades que desarrolla el tutor profesional

15. De las siguientes actividades, de cuál/cuáles se encarga usted como tutor profesional (profesor de la escuela)	sí %	no %	Total %
orientación didáctica	82,1	17,9	100,0

retroalimentación del proceso de planificación de la clase	80,0	20,0	100,0
acompañamiento in situ de la práctica	71,7	28,3	100,0
reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum	61,4	38,6	100,0
mediación entre lo formativo y laboral	41,4	58,6	100,0
gestión de las acciones relacionadas con su integración y acogida al centro de práctica	41,4	58,6	100,0
evaluación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum	62,8	37,2	100,0
certificación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum	39,3	60,7	100,0
ser el canal fluido de comunicación y feedback con el tutor académico/a	43,4	56,6	100,0

Nota. Se muestra las actividades que desarrolla el tutor

La Tabla 69 se muestra las actividades que el tutor profesional lleva a cabo en el acompañamiento de la práctica preprofesional/prácticum. Los resultados muestran que la orientación didáctica y la retroalimentación del proceso de planificación de la clase son las actividades más comunes, con un 82,1 % y 80,0 % de respuestas afirmativas, respectivamente. La actividad de acompañamiento in situ de la práctica también es bastante común, con un 71,7 % de respuestas afirmativas.

Por otro lado, la mediación entre lo formativo y laboral, y la gestión de las acciones relacionadas con la integración y acogida al centro de práctica son las actividades menos comunes, con solo un 41,4 % de respuestas afirmativas cada una. La certificación de las competencias desarrolladas en la práctica preprofesional/prácticum también es una actividad menos común, con solo un 39,3 % de respuestas afirmativas.

En general, los resultados sugieren que los tutores profesionales se centran en proporcionar orientación y retroalimentación en la planificación y ejecución de las clases, así como en la evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiante en la práctica preprofesional/prácticum. Sin embargo, parece que hay menos énfasis en actividades relacionadas con la integración y acogida al centro de práctica y la certificación de competencias.

9.8. Inferencias para mi Propuesta

En el presente capítulo se exponen los resultados del cuestionario aplicado a 145 tutores profesionales, quienes reciben en sus clases a los estudiantes de la práctica preprofesional. La muestra ha sido parcialmente equitativa entre las universidades investigadas, predominando entre los tutores el género femenino, su edad oscila entre 37 a 46 años. La mayor parte tiene nombramiento definitivo y cuentan con un título asociado a la educación, finalmente todos cuentan con

experiencia en acompañar a los estudiantes en sus prácticas. De lo expuesto se concluye que los tutores profesionales cumplen con el perfil para asegurar una experiencia significativa en el desarrollo de la práctica preprofesional. Pero, es necesario una constante comunicación y, especialmente, una formación permanente orientada hacia la construcción del conocimiento docente.

Ahora bien, a partir de los datos obtenidos del bloque 1. Relación teoría-práctica se puede inferir que la investigación, el trabajo colaborativo y la reflexión son ejes fundamentales para que la mediación docente responda a una verdadera transferencia entre la teoría-práctica, de ahí que, la mayor parte de docentes tutores generan actividades asociadas a estos tres elementos.

Sin embargo, es necesario fomentarlas a articularlas a un sistema formativo dinámico y pertinente para asegurar una adecuada inserción, desarrollo y evaluación de su desempeño para una mejora continua. De ahí la necesidad de que se defina un plan de actuación integral para la construcción de conocimiento docente en la práctica preprofesional.

En lo que respecta al bloque 2. Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente, la mayor parte de docentes cumple con todos los procesos; pero se evidencia una limitante en los procesos de introducción y actividades de aprendizaje porque regularmente estos aspectos se los trabaja directamente con los tutores académicos; sin embargo, se asume estas actividades desde su saber.

En lo que respecta a la retroalimentación: previo a la clase; implementación de la clase; retroalimentación: luego de la clase; y, mediación se observa una mayor actuación de los tutores, aunque baja durante el desarrollo de la clase. Ahora bien, uno de los indicadores que proporcionan una participación activa y constantemente mejorada es la reflexión en, sobre y para la acción, de ahí la importancia de que el cuerpo docente genere acciones no solo para acoger al estudiante sino para integrarlo en el contexto educativo y prepararlo para sus futuros retos profesionales.

En el bloque 3: Evaluación de la práctica docente se observa una dispersión en los criterios (motivación en la práctica, mejora continua, creatividad, predisposición al cambio, vinculación al contexto, desarrollo de contingencias, trabajo colaborativo) que se considera para evaluar la práctica docente, aunque todos están relacionados con la evaluación, es importante que el docente tenga criterios mínimos unificados para evaluar la práctica docente, este aspecto permite asumir la necesidad de mejorar los canales de comunicación entre los actores educativos y especialmente definir el rol que éste cumple en la construcción del conocimiento docente.

En el bloque 4: La emprendidura en la práctica preprofesional, se evidencia que la tendencia está orientada a implementar iniciativas para mejorar su función docente y en el liderazgo y toma de decisiones, sin duda alguna, es un aspecto muy importante a la hora de desempeñarse como docente, por ello la reflexión crítica y la propuesta de proyectos orientados a responder a los requerimientos sociales se constituye en una alternativa para que su práctica preprofesional trascienda el cumplimiento de horas y genere un involucramiento real en la solución de problemas del contexto educativo.

En el Bloque 5. Integración en la vida organizativa del centro se observa que la mayor parte de tutores no cuenta con información para evaluar la práctica preprofesional, aspecto que se corrobora en las correlaciones establecidas en cada uno de los indicadores, este aspecto marca la necesidad de contar con un plan de actuación que oriente los procesos de mediación de la práctica preprofesional.

En relación a los indicadores se observa que, en general existe una correlación moderada y alta entre los cuales son estadísticamente significativas al nivel de significancia del 0,01 y 0,05. Sin embargo, existe una excepcionalidad con el indicador organización en el cual se observa correlaciones negativas con los otros indicadores.

Tabla 70.
Correlación entre variables del instrumento

Correlaciones										
	Investigación- acción	Trabajo colaborativo	Reflexión acción	Introducción al prácticum	Actividades de aprendizaje	Retroalimentación: previo a la clase	Implementación de la clase	Retroalimentación: luego de la clase	Mediación	autoevaluación
Investigación- acción	1									
Trabajo colaborativo	,540**	1								
Reflexión acción	,564**	,685**	1							
Introducción al prácticum	,357**	,555**	,676**	1						
Actividades de aprendizaje	,389**	,482**	,557**	,355**	1					
Retroalimentación: previo a la clase	,450**	,476**	,644**	,630**	,569**	1				
Implementación de la clase	,376**	,528**	,516**	,440**	,486**	,494**	1			
Retroalimentación: luego de la clase	,416**	,602**	,609**	,513**	,574**	,517**	,605**	1		
Mediación	,323**	,510**	,628**	,571**	,410**	,642**	,473**	,549**	1	
autoevaluación	,340**	,333**	,507**	,405**	,418**	,562**	,534**	,558**	,643**	1
Innovación	,179*	,207*	,250**	,308**	,282**	,316**	,291**	,411**	,530**	,599**
Organización	-,202*	-,267**	-,175*	-,170*	-,046	-,093	-,041	-,168*	-,219**	-,054
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).										
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).										

Nota. Se muestra las correlaciones entre variables

En función de la Tabla 70 se concluye que existe una relación positiva entre la mayor parte de indicadores (Investigación-acción, Trabajo colaborativo, Reflexión acción, Introducción al prácticum, Actividades de aprendizaje, Retroalimentación: previo a la clase, Implementación de la clase, Retroalimentación: luego de la clase, Mediación, autoevaluación); sin embargo, al evidenciarse una relación negativa en el indicador organización, se infiere que no existe una adecuada organización para integrar a los estudiantes a la práctica preprofesional, con ello se justifica la necesidad de diseñar un plan de actuación para que la experiencia formativa se oriente a la construcción del conocimiento docente.

Capítulo 10. Con los estudiantes de la práctica preprofesional

10.1. Introducción

El estudiantado, sin duda alguna, representa el ser de la práctica preprofesional, de ahí la importancia de conocer las actividades que desarrolla, conjuntamente con sus tutores académicos y profesionales para la construcción del conocimiento, puesto que, el ser docente implica no solo dominar la ciencia sino formarse intelectual, reflexiva, técnica, social y humanísticamente (Barcelo y Ruiz-Corbella, 2015). Entonces, a través de estos resultados se podrá contrastar lo que, en su momento, los tutores académicos y tutores profesionales respondieron frente al acompañamiento en la práctica preprofesional.

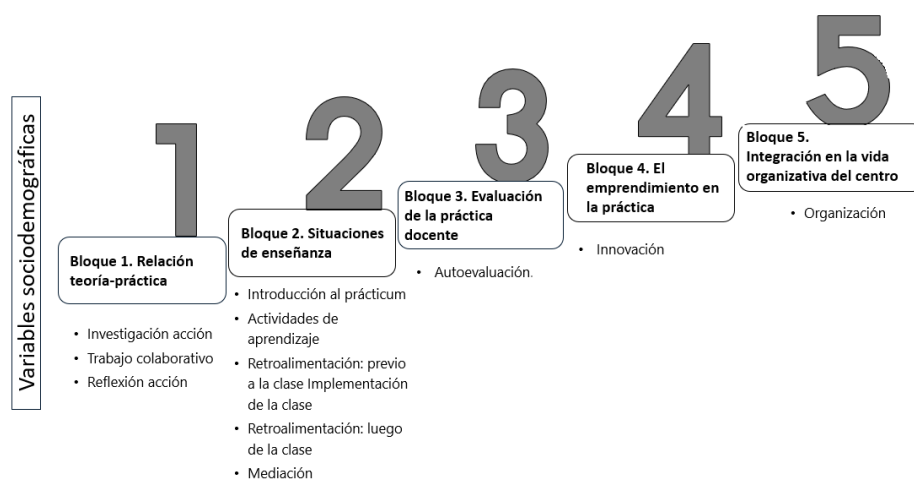
En este contexto, en el presente capítulo se exponen los resultados del Instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional dirigido a 439 estudiantes de las universidades de la región sur del Ecuador que ofertan la carrera de Educación Básica (205, Universidad Nacional de Loja; 129, Universidad Técnica de Machala; y, 105, Universidad Técnica Particular de Loja).

En el instrumento se evalúan los mismos bloques (5) que los docentes tutores académicos y profesionales con preguntas adaptadas de acuerdo a su rol, de tal manera que, en primer lugar, se presentan los resultados de las variables sociodemográficas, en un segundo acápite se exponen los resultados con los cinco bloques trabajados anteriormente, pero con preguntas referidas a las actividades del estudiantado; y, en un tercer acápite se hace una correlación entre los indicadores planteados en la encuesta.

Finalmente, al igual que en los otros capítulos, se genera algunas inferencias que ayudan a delimitar la propuesta del trabajo de investigación. A continuación, se expone de manera gráfica la estructura del Capítulo 10.

Figura 29.

Dimensiones e indicadores de la encuesta dirigida a estudiantes de la práctica preprofesional



Nota. Se muestra las dimensiones e indicadores de la encuesta por bloques.

Seguidamente, se sintetiza los estudiantes participantes por universidades; para luego presentar los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación de la encuesta:

Tabla 71.

Estudiantes de la práctica preprofesional participantes en el estudio

Universidades	Participantes
Universidad Nacional de Loja	205
Universidad Técnica de Machala	129
Universidad Técnica Particular de Loja	105
Total	439

Nota: Se describe los estudiantes participantes en total y por universidad.

10.2. Variables Sociodemográficas

Tabla 72.

Universidades de procedencia y jornada laboral de los estudiantes

Universidad en la que estudia:	Modalidad de estudio:							
	presencial	semipresencial	a distancia	en línea	híbrida	dual	Total	
Universidad Nacional de Loja	F	88	0	20	81	16	0	205
	%	20,0	0,0	4,6	18,5	3,6	0,0	46,7
Universidad Técnica de Machala	F	28	0	2	99	0	0	129
	%	6,4	0,0	0,5	22,6	0,0	0,0	29,4
Universidad Técnica Particular de Loja	F	0	0	101	4	0	0	105
	%	0,0	0,0	23,0	0,9	0,0	0,0	23,9
Total	F	116	0	123	184	16	0	439
	%	26,4	0,0	28,0	41,9	3,6	0,0	100,0

Nota. Se muestra la frecuencia de las universidades de procedencia de los estudiantes

En la presente investigación participaron 439 estudiantes distribuidos en mayor porcentaje en la Universidad Nacional de Loja (46,7 %), seguidos de la Universidad Técnica de Machala (29,4 %) y Universidad Técnica Particular de Loja (23,9 %). Estos datos se los justifica puesto que, en la Universidad Nacional de Loja se inicia desde el 4to al 7mo ciclo la práctica docente; en la Universidad Técnica de Machala del 6to al 8vo y en la Universidad Técnica Particular de Loja se lo realiza en un solo ciclo.

Tabla 73.

Modalidad de estudio y de realización de la práctica docente de los estudiantes

Modalidad de estudio	Modalidad en la que realiza/o su práctica docente/prácticum:					
	presencial	semipresencial	a distancia	en línea	Total	
presencial	F	34	4	6	72	116
	%	7,7	0,9	1,4	16,4	26,4
semipresencial	F	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
a distancia	F	5	6	57	55	123
	%	1,1	1,4	13,0	12,5	28,0
en línea	F	10	3	4	167	184
	%	2,3	0,7	0,9	38,0	41,9
híbrida	F	3	3	0	10	16
	%	0,7	0,7	0,0	2,3	3,6
dual	F	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	F	52	16	67	304	439
	%	11,8	3,6	15,3	69,2	100,0

Nota. Se muestra la frecuencia de la modalidad de estudio de los estudiantes

Así mismo, en la Tabla 73 se puede evidenciar que, en mayor proporción, los estudiantes realizan sus estudios en la modalidad en línea (41,9 %), seguido de los de modalidad a distancia (28,0 %) y presencial (26,4 %)

En relación a lo anterior, también se pudo identificar que la mayoría de estudiantes realizan o realizaron su práctica docente/prácticum en la modalidad en línea (69,2 %), en tanto que el porcentaje restante la hicieron en las modalidades a distancia (15,3 %), presencial (11,8 %) y semipresencial (3,6 %).

Tabla 74.

Edad y género de los estudiantes participantes en la práctica preprofesional

Edad		Género:		Total
		masculino	femenino	
17 a 26 años	F	81	249	330
	%	18,5	56,7	75,2
27 a 36 años	F	12	77	89
	%	2,7	17,5	20,3
37 a 46 años	F	1	17	18
	%	0,2	3,9	4,1
47 a 56 años	F	0	1	1
	%	0,0	0,2	0,2
57 años o más	F	0	1	1
	%	0,0	0,2	0,2
Total	F	94	345	439
	%	21,4	78,6	100,0

Nota. Se muestra la frecuencia del género de los estudiantes

En la Tabla 74 se observa que, la mayoría de estudiantes son de sexo femenino (78,6 %), y su edad se concentra mayoritariamente entre 17 y 36 años, teniendo mayor representatividad los de 17 a 26 años (75,2 %).

Tabla 75.

Años de experiencia docente y edad de los practicantes

Años de experiencia docente		Edad:					Total
		17 a 26 años	27 a 36 años	37 a 46 años	47 a 56 años	57 años o más	
no tengo experiencia	F	279	69	9	1	0	358
	%	63,6	15,7	2,1	0,2	0,0	81,5
menos de un año	F	39	15	2	0	0	56
	%	8,9	3,4	0,5	0,0	0,0	12,8
1 a 5 años	F	12	4	6	0	0	22
	%	2,7	0,9	1,4	0,0	0,0	5,0
6 a 10 años	F	0	1	0	0	1	2
	%	0,0	0,2	0,0	0,0	0,2	0,5
11 a 15 años	F	0	0	1	0	0	1
	%	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,2

16 a 20 años	F	0	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
21 a 25 años	F	0	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
26 a 30 años	F	0	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
30 años o más	F	0	0	0	0	0	0
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	F	330	89	18	1	1	439
	%	75,2	20,3	4,1	0,2	0,2	100,0

Nota. Se muestra los años de experiencia docente

En relación a la experiencia docente, en la Tabla 75 se pudo identificar que la mayoría no tiene experiencia (81,5 %) o es menor a un año (81,5 %) guardando una estrecha relación con la edad que está 17 a 26 años (72,5 %) lo que indicaría que es una población joven que se encuentra en su proceso formativo universitario.

Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos en el bloque 1 del instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a estudiantes.

10.3. Bloque 1. Relación Teoría-práctica/Conecta la Teoría con la Práctica

El bloque uno contempla tres indicadores (investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión acción) con base a los cuales se construyó las interrogantes y cuyos resultados a continuación se presenta:

Tabla 76.

Actividades de enseñanza relacionadas a la investigación-acción

1. Las actividades de aprendizaje que usted cumple en su práctica preprofesional/prácticum están dirigidas a:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
aprender sobre procesos de investigación en contextos educativos	2,1	3,0	9,3	26,0	59,7	100,0
planear y ejecutar una clase	0,5	2,3	7,1	23,5	66,7	100,0
diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje	1,4	1,4	9,8	25,5	62,0	100,0
proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social	1,8	2,5	10,3	23,0	62,4	100,0
socializar su experiencia relacionando la teoría con la práctica	0,7	1,8	7,1	24,8	65,6	100,0

Nota. Se muestra la frecuencia de las actividades de enseñanza

La Tabla 76 muestra los resultados de la encuesta realizada a estudiantes que desarrollan las prácticas preprofesionales o prácticum en el ámbito educativo. En ella se presentan las actividades de aprendizaje que los estudiantes ejecutan durante su práctica, y se muestra la distribución porcentual de respuestas que indican cuánto de estas actividades están presentes en su experiencia. Los porcentajes van desde “nunca” hasta “siempre”.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes considera que las actividades de aprendizaje de su práctica están dirigidas a aprender sobre procesos de investigación en contextos educativos (59,7 %), planear y ejecutar una clase (66,7 %), diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje (62,0 %), proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social (62,4 %), y a socializar su experiencia relacionando la teoría con la práctica (65,6 %); resultados que sugieren que los estudiantes consideran que son fundamentales para su formación como futuros profesionales de la educación.

Es interesante observar que solo un pequeño porcentaje de estudiantes informa que “nunca” realizan estas actividades. Sin embargo, también es importante destacar que hay un porcentaje significativo de estudiantes que informa que “rara vez” o “a veces” realizan estas actividades, lo que sugiere que puede haber oportunidades para mejorar la calidad de la experiencia de práctica preprofesional o prácticum en algunas instituciones educativas.

En conclusión, los resultados muestran que los estudiantes que realizan prácticas preprofesionales o prácticum en el ámbito educativo están enfocados en adquirir conocimientos sobre procesos de investigación, planificación y ejecución de clases, y en intervenir y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también consideran importante la propuesta de acciones innovadoras y la socialización de su experiencia relacionando la teoría con la práctica, lo que sugiere una formación integral y comprometida con el cambio educativo y social.

Tabla 77.

Construcción de planificaciones didácticas

P2. Las planificaciones didácticas usted las construye de forma:	individual	41,7 %
	colaborativa	58,3 %

Nota. Se muestra el porcentaje de la construcción de la planificación.

Los resultados en la Tabla 77 indican que el 58,3 % de los encuestados construyen sus planificaciones didácticas de forma colaborativa, mientras que el 41,7 % lo hace de forma individual; lo que sugiere que existe una tendencia hacia la construcción colaborativa de las planificaciones didácticas, lo que puede tener

implicaciones positivas en términos de enriquecimiento de ideas, intercambio de experiencias y estrategias, y mejora en la calidad de las planificaciones.

Sin embargo, también es importante destacar que una minoría significativa de los encuestados aún construye sus planificaciones de forma individual. Esto puede deberse a diferentes factores, como preferencias personales, falta de oportunidades para trabajar de manera colaborativa o falta de conocimientos sobre estrategias de trabajo en equipo.

En consecuencia, los resultados indican que la construcción colaborativa de planificaciones didácticas es una práctica cada vez más extendida, pero que aún existe una proporción importante de docentes o estudiantes en formación que prefieren trabajar de manera individual.

Tabla 78.

Conformación de equipos colaborativos

2.1. Si usted las construye de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	no aplica	Total
	%	%	%	%	%	%	%
con su tutor académico (profesor de la universidad)	10,3	4,1	8,7	13,4	21,9	41,7	100,0
con su tutor profesional (profesor de la escuela)	12,3	5,2	9,3	12,3	19,1	41,7	100,0
con compañeras/os de práctica	0,9	0,5	1,8	10,3	44,9	41,7	100,0
con los directivos del centro escolar	23,0	8,2	6,4	8,0	12,8	41,7	100,0

Nota. Se muestra la conformación de equipos

Para el caso de estudiantes que construyen colaborativamente las planificaciones didácticas, en general, se puede observar en la Tabla 78 que la construcción colaborativa de planificaciones didácticas con compañeros de práctica es la opción más común, con un porcentaje del 44,9 % de respuestas en la categoría “siempre”. Esto sugiere que los estudiantes encuentran en sus compañeros un recurso valioso para trabajar en equipo y enriquecer sus ideas y estrategias.

Además, se observa que los estudiantes siempre construyen su planificación en la colaboración con tutores académicos (21,9 %) y profesionales (19,1 %), lo cual puede deberse a diferentes factores, como la disponibilidad de tiempo para trabajar juntos o la falta de confianza en el intercambio de ideas con personas en roles más jerárquicos.

Finalmente, se destaca que la colaboración con directivos del centro escolar es la opción menos frecuente, con un alto porcentaje de respuestas en

las categorías “nunca” (23,0 %); esto puede deberse a que la colaboración con directivos puede generar cierta tensión en la relación estudiantado-docente ya que los directivos suelen estar enfocados en otras tareas administrativas. La concentración de porcentajes en la opción “no aplica” corresponde al estudiantado que realizan la planificación de forma autónoma.

Tabla 79.

Temáticas de reflexión al concluir el trabajo en el aula con el tutor académico

3. 3. Al concluir el trabajo en el aula, el tutor académico (profesor de la universidad) lo invita a reflexionar sobre:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
su evolución y progreso en la práctica preprofesional/prácticum	1,4	3,0	8,0	23,5	64,2	100,0
las fortalezas y aspectos a mejorar de su actuación didáctica	1,6	2,5	8,2	24,8	62,9	100,0
la integración de la teoría con la práctica	1,6	2,1	6,8	24,1	65,4	100,0
su interacción con los niños/as	0,9	1,6	8,0	20,3	69,2	100,0
las futuras acciones didácticas	1,6	1,8	8,2	23,2	65,1	100,0
el dominio conceptual del tema	1,4	2,3	6,6	26,9	62,9	100,0
los problemas presentados en el aula	1,4	2,3	8,4	26,7	61,3	100,0
las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum	1,1	1,6	5,7	26,0	65,6	100,0

Nota. Se muestra las temáticas de reflexión con el tutor académico

Al ser consultados sobre si el tutor académico los invita a reflexionar sobre varios elementos al concluir el trabajo en el aula, la mayoría de los estudiantes manifiestan que siempre reflexionan sobre su evolución y progreso la práctica preprofesional (64,2 %). Además, una proporción similar del estudiantado señala que reflexionan sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar en su actuación didáctica (62,9 %).

Así mismo, los estudiantes manifiestan que siempre son invitados a analizar la integración de la teoría con la práctica (65,4 %), su interacción con los niños/as (69,2 %), las futuras acciones didácticas (65,1 %), el dominio conceptual del tema (62,9 %), los problemas presentados en el aula (61,3 %), y las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum (65,6 %). En este mismo contexto, también existe un porcentaje significativo de estudiantes (entre 20,3 % y 26,9 %) que manifiestan que casi siempre son invitados a reflexionar los elementos descritos.

En resumen, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes considera que su práctica preprofesional les ha permitido evolucionar y mejorar su actuación didáctica, así como integrar la teoría con la práctica. Sin embargo, también se identifican problemas en el aula que deben ser abordados y aspectos

a mejorar en la actuación didáctica.

Tabla 80.

Temáticas de reflexión al concluir el trabajo en el aula con el tutor profesional

4. Al concluir el trabajo en el aula, el tutor profesional (profesor de la escuela) le invita a reflexionar sobre:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
su evolución y progreso en la práctica preprofesional/prácticum	2,1	2,3	12,5	26,7	56,5	100,0
las fortalezas y aspectos a mejorar de su actuación didáctica	1,8	2,1	11,6	26,0	58,5	100,0
la integración de la teoría con la práctica	1,8	4,1	11,6	23,5	59,0	100,0
su interacción con los niños/as	2,1	2,7	8,2	24,4	62,6	100,0
las futuras acciones didácticas	1,8	2,7	10,9	25,5	59,0	100,0
el dominio conceptual del tema	1,6	2,7	9,6	26,7	59,5	100,0
los problemas presentados en el aula	2,1	3,2	11,4	25,1	58,3	100,0
las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum	2,1	4,1	9,1	26,4	58,3	100,0

Nota. Se muestra las temáticas de reflexión con el tutor profesional

Por otra parte, al ser consultados sobre si el tutor profesional (los invita a reflexionar sobre varios elementos al concluir el trabajo en el aula, la mayoría de los estudiantes manifiestan que siempre reflexionan sobre su evolución y progreso la práctica preprofesional (56,5 %). Además, una proporción similar de estudiantes señala que reflexionan sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar en su actuación didáctica (58,5 %).

Así mismo, los estudiantes manifiestan que siempre son invitados a analizar la integración de la teoría con la práctica (59,0 %), su interacción con los niños (62,6 %), las futuras acciones didácticas (59,0 %), el dominio conceptual del tema (59,5 %), los problemas presentados en el aula (58,3 %), y las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum (58,3 %). En este mismo contexto, también existe un porcentaje significativo de estudiantes (entre 23,5 % y 26,7 %) que manifiestan que casi siempre son invitados a reflexionar los elementos descritos.

En resumen, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes considera que su práctica preprofesional les ha permitido evolucionar y mejorar su actuación didáctica, así como integrar la teoría con la práctica. Sin embargo, también se identifican problemas en el aula que deben ser abordados y aspectos a mejorar en la actuación didáctica.

Tabla 81.*Temáticas de reflexión y la proyección de uso*

5. Las ideas generadas en su reflexión sirven de base para:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum	0,5	0,7	4,3	22,8	71,8	100,0
generar procesos de autoformación y autoevaluación	0,2	0,7	4,3	24,1	70,6	100,0
investigar la práctica docente	0,5	0,9	4,6	25,5	68,6	100,0
promover acciones orientadas a la innovación	0,5	0,5	4,6	19,4	75,2	100,0
mejorar la práctica preprofesional/prácticum	0,5	0,5	2,5	17,8	78,8	100,0

Nota. Se muestra las temáticas de reflexión y la proyección

En la Tabla 81 se observa que la mayoría de los estudiantes consideran que sus ideas generadas en la reflexión previamente analizadas siempre pueden ser utilizadas para elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum (71,8 %), generar procesos de autoformación y autoevaluación (70,6 %), investigar la práctica docente (68,6 %), promover acciones orientadas a la innovación (75,2 %), y mejorar la práctica preprofesional/prácticum (78,8 %).

Es importante destacar que en la categoría de casi siempre se registran porcentajes significativos (entre 17,8 % y 25,5 %), lo que indica que los estudiantes consideran que sus reflexiones pueden ser útiles para diversos propósitos en la educación. Esto sugiere que los estudiantes están dispuestos a compartir sus experiencias y aportar a la mejora de la educación en general.

10.4. Bloque 2. Situaciones de Enseñanza/construcción del Conocimiento Docente

En el presente bloque se han considerado 6 indicadores: introducción al prácticum; actividades de aprendizaje; retroalimentación: previo a la clase; implementación de la clase; retroalimentación: luego de la clase; y, mediación.

Tabla 82.

Actividades introductorias para la práctica preprofesional

6. Al iniciar la práctica preprofesional/prácticum ¿Qué actividades introductorias propicia el tutor académico (profesor de la universidad)?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
desarrollar seminarios/talleres sobre la práctica preprofesional/prácticum	5,9	7,3	16,2	29,6	41,0	100,0
revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica	1,4	3,4	11,2	31,0	53,1	100,0
brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum	0,9	2,3	6,8	27,3	62,6	100,0
conocer el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica)	0,5	2,1	9,3	25,1	63,1	100,0

Nota. Se muestra las actividades introductorias

En relación a la frecuencia con el que el tutor académico propicia diferentes actividades introductorias al estudiantado al iniciar la práctica preprofesional/prácticum, los resultados muestran que el 41 % de estudiantes manifiestan que los tutores académicos siempre propician el desarrollo de seminarios/talleres sobre la práctica preprofesional/prácticum, seguido del 29.6 % que lo hace casi siempre. Además, el 53.1 % manifiestan que siempre revisan los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica, mientras que el 31 % la hace casi siempre.

En cuanto a brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum, el 62.6 % de los tutores académicos siempre brindan estas orientaciones, seguido de un 27.3 % que lo hace casi siempre. Y en relación al conocer el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica), el 63.1 % de los tutores académicos siempre realizan esta actividad, mientras que el 25.1 % la hace a casi siempre.

En resumen, se observa que los tutores académicos suelen propiciar una serie de actividades introductorias al iniciar la práctica preprofesional/prácticum, siendo las más comunes el desarrollo de seminarios/talleres y el conocimiento del contexto educativo donde se realizará la práctica. Además, la mayoría de los tutores académicos siempre brindan orientaciones iniciales y revisan los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica.

Tabla 83.*Formas de planificación de los estudiantes*

7. Para planificar las actividades de aula usted lo hace de forma:	individual	44,6 %
	colaborativa	55,4 %

Nota. Se muestra las formas de planificación

En cuanto a la forma en que se planifican las actividades en el aula, los resultados indican que el 55,4 % de los encuestados prefieren planificar actividades de forma colaborativa, mientras que el 44,6 % lo hacen de forma individual.

Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes encuestados prefieren trabajar en equipo y colaborar con sus compañeros en la planificación de las actividades en el aula. Esto puede ser beneficioso ya que puede fomentar la creatividad y la innovación en el aula, así como mejorar la comunicación y la cooperación entre los estudiantes.

Sin embargo, también es importante reconocer que una minoría significativa de estudiantes todavía prefieren trabajar de manera individual. Esto puede deberse a diferentes razones, como preferir trabajar a su propio ritmo o tener diferentes estilos de aprendizaje.

Tabla 84.*Equipo de planificación*

7.1. Si usted las planifica de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	no aplica	Total
	%	%	%	%	%	%	%
solicita orientaciones del/a tutor profesional (profesor de la escuela)	4,8	4,3	10,9	12,8	22,6	44,6	100,0
solicita orientaciones del/a tutor académico (profesor de la universidad)	3,0	5,0	6,8	14,1	26,4	44,6	100,0
trabaja colaborativamente con sus compañeros/as de práctica preprofesional/prácticum	0,2	0,0	1,1	10,3	43,7	44,6	100,0

Nota. Se muestra el equipo de planificación

En este contexto, se consultó a los estudiantes que planifican de forma colaborativa con quiénes lo hacen y con qué frecuencia. En cuanto a la frecuencia de siempre, el 22,6 % manifiesta que solicita orientaciones del tutor profesional, el 26,4 % al tutor académico y el 43,7 % a sus compañeros de la práctica. Así mismo, en la frecuencia de casi siempre un porcentaje significativo

de estudiantes han señalado esta opción.

En general, estos resultados sugieren que los estudiantes encuestados tienden a buscar orientaciones y trabajar en colaboración con sus compañeros y tutores en diferentes niveles y frecuencias. Además, se puede notar que los estudiantes parecen estar más dispuestos a buscar orientaciones de tutores académicos que de tutores profesionales.

Los resultados también sugieren que la mayoría del estudiantado están dispuestos a trabajar colaborativamente con sus compañeros de práctica preprofesionales/prácticum, lo que podría ser beneficioso para su aprendizaje y desarrollo profesional.

Tabla 85.

Orientaciones sobre los componentes en el plan de aula

8. ¿Quién orienta acerca de los componentes contemplados en el plan de aula?	tutor académico (profesor de la universidad)	tutor profesional (profesor de la escuela)	lo realizo de forma autónoma	trabajo colaborativo con mis compañeros/as	otros
	%	%	%	%	%
destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos	60,4	41,5	26,4	42,8	8,2
actividades de aprendizaje	47,4	37,1	33,7	45,6	3,9
recursos didácticos	42,8	31,9	41,2	48,7	3,9
contenidos	43,3	47,8	28,9	41,0	3,6
temporalización	42,8	40,5	28,0	35,8	4,6
evaluación	44,4	42,1	31,2	36,7	3,9 %
adaptaciones curriculares	51,9	44,9	26,4	36,7	5,2

Nota. Se muestra las orientaciones sobre los componentes

La Tabla 85 muestra los resultados sobre quién orienta al estudiante acerca de los diferentes componentes contemplados en el plan de aula, teniendo como alternativas de respuesta al tutor académico, tutor profesional, lo realizo de forma autónoma, trabajo colaborativo con mis compañeros y otros. En la Tabla 85 se muestran las respuestas porcentuales para cada opción en relación a cada uno de los componentes contemplados en el plan de aula. Los componentes son destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos, actividades de aprendizaje, recursos didácticos, contenidos, temporalización, evaluación y adaptaciones curriculares.

Se observa que en general, la mayoría de los estudiantes indica que es el tutor académico quien les orienta acerca de los diferentes componentes contemplados en el plan de aula. Sin embargo, los resultados varían dependiendo del componente en cuestión.

En el caso de las destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos, la mayoría de los estudiantes indica que es el tutor académico quien les orienta (60,4 %). En el caso de las actividades de aprendizaje, también es el tutor académico quien tiene un mayor porcentaje de respuestas 47,4 %. Para el caso de recursos didácticos predomina el trabajo colaborativo con sus compañeros (48,7 %).

Además, el tutor académico es el que más orienta en cuanto a temporalización (42,8 %), evaluación (44,4 %), y adaptaciones curriculares (51,9 %), mientras que el tutor profesional interviene más en los contenidos.

De manera general, no se observa diferencias muy significativas entre quienes orientan a los estudiantes sobre los componentes contemplados en el plan de aula evidenciándose integralidad en los participantes en el proceso de mentoría y seguimiento.

Tabla 86.

Formas de implementación de las actividades en el aula

P9. Para implementar las actividades de aula usted lo hace de forma:	Individual	48,5 %
	Colaborativa	51,5 %

Nota. Se muestra las formas de implementación en el aula

La Tabla 86 muestra la distribución del método de implementación de actividades en el aula, utilizado por los estudiantes. Según la tabla, el 51,5 % de las actividades se llevan a cabo de manera colaborativa, lo que implica que los estudiantes trabajan juntos en grupos o equipos para resolver problemas y realizar proyectos. El 48,5 % restante de las actividades se realizan de forma individual, lo que sugiere que los estudiantes trabajan de manera autónoma para completar las tareas asignadas.

En general, esta distribución equilibrada de métodos de implementación sugiere que el enfoque educativo utilizado por los docentes es variado, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades tanto de trabajo en equipo como de autogestión. Además, es probable que esta combinación de métodos de enseñanza se adapte a diferentes estilos de aprendizaje, lo que facilita que los estudiantes obtengan el máximo provecho de su experiencia en el aula.

Tabla 87.

Implementación colaborativa de clases

9.1. Si usted las implementa de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?	nunca	rara vez	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%
tutor académico (profesor de la universidad)	7,1	5,7	14,8	18,7	100,0

tutor profesional (profesor de la escuela)	7,5	4,6	14,1	17,5	100,0
directivo de la institución	19,1	8,7	7,7	10,7	100,0
compañeros/as de práctica docente	0,5	0,2	10,3	38,5	100,0

Nota. Se muestra la implementación colaborativa

Además, la Tabla 87 muestra con qué persona el estudiantado implementa las actividades de forma colaborativa y con qué frecuencia lo hacen, de la cual se puede extraer que la persona con la que colaboran con mayor frecuencia es con sus compañeros de práctica docente, con un 38,5 % de los encuestados respondiendo que siempre colaboran con ellos. Esto sugiere que el estudiantado suele trabajar en equipo con sus compañeros de clase para completar tareas y resolver problemas.

En cuanto a los tutores académicos y profesionales, los estudiantes colaboran con ellos con menos frecuencia 18,7 % y 17,5 % respectivamente. Esto podría deberse a que los estudiantes tienen menos oportunidades de trabajar directamente con sus tutores, o que prefieren trabajar con sus compañeros de clase.

Por otro lado, los directivos de la institución parecen tener una menor participación en la colaboración de los estudiantes, con la mayoría de los encuestados respondiendo que rara vez (8,7 %) o nunca (19,1 %) colaboran con ellos.

En general, los resultados sugieren que la colaboración entre estudiantes es una práctica común en la implementación de actividades en el aula, mientras que la colaboración con otros profesionales y directivos parece ser menos frecuente.

Tabla 88.

Actividades para acompañar la práctica docente

10. ¿Por medio de qué actividades acompañan su práctica docente y quién lo hace?	tutor académico (profesor de la universidad) %	tutor profesional (profesor de la escuela) %	directivo de la institución %	compañeros/as de práctica docente %	ninguno %
completa la rúbrica de evaluación	55,4	45,3	9,1	35,8	10,0
realiza anotaciones para dialogarlas posteriormente	41,7	37,6	10,0	49,7	7,7
hace pausas metodológicas para orientar	50,3	42,4	7,1	37,4	6,6
sugiere el empleo de materiales o recursos didácticos	51,7	44,9	7,3	45,6	4,3
controla la disciplina	39,6	57,4	11,6	40,5	3,6

Nota. Se muestra las actividades para acompañar en la práctica

La Tabla 88 muestra el porcentaje de actividades de acompañamiento realizadas por diferentes personas en la práctica docente de los estudiantes. En cuanto a la actividad de completar la rúbrica de evaluación, se observa que la mayoría de los estudiantes (55,4 %) indica que esta actividad es realizada bajo el acompañamiento del tutor académico, seguida por el 45,3 % de los estudiantes que mencionan al tutor profesional. Un 9,1 % del estudiantado menciona al directivo de la institución, mientras que, el 35,8 % menciona a compañeros/as de práctica docente y el 10 % indica que nadie realiza esta actividad.

En relación a la actividad de realizar anotaciones para dialogarlas posteriormente, el 49,7 % de los estudiantes menciona que esta actividad es realizada por conjuntamente con sus compañeros de práctica docente, seguido por el 41,7 % que menciona con el tutor académico de la universidad. El 37,6 % del estudiantado indica que esta actividad es realizada por el tutor profesional y el 7,7 % menciona que nadie realiza esta actividad.

En cuanto a la actividad de hacer pausas metodológicas para orientar, se observa que la mayoría de los estudiantes (50,3 %) indica que esta actividad es bajo la tutela del tutor académico. El 42,4 % menciona al tutor profesional, mientras que un 7,1 % menciona al directivo de la institución. El 37,4 % de los estudiantes menciona a los compañeros/as de práctica docente y el 6,6 % indica que nadie realiza esta actividad.

En relación a la actividad de sugerir el empleo de materiales o recursos didácticos, el 51,7 % de los estudiantes menciona que se realizada bajo el seguimiento del tutor académico. El 44,9 % menciona al tutor profesional, mientras que el 7,3 % menciona al directivo de la escuela. El 45,6 % de los estudiantes menciona a los compañeros de práctica docente y el 4,3 % indica que nadie realiza esta actividad.

En cuanto a la actividad de controlar la disciplina, se observa que la mayoría de los estudiantes (57,4 %) indica que esta actividad es monitoreada por el tutor profesional de la escuela. El 39,6 % de los estudiantes menciona al tutor académico, mientras que un 11,6 % menciona al directivo de la institución. El 40,5 % de los estudiantes menciona a los compañeros/as de práctica docente y el 3,6 % indica que nadie realiza esta actividad.

En general, se puede observar que el tutor académico es el principal responsable del acompañamiento en la práctica docente de los estudiantes, seguido por los compañeros de práctica docente. Además, se destaca que todas las actividades son tuteladas en cierta medida por todas las personas involucradas en la práctica docente, lo que indica una colaboración constante entre ellos.

Tabla 89.

Actividades desarrolladas después de la implementación de clases

11. ¿Qué actividades desarrolla después de implementar la clase y con quién las ejecuta?	tutor académico (profesor de la universidad)	tutor profesional (profesor de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/as de práctica docente	ninguno
	%	%	%	%	%
realiza una lectura crítica de lo trabajado	36,2	41,9	6,8	52,2	7,5
desarrolla estrategias que le generan conflicto cognitivo	38,5	33,3	6,2	44,0	15,3
organiza y desarrolla nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas	41,9	38,5	8,0	52,8	5,7
reflexiona para dar significado y sentido a la acción	38,3	38,0	6,6	53,1	7,3
reflexiona sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje	42,8	40,1	5,9	53,5	5,2

Nota. Se muestra las actividades desarrolladas después de la implementación

Sobre las actividades que desarrollan los estudiantes después de implementar una clase, se puede observar que la mayoría de los estudiantes realiza una lectura crítica de lo trabajado conjuntamente con el tutor académico (36,2 %), tutor profesional (41,9 %) y compañeros (52,2 %). De igual forma desarrollan estrategias que le generan conflicto cognitivo mayoritariamente con el tutor académico (38,5 %), tutor profesional (33,3 %) y compañeros (44,0 %).

Además, organizan y desarrollan nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas conjuntamente con el tutor académico (41,9 %), tutor profesional (38,5 %) y compañeros (52,2 %), y en similares porcentajes reflexionan para dar significado y sentido a la acción.

Así mismo, reflexionan sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje, contando con la participación del tutor académico (42,8 %), tutor profesional (40,1 %) y compañeros (53,5 %).

En general, los compañeros de práctica docente son los más involucrados en estas actividades, mientras que el directivo de la institución es el menos implicado. Y en términos generales, los resultados sugieren que los estudiantes están desarrollando habilidades de pensamiento crítico y creativo, y están buscando feedback y orientación para mejorar su práctica docente. Además, sugieren que los profesores académicos y profesionales desempeñan un papel importante en este proceso de mejora continua.

Tabla 90.*El informe final y las posibilidades para la reflexión*

12. El informe final de la práctica preprofesional/prácticum le permite reflexionar sobre:	nunca %	rara vez %	a veces %	casi siempre %	siempre %	Total %
el contexto de la práctica preprofesional/prácticum	0,2	0,7	3,2	22,3	73,6	100,0
los objetivos de la práctica preprofesional/prácticum	0,7	0,9	3,0	19,8	75,6	100,0
la experiencia de la práctica preprofesional/prácticum	0,2	0,9	2,7	20,0	76,1	100,0
el acompañamiento recibido	0,5	1,6	3,4	21,0	73,6	100,0
las planificaciones de clase	0,2	0,9	3,2	20,5	75,2	100,0
la evaluación de la práctica	0,2	0,7	4,1	21,0	74,0	100,0
posibles cambios a la estructura de la práctica	0,5	1,4	3,9	22,6	71,8	100,0

Nota. Se muestra el informe final y las posibilidades de reflexión

Los resultados de la Tabla 90 permiten inferir que la mayoría de los estudiantes (73.6 %–76.1 %) creen que el informe final de la práctica preprofesional/prácticum les permite reflexionar sobre el contexto, objetivos, experiencia, acompañamiento recibido, planificaciones de clase y evaluación de la práctica. Claro, no se debe dejar de lado la representatividad que tienen los estudiantes que indicaron casi siempre (19,8 %–22,6 %) sobre cómo el informe final les permite analizar los elementos señalados.

En general, los resultados sugieren que los estudiantes ven el informe final de la práctica preprofesional/prácticum como una oportunidad para reflexionar sobre varios aspectos de su experiencia de práctica, aunque puede haber oportunidades para mejorar la reflexión sobre los posibles cambios a la estructura de la práctica.

Tabla 91.*Satisfacción con el acompañamiento desarrollado por el tutor académico*

13. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, exprese su valoración de acuerdo con el acompañamiento desarrollado por el tutor académico (profesor de la universidad), considere los siguientes aspectos:	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	Total %
el desarrollo de actividades significativas en su formación	1,8	1,4	7,1	25,3	64,5	100,0
el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes	1,6	1,6	6,6	25,5	64,7	100,0
la responsabilidad y compromiso del tutor académico durante el periodo de su práctica preprofesional/prácticum	1,4	1,1	7,3	20,7	69,5	100,0

la generación de su autonomía para un pensamiento crítico e innovador	1,4	1,6	6,4	20,7	69,9	100,0
las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto	1,4	1,8	7,1	25,3	64,5	100,0
las estrategias empleadas para la conexión entre la teoría con la práctica	1,4	1,4	5,2	25,7	66,3	100,0
la implementación de actividades, estrategias y destrezas para planificar	1,4	1,4	6,8	23,9	66,5	100,0
las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales	1,4	1,1	6,2	26,7	64,7	100,0
el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro	1,4	1,1	5,7	22,1	69,7	100,0
la implementación de estrategias para la integración en la vida organizativa del centro de práctica	1,4	1,1	5,2	25,1	67,2	100,0

Nota. Se muestra la satisfacción con el acompañamiento del tutor académico

La Tabla 91 presenta la valoración de los estudiantes en relación con el acompañamiento desarrollado por su tutor académico durante el periodo de práctica preprofesional/prácticum. La valoración se realiza en una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho.

En general, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente el acompañamiento recibido. En todos los aspectos considerados, la valoración de 5 supera el 64 % llegando hasta el 70 %. En particular, los aspectos mejor valorados son la responsabilidad y compromiso del tutor académico durante el periodo de la práctica preprofesional/prácticum (69,5 %), la generación de autonomía para un pensamiento crítico e innovador (69,9 %), y el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro (69,7 %).

Por otro lado, algunos aspectos obtienen una valoración menor, pero, aun así, la mayoría de los estudiantes se encuentran satisfechos con el acompañamiento en estos aspectos. Estos aspectos son el desarrollo de actividades significativas en su formación (64,5 %), el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes (64,7 %), las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto (64,5 %) y las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales (64,7 %).

En general, se puede concluir que los estudiantes están satisfechos con el acompañamiento brindado por su tutor académico durante su práctica preprofesional/prácticum. Sin embargo, se pueden identificar algunos aspectos que podrían mejorarse para lograr una valoración aún más positiva por parte de los estudiantes.

Tabla 92.*Satisfacción con el acompañamiento desarrollado por el tutor profesional*

14. En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, exprese su valoración de acuerdo con el acompañamiento desarrollado por el tutor profesional (profesor de la escuela), considere los siguientes:	1	2	3	4	5	Total
	%	%	%	%	%	%
el desarrollo de actividades significativas en su formación	2,3	1,6	8,2	25,3	62,6	100,0
el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes	1,8	1,8	7,5	26,0	62,9	100,0
la responsabilidad y compromiso del tutor académico durante el periodo de su práctica preprofesional/ prácticum	1,6	1,1	7,1	23,9	66,3	100,0
la generación de su autonomía para un pensamiento crítico e innovador	1,6	1,1	8,2	25,3	63,8	100,0
las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto	1,6	2,1	8,2	28,2	59,9	100,0
las estrategias empleadas para la conexión entre la teoría con la práctica	1,6	1,6	9,6	24,8	62,4	100,0
la implementación de actividades, estrategias y destrezas para planificar	1,6	2,1	8,7	24,8	62,9	100,0
las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales	1,6	1,4	8,2	25,1	63,8	100,0
el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro	1,6	1,6	7,7	21,9	67,2	100,0
la implementación de estrategias para la integración en la vida organizativa del centro de práctica	1,6	1,6	7,7	25,3	63,8	100,0

Nota. Se muestra la satisfacción con el acompañamiento del tutor profesional

Al igual que en el caso anterior anteriormente, la Tabla 92 presenta la valoración de los estudiantes en relación con el acompañamiento desarrollado por su tutor académico durante el periodo de práctica preprofesional/prácticum. Para lo cual, en general, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente el acompañamiento recibido.

En todos los aspectos considerados, la valoración de 5 supera el 60 % llegando hasta el 67 %. En particular, los aspectos mejor valorados son el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro (67,2 %), y la responsabilidad y compromiso del tutor académico durante el periodo de su práctica preprofesional/prácticum (66,3 %).

Por otro lado, algunos aspectos obtienen una valoración menor, pero, aun así, la mayoría de los estudiantes se encuentran satisfechos con el acompañamiento del tutor profesional en estos aspectos.

En general, se puede concluir que los estudiantes están satisfechos con el acompañamiento brindado por su tutor profesional durante su práctica

preprofesional/prácticum. Sin embargo, se pueden identificar algunos aspectos que podrían mejorarse para lograr una valoración aún más positiva por parte de los estudiantes.

A continuación, se presenta el bloque 3:

10.5. Bloque 3. Evaluación de la Práctica Docente

En el bloque tres se ha considerado un solo indicador denominado la autoevaluación con dos interrogantes:

Tabla 93.

Orientaciones para evaluar la práctica desde la universidad

P15. En la universidad existen orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum:	sí	36,4 %
	no	7,5 %
	desconozco	56,0 %

Nota. Se muestra las orientaciones para evaluar

Los resultados de la Tabla 93 muestran que el 36,4 % de los estudiantes afirma que sí existen orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum en la universidad. El 7,5 % de los estudiantes afirma que no existen orientaciones, mientras que el 56 % de los estudiantes desconoce si existen o no estas orientaciones.

Estos resultados pueden indicar que la comunicación entre la universidad y los estudiantes sobre el proceso de evaluación de la práctica preprofesional/prácticum puede no ser adecuada. Es importante que la universidad proporcione información clara y detallada sobre el proceso de evaluación, incluyendo las orientaciones y los criterios utilizados para evaluar la práctica preprofesional/prácticum, con el fin de garantizar una evaluación justa y equitativa para todos los estudiantes.

Tabla 94.

Aspectos considerados para evaluar la práctica preprofesional

16. Cuando evalúa la eficiencia de su práctica preprofesional/prácticum, ¿qué aspectos considera?	nunca %	rara vez %	a veces %	casi siempre %	siempre %	Total %
las competencias adquiridas en la formación de la práctica preprofesional/prácticum	0,2	0,2	6,4	26,0	67,2	100,0
la ayuda que los docentes le han proporcionado	0,2	0,9	6,2	27,8	64,9	100,0
el aprendizaje a partir de la actuación de los docentes	0,7	0,9	5,0	26,2	67,2	100,0
el contraste de sus creencias sobre la práctica docente	0,5	1,6	7,1	28,9	62,0	100,0

la necesidad de la autoformación permanente	0,5	0,7	5,2	23,5	70,2	100,0
la reflexión ética de la actuación	0,5	0,7	5,2	21,4	72,2	100,0
el uso de la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza del aprendizaje y de su propia formación	0,2	0,7	5,2	27,6	66,3	100,0
el aporte de las experiencias de la práctica preprofesional/prácticum a su formación docente	0,2	0,5	4,6	22,3	72,4	100,0
la comprensión de la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje	0,5	0,5	5,2	23,7	70,2	100,0
la reflexión, a través, del diálogo de sus fortalezas y aspectos a mejorar en su actuación docente	0,5	0,5	4,6	22,6	72,0	100,0

Nota. Se muestra los aspectos considerados para evaluar

La Tabla 94 anterior expone los aspectos que los estudiantes consideran al evaluar la eficiencia de su práctica preprofesional/prácticum, la misma que es considerada siempre (62 %–72,4 %) o casi siempre (22,3 %–28,9 %).

Los aspectos más considerados son la necesidad de la autoformación permanente (70,2 %), la reflexión ética de la actuación (72,2 %), el aporte de las experiencias de la práctica preprofesional/prácticum a su formación docente (72,4 %), la comprensión de la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje (70,2 %), y la reflexión, a través, del diálogo de sus fortalezas y aspectos a mejorar en su actuación docente (72,0 %)

Por otra parte, algunos aspectos son considerados en menor media sin que ello implique que son menos importantes, pues el contraste de sus creencias sobre la práctica docente (62,0 %) y la ayuda que los docentes le han proporcionado (64,9 %) son los menores tomados en cuenta.

A continuación, se expone el Bloque 4.

10.6. Bloque 4. El Emprendimiento en la Práctica Preprofesional/prácticum

En el presente bloque se ha considerado un indicador denominado innovación con una sola pregunta.

Tabla 95.

Posibilidades para emprender a partir de la práctica preprofesional

17. Considera que la experiencia en la práctica preprofesional/prácticum le permite emprender en:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre	Total
	%	%	%	%	%	%
iniciativas para mejorar su función docente	0,0	0,2	2,5	13,4	83,8	100,0
la preparación, selección o construcción de materiales didácticos	0,0	0,2	2,7	15,5	81,5	100,0
el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural	0,2	0,9	2,5	19,8	76,5	100,0
la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación	0,0	0,9	3,6	19,8	75,6	100,0
el liderazgo y toma de decisiones en su práctica profesional	0,0	0,2	2,5	16,9	80,4	100,0
la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos	0,0	0,2	2,3	16,6	80,9	100,0

Nota. Se muestra las posibilidades para emprender

La Tabla 95 muestra los porcentajes de estudiantes que consideran que la experiencia en la práctica preprofesional/prácticum les permite emprender en diferentes áreas de la función docente.

En general, se puede observar que la mayoría de los estudiantes consideran que la práctica preprofesional/prácticum les permite emprender en todas las áreas mencionadas. En particular, el 83.8 % el estudiantado considera que siempre pueden emprender iniciativas para mejorar su función docente, y el 81.5 % considera que pueden preparar, seleccionar o construir materiales didácticos.

Además, un porcentaje significativo de estudiantes considera que pueden emprender en el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural (76.5 %), la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación (75.6 %), el liderazgo y toma de decisiones en su práctica profesional (80.4 %), y la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos (80.9 %).

En concreto, la mayoría de los estudiantes considera que la práctica preprofesional/prácticum es una experiencia valiosa que les permite desarrollar habilidades y competencias relevantes para su futura carrera docente.

Finalmente se presenta el bloque 5.

10.7. Bloque 5. Integración en la Vida Organizativa del Centro

Para el presente bloque se ha considerado un indicador denominado organización y se plantean tres preguntas:

Tabla 96.*Orientaciones para la práctica preprofesional en las instituciones educativas*

P18. En la institución educativa donde realiza la práctica preprofesional/prácticum, existe orientaciones de actuación para su ejecución y evaluación:	sí	24,8 %
	no	14,8 %
	desconozco	60,4 %

Nota. Se muestra las orientaciones para la práctica profesional

Por otro lado, al ser consultados si en la institución educativa donde realizan la práctica preprofesional/prácticum existe orientaciones de actuación para su ejecución y evaluación, la mayoría de los estudiantes (60.4 %) desconoce si existe alguna orientación de actuación para la ejecución y evaluación de su práctica preprofesional/prácticum en la institución educativa. Es decir, no disponen de información suficiente para responder afirmativa o negativamente a esta pregunta.

Por otro lado, un 24.8 % de los estudiantes afirma que sí existe alguna orientación de actuación para su práctica preprofesional/prácticum en la institución educativa. Mientras que un 14.8 % de los estudiantes responde que no existe ninguna orientación de actuación.

En general, los resultados muestran que es importante que las instituciones educativas proporcionen información clara y suficiente a los estudiantes sobre las orientaciones de actuación para su práctica, para que puedan desempeñarse de manera efectiva y recibir una evaluación justa y objetiva.

Tabla 97.*Actividades desarrolladas por el/tutor académico para el proceso de práctica*

19. Seleccione las actividades que el tutor académico (profesor de la universidad) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum:	Sí %	No %	Total %
asignación del centro de práctica preprofesional/prácticum	69,5	30,5	100,0
mediación entre el profesor de la institución educativa y practicante	67,9	32,1	100,0
orientación didáctica para la práctica preprofesional/prácticum	82,2	17,8	100,0
reflexión de las actividades contempladas en la planificación de aula	64,5	35,5	100,0
acompañamiento in situ de la práctica preprofesional/prácticum	56,9	43,1	100,0
reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum	71,8	28,2	100,0
orientación del informe de la práctica preprofesional/prácticum	81,1	18,9	100,0
aproximación a los procesos educativos y al escenario preprofesional/prácticum	64,5	35,5	100,0

Nota. Se muestra las actividades desarrolladas por el tutor

De los datos expuestos en la Tabla 97 se puede observar que la mayoría de los estudiantes considera que su tutor académico realiza actividades importantes

para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum. La actividad con mayor porcentaje de respuestas afirmativas es la orientación didáctica para la práctica preprofesional/prácticum, con un 82.2 % de respuestas afirmativas. La orientación del informe de la práctica preprofesional/prácticum también cuenta con un alto porcentaje de respuestas afirmativas, con un 81.1 %.

Otras actividades que los estudiantes consideran que su tutor académico realiza con frecuencia incluyen la asignación del centro de práctica preprofesional/prácticum (69.5 %), la reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum (71.8 %) y la mediación entre el profesor de la institución educativa y el practicante (67.9 %).

Por otro lado, actividades como el acompañamiento in situ de la práctica preprofesional/prácticum (56.9 %) y la aproximación a los procesos educativos y al escenario preprofesional/prácticum (64.5 %) recibieron porcentajes de respuestas afirmativas menores, pero aun así la mayoría de los estudiantes considera que su tutor académico realiza estas actividades.

En general, se muestra que los estudiantes valoran positivamente el papel del tutor académico en el proceso de la práctica preprofesional/prácticum y consideran que realiza diversas actividades importantes para su desarrollo y éxito en esta etapa.

Tabla 98.

Actividades desarrolladas por el/tutor académico para el proceso de práctica

20. Seleccione las actividades que el tutor profesional (profesor de la escuela) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum:	Sí %	No %	Total %
orientación didáctica	78,6	21,4	100,0
retroalimentación del proceso de planificación de la clase	69,2	30,8	100,0
acompañamiento in situ de la práctica	67,9	32,1	100,0
reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum	63,6	36,4	100,0
mediación entre lo formativo y laboral	54,9	45,1	100,0
gestión de las acciones relacionadas con su integración y acogida al centro de práctica	59,9	40,1	100,0
evaluación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum	58,3	41,7	100,0
certificación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum	61,0	39,0	100,0
ser el canal fluido de comunicación y feedback con la tutor académico/a	48,3	51,7	100,0

Nota. Se muestra las actividades desarrolladas por el tutor académico

La Tabla 98 expone las actividades que el tutor profesional (profesor de la escuela) realiza para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum, de la cual se extrae que la mayoría de los tutores profesionales realizan actividades de

orientación didáctica (78,6 %), retroalimentación del proceso de planificación de la clase (69,2 %) y acompañamiento in situ de la práctica (67,9 %). También se observa que la reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum es una actividad común (63,6 %), seguida de mediación entre lo formativo y laboral (54,9 %) y gestión de las acciones relacionadas con la integración y acogida al centro de práctica (59,9 %).

Además, la evaluación (58,3 %) y certificación (61,0 %) de las competencias desarrolladas en la práctica preprofesional/prácticum son también actividades que los tutores profesionales realizan. Sin embargo, menos de la mitad de los tutores profesionales actúan como canal fluido de comunicación y feedback con el tutor académico (48,3 %).

En general, se observa que los tutores profesionales desempeñan un papel fundamental en el proceso de la práctica preprofesional/prácticum, ya que realizan actividades que contribuyen al desarrollo y aprendizaje del estudiantado en el entorno laboral.

A continuación, se presenta un análisis correlacional entre los indicadores planteados:

10.8. Correlaciones

Tabla 99.

Correlación entre variables del instrumento

	Investigación-acción	Trabajo colaborativo	Reflexión acción	Introducción al prácticum	Actividades de aprendizaje	Retroalimentación: previo a la clase	Implementación de la clase	Retroalimentación: luego de la clase	Mediación	Autoevaluación	Innovación	Organización
Investigación-acción	1											
Trabajo colaborativo	,400**	1										
Reflexión acción	,696**	,473**	1									
Introducción al prácticum	,510**	,398**	,610**	1								
Actividades de aprendizaje	,451**	,644**	,540**	,489**	1							
Retroalimentación: previo a la clase	-,124**	-0,085	-,151**	-0,091	-0,063	1						
Implementación de la clase	0,067	,272**	,118*	,100*	,285**	,101*	1					
Retroalimentación: luego de la clase	,426**	0,091	,472**	,356**	,251**	0,065	0,025	1				
Mediación	,445**	,279**	,600**	,450**	,432**	-,115*	0,060	,554**	1			
Autoevaluación	,180**	-0,075	,208**	0,058	-0,031	-0,044	-0,060	,371**	,265**	1		
Innovación	,551**	,197**	,544**	,392**	,240**	-,141**	-0,025	,562**	,506**	,287**	1	
Organización	-,210**	-,215**	-,240**	-,218**	-,313**	,100*	0,059	-0,083	-,217**	,331**	-,142**	1
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).												
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).												

Nota. Se muestra las variables del instrumento

Entre las variables, se observa que la “Investigación-acción” tiene una correlación positiva moderada con “Trabajo colaborativo” ($r = 0,400$) y “Reflexión acción” ($r = 0,696$), lo que sugiere que la investigación-acción está relacionada con la colaboración y la reflexión en el proceso de aprendizaje.

El “Trabajo colaborativo” también tiene una correlación positiva moderada con “Reflexión acción” ($r = 0,473$), lo que indica que la colaboración en el trabajo puede favorecer la reflexión sobre la práctica.

La “Introducción al prácticum” tiene una correlación positiva moderada con “Reflexión acción” ($r = 0,610$) y una correlación positiva débil con “Investigación-acción” ($r = 0,510$), lo que sugiere que la introducción al prácticum puede estar asociada con la reflexión y la investigación-acción.

Las “Actividades de aprendizaje” presentan correlaciones positivas moderadas con “Trabajo colaborativo” ($r = 0,644$) y “Reflexión acción” ($r = 0,540$), lo que indica que la implementación de actividades de aprendizaje puede fomentar la colaboración y la reflexión.

La “Retroalimentación: previo a la clase” presenta correlaciones negativas débiles con todas las demás variables, lo que sugiere que la retroalimentación previa a la clase no parece estar relacionada con otros aspectos del proceso de aprendizaje.

La “Implementación de la clase” tiene una correlación positiva moderada con “Trabajo colaborativo” ($r = 0,272$) y “Actividades de aprendizaje” ($r = 0,285$), lo que sugiere que la implementación de la clase puede estar asociada con la colaboración y la implementación de actividades de aprendizaje.

La “Retroalimentación: luego de la clase” tiene correlaciones positivas moderadas con “Reflexión acción” ($r = 0,472$) y “Mediación” ($r = 0,356$), lo que indica que la retroalimentación después de la clase puede estar relacionada con la reflexión y la mediación en el proceso de aprendizaje.

La “Mediación” presenta correlaciones positivas moderadas con “Reflexión acción” ($r = 0,600$) y “Innovación” ($r = 0,554$), lo que sugiere que la mediación puede estar relacionada con la reflexión y la innovación en el proceso de aprendizaje.

La “Autoevaluación” tiene una correlación positiva débil con “Investigación-acción” ($r = 0,180$) y “Mediación” ($r = 0,265$), lo que sugiere que la autoevaluación puede estar relacionada con la investigación-acción y la mediación en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, la “Organización” presenta correlaciones negativas débiles con varias variables, lo que sugiere que la organización no parece estar relacionada con otros aspectos.

Nuevamente se presenta la misma observación anteriormente expuesta en el instrumento de docentes tutores profesionales “organización”, pero se incrementa un nuevo indicador que es la “retroalimentación: previo a la clase”. En este sentido, se justifica la propuesta del plan de actuación integral para los procesos de mediación del prácticum orientado a la construcción del conocimiento docente.

10.9. Inferencias para mi Propuesta

En el presente capítulo se exponen los resultados de la encuesta aplicada a 439 estudiantes, en este caso se obtiene una muestra mayor entre los estudiantes de la Universidad Nacional de Loja porque su participación en la práctica preprofesional se da en 4 ciclos, seguidamente la Universidad Técnica de Machala que desarrolla en 3 ciclos; y, finalmente, la Universidad Técnica Particular de Loja en un ciclo. Es importante mencionar que los datos recogidos se dieron en el contexto de la COVID19, aspecto que incidió en los resultados que aquí se presentan.

De lo expuesto se concluye que, la mayor parte de estudiantes pertenecen al sexo femenino, su edad oscila, en el mayor de los casos, entre los 17 a 26 años y no cuentan con experiencia docente. Sin duda alguna, la población estudiantil investigada se convierte en un potencial, pues presenta una riqueza en cuanto a la modalidad (distancia, presencial), y a la región a la que pertenecen (Sierra y Costa), aspectos que, alimentan la posibilidad de generalizar el plan de actuación integral a nivel país.

En el bloque 1. Relación Teoría-práctica/Conecta la Teoría con la Práctica, se concluye que los estudiantes se enfocan a desarrollar actividades para aprender la práctica docente a través de la investigación, la planificación y ejecución de la clase, el trabajo colaborativo, la intervención y la reflexión. Cuestiones que le permiten vislumbrar oportunidades de innovar, especialmente, para contribuir en la calidad de la experiencia docente, en el perfeccionamiento de su futuro desempeño profesional y la integración de la teoría con la práctica. Además, los resultados sugieren el compromiso de los actores educativos en el proceso de aprendizaje, donde claramente se abre un área de oportunidad en el trabajo colaborativo que se puede mejorar.

A partir de lo planteado, se corrobora la necesidad de incorporar como ejes de aprendizaje la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión en el plan de actuación para la mediación docente. Así mismo brinda pautas para las conclusiones del presente trabajo de investigación.

En cuanto al bloque 2 Situaciones de Enseñanza/construcción del Conocimiento Docente, tanto el tutor profesional como el tutor académico cumplen un rol fundamental para introducir al estudiantado en la práctica preprofesional a través de actividades relacionadas a la investigación-acción, a la construcción de planificaciones didácticas a través del trabajo colaborativo y a la reflexión de la práctica. Sin embargo, lo hacen de forma paralela, y de alguna manera complementaria. Esta relación debe ser fortalecida y alimentada con las buenas prácticas que el grupo de estudiantes, mediante un trabajo colaborativo. Este aspecto le permite abordar una situación problémica desde su integralidad y generar soluciones pertinentes a la misma, de ahí la necesidad de un plan de actuación integral que articule y clarifique los roles de cada uno de los actores educativos.

En este mismo bloque se concluye que, el estudiantado se encuentra bastante satisfecho en el acompañamiento de los tutores, tanto profesionales como académicos, con ello, no niegan la posibilidad de mejorar especialmente en la generación de actividades significativas que impliquen la transferencia de saberes a través de actividades que inviten al desarrollo de habilidades y competencias laborales y profesionales de alta calidad. Esto implica coordinar acciones de investigación, trabajo colaborativo y reflexión entre los actores educativos para la construcción del conocimiento docente a través de procesos formativos permanentes.

En el bloque 3. Evaluación de la Práctica Docente, se concluye que, existe grandes oportunidades para mejorar, pues a partir de las respuestas del estudiantado como de los docentes tutores, no se tiene claridad en los criterios para evaluar la práctica preprofesional, con ello se puede, incluso ,llegar a la subjetividad al momento de calificar, de ahí que, es muy importante que todos los docentes conozcan y manejen criterios mínimos de evaluación de la práctica docente con el fin de garantizar una mejora continua, pues su delimitación, incluso, darían una muy buena pauta para los procesos de acompañamiento en la construcción del conocimiento docente.

En cuanto al Bloque 4. El Emprendimiento en la Práctica Preprofesional/prácticum, la práctica preprofesional es vista como una posibilidad para emprender especialmente en la parte metodológica, de liderazgo y en la construcción de conocimiento docente. Sin duda alguna, es necesario abrir nuevas posibilidades para que el estudiantado no se limite a un espacio de innovación y emprendimiento, sino que esta capacidad irradie nuevas formas de hacer educación mediante servicios educativos pertinentes y orientados al desarrollo integral de la persona.

En el Bloque 5. Integración en la vida organizativa del centro educativo ha generado una llamada de atención para proponer procesos de mediación docente

basados en la transferencia de conocimientos, pues existe una necesidad latente para que exista un diálogo más fluido entre los actores educativos vinculados con esta asignatura de tal manera que la práctica trascienda de un mero formalismo a una actividad central en la formación docente.

Finalmente se concluye que la mayor parte de variables tienen una correlación positiva moderada, sin embargo, se debe prestar atención a la organización y a la retroalimentación previo a la clase puesto que presentan correlaciones negativas débiles. Estos dos aspectos aportan y justifican la necesidad de implementar un plan de actuación integral para que los actores conozcan el proceso de inserción, desarrollo y evaluación de la práctica docente y con ello se asegure la transferencia de conocimiento de forma significativa y contextualizada.

Capítulo 11. Plan de actuación integral para la mediación docente en la práctica preprofesional: de lo abstracto a lo concreto

11.1. Introducción

El capítulo que a continuación se presenta es producto del estudio teórico y empírico sobre los procesos de mediación de los tutores de la práctica preprofesional de la carrera de Educación Básica en la región sur del Ecuador, parte de la necesidad de crear espacios significativos para la transferencia de la teoría a la práctica como estrategia formativa en la construcción del conocimiento docente.

Este plan se justifica a partir de los resultados obtenidos tanto en el diálogo con los tutores académicos como con los tutores profesionales y estudiantes. Cada uno, desde su espacio, procura desarrollar acciones para el mejoramiento de la formación del futuro docente. Sin embargo, esas intencionalidades se diluyen cuando no existe un proceso de actuación claro y lineamientos específicos para su desarrollo.

En este contexto, no se puede negar que la práctica preprofesional se ha convertido en una parte esencial de la formación inicial de profesores, porque ofrece al estudiantado la oportunidad de apropiarse de conocimientos desde la experiencia práctica que le servirán de cimientos para su carrera profesional. Por ello, el objetivo del plan de actuación es proporcionar una propuesta detallada de mejora, para maximizar los beneficios en los procesos de mediación docente.

A continuación, se describe el plan de actuación que cuenta con una presentación en la que se detalla el qué y para qué del plan; los principios básicos de la mediación docente en la práctica preprofesional, las competencias, los requisitos académicos y de los centros de práctica, los protocolos de actuación de tutores profesionales, tutores académicos y estudiantes; los mecanismos de evaluación; y, una ruta para la gestión, desarrollo y evaluación de los procesos de mediación en la práctica preprofesional.

Este plan de actuación integral no pretende ser una receta, más bien es un documento que se presta para la reflexión y mejora de los procesos de mediación que se llevan a cabo para construir conocimientos en la práctica preprofesional. Queda a total disposición para los lectores y especialmente para las universidades involucradas en el estudio, adaptarlo de acuerdo a su contexto y particularidades académicas, bajo el principio de la flexibilidad, democracia, innovación y autonomía.

11.2. Plan de Formación para la Mediación en la Práctica Preprofesional

11.2.1. Introducción

El plan de formación tiene como objetivo capacitar a tutores académicos y profesionales en los conceptos clave relacionados con la práctica preprofesional y en la implementación del Plan de Actuación Integral para la Mediación Docente.

El plan de formación se desarrolla en estrecha relación con el marco teórico de la tesis, concretamente en su capítulo 6 donde se abordan cinco dimensiones fundamentales (1. Relación teoría-práctica, 2. Enseñanza/construcción del conocimiento, 3. Evaluación de la práctica preprofesional, 4. Emprendimiento en la práctica preprofesional, e 5. Integración en la vida organizativa del centro), que sirvieron de base para respaldar y guiar la mediación de los tutores de la práctica preprofesional de la Carrera de Educación Básica en la región sur del Ecuador. Estas dimensiones también proporcionan el respaldo teórico necesario para fundamentar la propuesta del Plan de Actuación Integral.

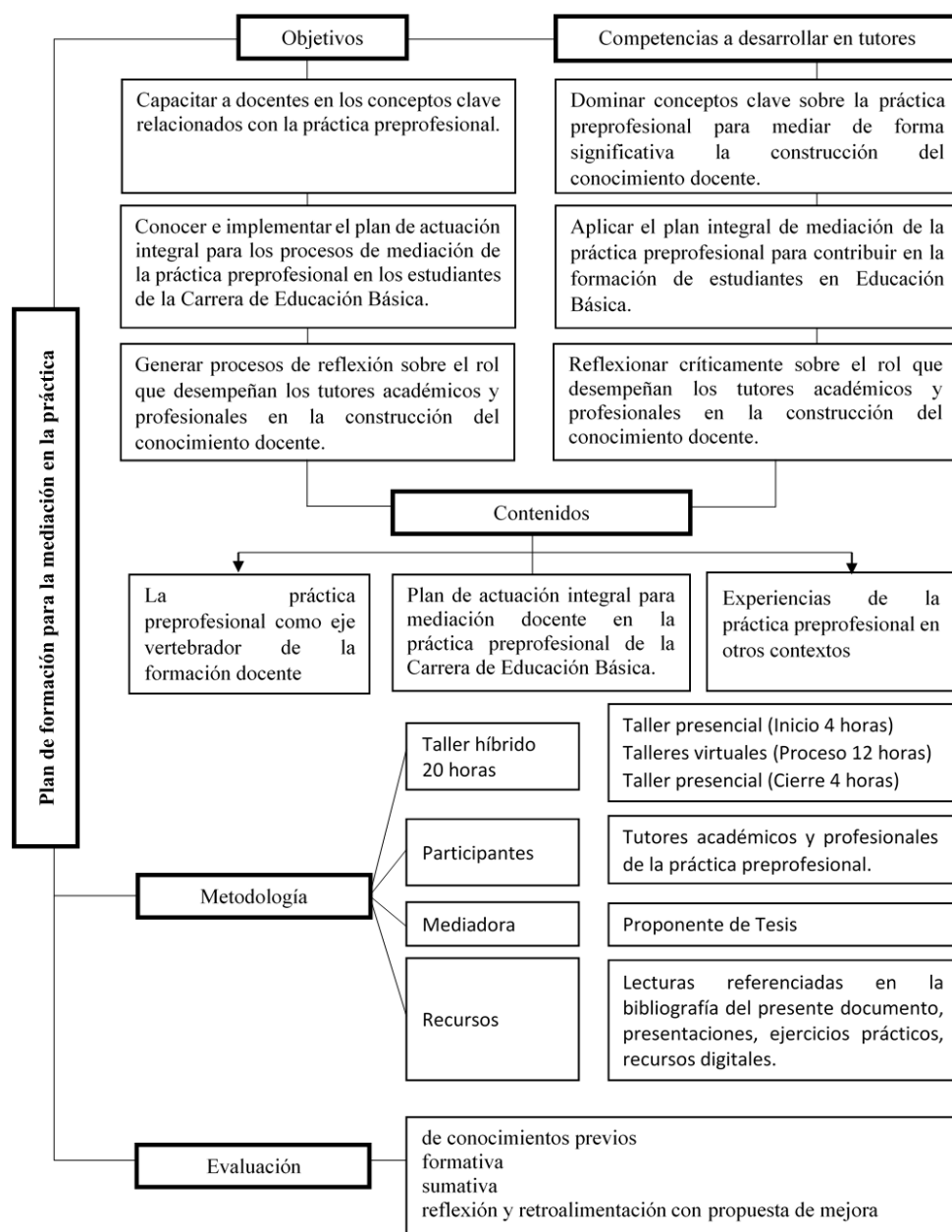
Este plan de formación responde a la creciente necesidad de capacitar a los tutores de práctica preprofesional para fomentar la mediación en la construcción del conocimiento docente que incluyan la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión.

En este contexto, el presente plan de formación articula, en su estructura, un plan de actuación integral que fundamente, oriente, organice y promueva un proceso secuencial y en espiral de la práctica preprofesional para la transferencia teoría-práctica.

El plan de formación responde a un compromiso personal con el mejoramiento de la práctica preprofesional en la región sur del Ecuador. La capacitación de los tutores en los procesos de mediación docente a través de la implementación del Plan de Actuación Integral permitirá que los estudiantes de Educación Básica adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar con éxito los desafíos de la enseñanza en la actualidad y contribuir al avance de la educación en la región y más allá. Así como los tutores respondan de manera pertinente a los requerimientos sociales. A continuación, se sintetiza el plan de formación en una figura para mejorar la comprensión:

Figura 30.

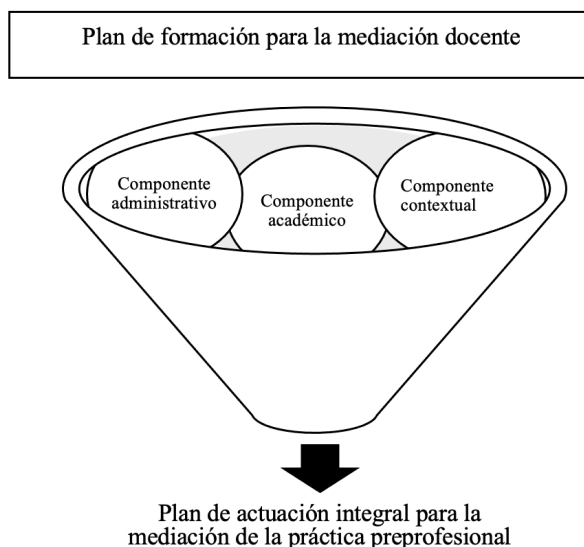
Plan de Formación para la mediación de la práctica docente



Nota: Descripción del plan de formación

11.2.2. Estructura

El presente plan de formación se estructura en tres componentes fundamentales que se articulan de manera integral para promover los procesos de mediación en la práctica preprofesional:

Figura 31.*Componentes del plan de formación para la mediación docente*

Nota. Se muestra la relación de los componentes del Plan de Actuación Integral para la medición de la práctica preprofesional.

El componente académico, tiene como objetivo reflexionar sobre la teoría presentada en los capítulos 2, 5 y 6 de la tesis, que abordan la práctica preprofesional desde una perspectiva sistémica, la importancia de la mediación en esta práctica y su rol en la construcción del conocimiento docente. Se establece una ruta de capacitación cíclica y en espiral que se apoya en el capítulo 3, donde se analizan los procesos de mediación en diversas universidades a nivel internacional.

Entonces, el componente académico inicia con el reconocimiento e identificación de los saberes previos de los docentes tutores con respecto a la práctica preprofesional y la mediación docente. En la construcción del conocimiento docente se trabaja con los referentes teóricos, se presenta el plan de actuación; y, en el cierre, se generan procesos de reflexión sobre el rol y las actividades a desarrollar para mediar de forma significativa.

El componente administrativo, por su parte, pretende establecer un proceso de formación continua para los tutores antes de la práctica preprofesional. Esta actividad busca mantener una comunicación constante, promover acciones conjuntas y organizadas entre todos los actores educativos, promoviendo así la mejora continua y la alineación de objetivos en el proceso formativo.

Finalmente, se plantea el componente contextual para destacar la importancia del conocimiento y caracterización del entorno en el que cada

universidad se desarrolla. Indudablemente, existen marcadas diferencias entre instituciones de educación abierta y a distancia, versus aquellas presenciales; entre las universidades fiscales y particulares, así como entre los estudiantes, especialmente en relación con sus compromisos laborales y los horarios que dedican a sus estudios. Estas divergencias subrayan la necesidad de comprender y adaptarse el plan de formación en función a dichos aspectos.

Estos tres componentes se integran y se materializan en el Plan de Actuación Integral. A continuación, se detallan los objetivos y competencias que se desarrollarán a lo largo de este plan de formación.

11.2.3. Objetivos

Capacitar a tutores académicos y profesionales en los conceptos clave relacionados con la práctica preprofesional.

Conocer e implementar el plan de actuación integral para los procesos de mediación de la práctica preprofesional en los estudiantes de la Carrera de Educación Básica.

Generar procesos de reflexión sobre el rol que desempeñan los tutores académicos y profesionales en la construcción del conocimiento docente.

11.2.4. Competencias

Dominar conceptos clave sobre la práctica preprofesional para mediar de forma significativa la construcción del conocimiento docente.

Aplicar el plan integral de mediación de la práctica preprofesional para contribuir en la formación de estudiantes en Educación Básica.

Reflexionar críticamente sobre el rol que desempeñan los tutores académicos y profesionales en la construcción del conocimiento docente.

11.2.5. Temáticas a abordar

En la siguiente tabla se presenta las temáticas a abordar distribuidas en tres unidades, con su respectivo sustento teórico:

Tabla 100.*Síntesis de las temáticas a abordar en el plan de Formación para la mediación*

Objetivo	Unidad 1	Temáticas	Base teórica (ampliar información)
Capacitar a tutores académicos y profesionales en los conceptos clave relacionados con la práctica preprofesional.	La práctica preprofesional como eje vertebrador de la formación docente	• ¿Qué es la práctica preprofesional? • Importancia de la práctica preprofesional en la formación docente. • El rol del tutor de práctica preprofesional como mediador en la construcción del conocimiento docente	• Capítulo 2: La práctica preprofesional, una aproximación sistémica a la actividad docente. • Capítulo 5: la relevancia de los procesos de mediación en la práctica preprofesional.
Conocer e implementar el plan de actuación integral para los procesos de mediación de la práctica preprofesional en los estudiantes de la Carrera de Educación Básica.	Plan de actuación integral para mediación docente en la práctica preprofesional	• ¿Cómo lo podemos hacer en la región sur del Ecuador? • ¿Como podemos mejorar?	• Capítulo 6: La práctica preprofesional como un espacio de transferencia entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento docente
Generar procesos de reflexión sobre el rol que desempeñan los tutores académicos y profesionales en la construcción del conocimiento docente.	Experiencias de la práctica preprofesional en otros contextos	• ¿Cómo se desarrollan los procesos de mediación en contextos internacionales? • La práctica preprofesional en la Carrera de Educación Básica del Ecuador	• Capítulo 3: Perspectiva internacional de la práctica preprofesional. Una revisión de los procesos de mediación en diferentes universidades • Capítulo 4: La práctica preprofesional en el plan de estudios de la carrera de educación básica en el Ecuador

Nota: Se muestra la articulación entre los distintos componentes de la propuesta y de la investigación.

11.2.6. Metodología

Con la finalidad de que el proceso formativo sea participativo y experiencial, se prioriza como metodología base los talleres híbridos que permiten a los tutores interpretar, diseñar y ajustar la información a la realidad del contexto pedagógico, (Hernández-Fernández et al., 2022).

Los talleres promueven el abordaje de una amplia variedad de temas,

que con un diálogo crítico permite reflexionar y especialmente participar en actividades prácticas ejercicios, discusiones y ejemplos para aprender haciendo y recibiendo la retroalimentación por parte de los compañeros y la docente (Peña-Acuña, 2022).

Esta retroalimentación fomenta la mejora continua y en espiral, para que, cada proceso de reflexión abra una zona de desarrollo real y potencial en el aprendizaje.

11.2.7. Materiales

Se proporcionarán materiales de lectura, presentaciones, ejercicios prácticos y recursos digitales para enriquecer la formación, alguno de ellos referenciados en la bibliografía de la tesis doctoral.

11.2.8. Temporalización

El plan de formación se desarrollará en dos días (4 horas c/d), deberá ejecutarse al menos dos semanas antes del ingreso de los estudiantes a la institución educativa. Además, se capacitará 12 horas de forma virtual

11.2.9. Participantes

Los participantes serán los tutores académicos y profesionales.

11.2.10. Mediadora

Será la proponente del plan de actuación o en su caso el encargado de la práctica docente de las Universidades, una vez de que se haya formado.

11.2.11. Evaluación del Plan de Formación para la Mediación en la Práctica Preprofesional.

Para evaluar el plan de formación se considera cuatro momentos:

- Evaluación de conocimientos previos a través de preguntas generadoras al inicio para valorar el conocimiento inicial de los tutores sobre el tema.
- Evaluación formativa, durante el taller, observando la participación activa, la interacción y el progreso de los tutores en las actividades prácticas y discusiones.

- Evaluación sumativa: al final del taller se realizará una evaluación formal para valorar el conocimiento y las habilidades adquiridas.
- Reflexión y retroalimentación, los tutores plantean propuestas de mejora y comentarios sobre la metodología y contenidos del plan de formación de tal forma que cada sesión reflexiva sea el puente para la innovación y perfeccionamiento del plan de formación.

11.3. Plan de Actuación Integral para Mediación Docente en la Práctica Preprofesional

11.3.1. Introducción

En el presente apartado se expone el plan de actuación integral para la mediación docente en la práctica preprofesional, derivado del plan de formación. Se inicia con la justificación, a partir de la importancia de reflexionar sobre el rol de los tutores en la construcción del conocimiento docente, así como, el reconocimiento del impacto que genera en el proceso formativo de los futuros educadores. Este plan no solo se centra en la teoría, sino que busca integrar la práctica preprofesional como un elemento clave para el desarrollo integral de las habilidades pedagógicas de los estudiantes.

De ahí que, en su planteamiento se exponen algunos principios básicos que orientan la práctica pedagógica y que se derivan de todo el estudio de la presente tesis doctoral. Así entonces, la mediación, el trabajo colaborativo, la investigación-acción, la reflexión, contextualización, humanización, transferencia teoría práctica y el feedback se convierten en elementos claves para el desarrollo de la mediación en la práctica preprofesional, pero esencialmente ayudan a posicionar teóricamente a los docentes tutores con un marco conceptual claro y apegado al socioconstructivismo como teoría base de la propuesta.

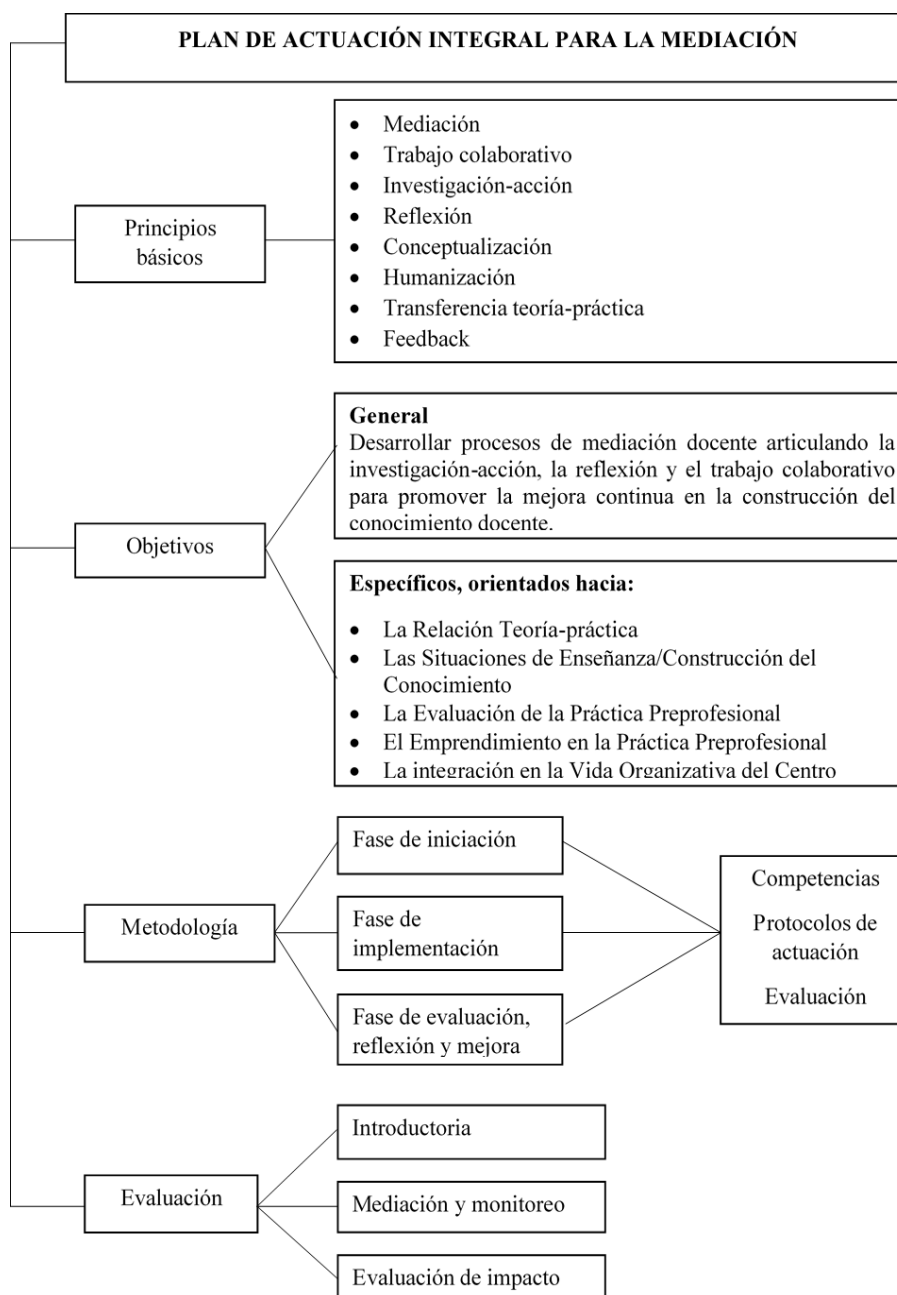
A continuación, se exponen los objetivos, la metodología que incluye tres fases en las que se describe las competencias, los protocolos de actuación los actores y los procesos de evaluación.

Sin duda alguna, el presente plan de actuación integral para la mediación docente en la práctica preprofesional se constituye un primer esbozo que requiere ser validado y mejorado constantemente para su aplicación, no solo en la región sur, sino en todo el Ecuador.

Finalmente, se presenta un gráfico donde se sintetiza los elementos de la propuesta.

Figura 32.

Elementos de la propuesta



Nota: Descripción del Plan de actuación

11.3.2. Justificación del Plan de Actuación

La práctica preprofesional es un espacio clave en la formación docente, la mejor oportunidad que tiene el estudiantado para validar la teoría y teorizar la práctica (Pérez, 2018); se constituye en una oportunidad para que conozca

y se integre a la realidad educativa (Montero, 2018). Por ende, se requiere de una planificación exhaustiva, que guíe los procesos de mediación, tanto de los tutores académicos, como de los tutores profesionales que generen experiencias significativas y gratificantes (Espinosa et al., 2018) para garantizar la transferencia de la teoría y la práctica (Domingo, 2018).

En este contexto, el plan que a continuación se presenta, a nivel teórico, asume la filosofía pragmatista (Sanders, 2011), mediante la estrategia de investigación-acción, el mismo que decanta en la propuesta de actividades para efectivizar la mediación por parte de los tutores académicos y tutores profesionales. Para ello se justifica en tres niveles, en primera instancia el enfoque teórico que se asume, en una segunda instancia el enfoque metodológico y en un tercer aspecto lo organizativo. En este marco de ideas a continuación, se explica cada uno de ellos:

En el plan se asume un enfoque sociocrítico, orientado a la emancipación de la persona (Contreras, 2000; Freire, 2010b), interaccionista-simbólico donde se valora las relaciones personales como un sistema de interacción (Carabaña y Lamo, 1978); dialéctico materialista, porque a partir de los problemas sociales derivados de la práctica educativa, se generan acciones para la transformación social (Breijo, 2019); dialógico por la posibilidad permanente de reflexionar para formar y transformar (Freire, 2007; Gallardo, 2014); y, en el enfoque humanista centrado en la dignidad de la persona y la formación de comunidades democráticas, responsables y libres (Febles et al., 2000; Aizpuru, 2008)

A nivel metodológico se fundamenta en el trabajo colaborativo por la posibilidad que brinda para generar la interdependencia positiva, la interacción, la contribución y responsabilidad individual y las habilidades socioemocionales, (Glinz, 2005; Lucero, 2003) así como fomentar “modos de comportamiento democráticos, igualitarios, respetuosos de la diversidad cultural y social, del medioambiente” (Imbernón, 2001, p. 9) y la libertad (Horkheimer, 2003). Se fundamenta también en la investigación-acción como una “herramienta heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y lograr su transformación” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 99) y como una “espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión para un desarrollo profesional continuo” (Anderson y Herr, 2007, p. 2).

Y, finalmente, en la reflexión sobre la acción porque permite desarrollar una visión problematizadora de su práctica para identificar las formas de intervenir (Castellanos y Yaya, 2013; Schön, 1997), mejorar la actuación docente (Espinosa, 2016); como instrumento de formación e investigación (González-Calvo y Martínez-Álvarez, 2018) y porque da lugar a la experimentación in situ (Fernández, 2009).

Y, a nivel organizativo, se sustenta en la teoría de aprendizaje experiencial a partir de la contrastación e integración del conocimiento previo para darle significado (Cardona y Trejos, 2020), y como la posibilidad de identificar la zona de quiebre para promover posibles cambios (Fernández, 2009, p. 42). Además, se sustenta en la teoría del aprendizaje social como un proceso guiado para generar una mejor adaptación del sistema social a su entorno (Lobos, 2019).

Esta fundamentación se concreta en 8 principios básicos para la mediación de la práctica preprofesional: mediación, trabajo colaborativo, investigación-acción, reflexión, contextualización, humanización, transferencia, teoría, práctica y el feedback.

Este plan supone replantear el rol docente como mediador en la práctica preprofesional a través de la propuesta de actividades que potencien en el estudiantado la apropiación de habilidades técnicas y profesionales (Espinosa, 2016), así como su crecimiento personal, social y la capacidad de adaptarse a un entorno laboral dinámico y diverso con profesores tutores que, a partir de su experiencia y experticia en el tema, articulen actividades vinculadas con la investigación-acción, reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo; y, generen procesos de introducción, desarrollo y evaluación de la práctica preprofesional orientados a fomentar al máximo las habilidades docentes y transferir de manera efectiva la teoría y la práctica.

11.3.3. Principios Básicos que articulan el Plan de Actuación

Se parte de la premisa que un principio es una guía que orienta el desarrollo y el enfoque (Gorbea, 1994), en este caso, de las prácticas preprofesionales. Regularmente, un principio busca generar valores éticos, habilidades técnicas y conocimientos teóricos (López, 2013) para la transferencia de la teoría a la práctica.

A continuación, se presentan 8 principios que, a partir de la fundamentación teórica expuesta en los capítulos anteriores, donde se han estudiado autores como Schön, Pérez Gómez, Tejada, Zabalza, Freire, Alemany y Perramon, Calatayud, Carretero, Castellanos, Davini, Domingo, Imbernón, entre otros.

Tabla 101.*Principios para el plan de actuación integral*

Principio	Descripción
Mediación	Como acción humanizadora (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020; Freire, 2010a) donde el profesor selecciona, adapta y presenta (Espinosa et al., 2018) situaciones de aprendizaje para favorecer la interconexión (Diez, 2014), participación, creatividad, reflexión (Schön, 1992) y expresividad de la persona (Labarrere, 2008); en el que, el acto dialógico (Gallardo, 2014; Freire, 2010a), implica, promueve, motiva, entrena (Calatayud, 2004); crea, recrea (Pérez et al., 2015), potencia, investiga (León, 2014) y trabaja colaborativamente (Tejada-Fernández et al., 2017) para la formación integral del estudiantado, en una dinámica de interacción sociocultural (Pascual Arias et al., 2019).
Trabajo colaborativo	Como una alternativa de aprendizaje multidisciplinar e intercultural (Raposo et al., 2011; Villa et al., 2017), donde se potencian las capacidades individuales y colectivas (León, 2014; Ventura, 2005), se promueve un movimiento recíproco de construcción de conocimiento (Muñoz et al., 2013) y se desarrolla la inteligencia emocional de la persona (Orozco y Moriña, 2019).
Investigación-acción	Como forma de organización y planificación para diagnosticar, sistematizar, explicar y evaluar la práctica docente y consecuente toma de decisiones (Colmenares y Piñero, 2008); así como de autorregulación (Perrenoud, 2004b), autoformación (Pérez et al., 2015) y autoevaluación para comprender la problemática del contexto educativo (Enrique y Rodríguez, 2020) y de reflexión crítica (Hernández, 2009) en la construcción del conocimiento orientado al cambio personal y transformación social (Imbernón, 2006).
Reflexión	Como un medio para promover la metacognición y metacomunicación (Perrenoud, 2004a), el trabajo en equipo, la expresión oral y liderazgo (Andrade-Arenas y Andrade-Chaico, 2020); donde se transforma la experiencia en saber a partir de la validación de la teoría (Pérez, 2014) y la reformulación de la práctica (Achilli, 1986). La reflexión con carácter dialéctico (Horkheimer, 2003) y participativa orientada a transformar y transformarse (Lefebvre, 1999) porque implica la toma de decisiones constante para mejorar la práctica docente.
Contextualización	Como una forma de comprender el entorno (Imbernón et al., 2017), las circunstancias y los factores relevantes que rodean al contexto (Araya y Espinosa, 2020) para darle sentido, significado (Chen-Quesada et al., 2020), relevancia y aplicabilidad en la práctica preprofesional (Tejada, 2005). El contexto debe responder al objetivo de aprendizaje (Fuentes-Abeledo et al., 2020), pues condiciona la construcción del conocimiento docente.
Humanización	Como una forma de conectarse y comprender (Hernández, 2009) al otro desde una visión humana y responsable (Lamm, 2017), para generar empatía (Solorzano, 2021) ante situaciones imprevisibles (Perrenoud, 2004b), dinámicas y dialécticas (Corrales et al., 2017) que constantemente llevan a la persona a crear (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018) y desarrollar competencias sociales orientadas a trascender y formarse para la vida (Schön, 1992; Valencia, 2005).
Transferencia teoría-práctica	Como el indicador del logro de aprendizaje del estudiantado que aprende, desaprende (Domingo, 2018) y reconstruye su conocimiento práctico y teórico de forma participativa (Tardif, 2014) value orientation and risk preference, constante, dialéctica y en espiral (Stenhouse, 1991), a través de la reflexión (Schön, 2017), la investigación, el trabajo en equipo y el diálogo problematizador (Horkheimer, 2003; Freire, 2011).

Principio	Descripción
El feedback	como una experiencia auténtica (Coll et al., 2017) y relevante (Yot-Domínguez y Marcelo, 2022), donde se motiva la investigación, se genera dudas (Guzmán y Marín, 2011), se desarrolla un proceso de aprendizaje activo y participativo (Schwartz y Pollishuke, 1995) a través de una retroalimentación (Imbernón, 1994) de ida y vuelta para reflexionar (Schön, 2017) las fortalezas y trabajar con las debilidades. La evaluación es un recurso fundamental para mejorar los procesos educativos (Calatayud, 2014).

Nota: Se muestra los principios para la propuesta de actuación integral.

Estos principios propuestos en la Tabla 101 desempeñan un papel crucial en el desarrollo y enfoque en los procesos de mediación de las prácticas preprofesionales y abarcan diversos aspectos teóricos que brindan un marco conceptual sólido para el desarrollo y la mejora de las prácticas preprofesionales, promoviendo la formación integral del estudiantado y su preparación para el futuro campo laboral.

El presente plan de actuación se plantea para que sea empleado por los tutores académicos y tutores profesionales que lideran la práctica preprofesional especialmente para las universidades investigadas.

11.3.4. Objetivos a desarrollar en los tutores de la práctica preprofesional a través del plan de actuación

General

- Desarrollar procesos de mediación docente articulando la investigación-acción, la reflexión y el trabajo colaborativo para promover la mejora continua en la construcción del conocimiento docente.

Específicos

- **Para la Relación Teoría-práctica:**

Promover la dialogicidad en la construcción del conocimiento docente para asegurar la transferencia teoría a la práctica mediante el trabajo colaborativo, la reflexión, la investigación-acción y la incorporación de las TIC en los procesos de acompañamiento docente.

- **Para las Situaciones de Enseñanza/Construcción del Conocimiento:**

Proponer situaciones de aprendizaje significativas en la construcción del aprendizaje docente para introducir a la práctica preprofesional, generar actividades colaborativas, retroalimentar la clase en las etapas previas, de desarrollo y luego de la clase mediante una mediación docente basada en la humanización y diálogo constructivo.

- **Para la Evaluación de la Práctica Preprofesional**

Generar procesos de reflexión en y sobre la práctica preprofesional de manera autónoma y colaborativa para auto regular, retroalimentar, y plantear innovaciones en los procesos de formación docente.

- **Para el Emprendimiento en la Práctica Preprofesional**

Capacitar a los estudiantes a desarrollar un enfoque emprendedor e innovador durante su práctica preprofesional a través del diseño, ejecución y evaluación de proyectos con estrategias creativas, análisis de mercado y enfoques disruptivos, para la solución de problemas.

- **Para la Integración en la Vida Organizativa del Centro**

Fomentar en los estudiantes la integración efectiva y armónica en la vida organizativa del centro educativo, mediante el trabajo colaborativo, la inclusión, la comunicación y la participación activa en las actividades institucionales, para fortalecer la organización y orientación de la práctica preprofesional.

11.3.5. Temporalización

La propuesta está planificada para trabajarla durante el periodo de práctica preprofesional.

11.3.6. Propuesta metodológica del proceso de mediación en la práctica docente

La práctica docente es un espacio que permite al estudiante mirar la realidad de forma integral, es decir, contrastar sus experiencias, caracterizar los núcleos sociales, la problemática, el contexto, teorizar la práctica y practicar la teoría (Pérez, 2018); de ahí que, el análisis para entender la visión que tenga de la realidad, será fundamental a la hora de planificar su gestión docente (Isidro-Acosta y Moreno-Tapia, 2023).

En este orden de ideas, el diagnóstico, intervención, análisis, reflexión y cierre no es a priori, requiere un proceso sistemático y en espiral de mediación docente, que permita avanzar en conocimiento y en experiencias para día a día mejorar la gestión pedagógica.

A partir de lo expuesto, es importante prestar atención a la formación para que el estudiantado se involucre de forma reflexiva y crítica en la construcción del conocimiento docente, desarrolle habilidades para motivar, liderar, tomar

decisiones asertivas y autónomas orientadas a generar competencias para la transferencia de la teoría y la práctica. Es ahí donde la mediación docente toma forma y fuerza especialmente para promover el desarrollo, la potenciación de habilidades y la autonomía en el estudiantado, y, ¿cómo?; a través del “uso de diferentes recursos, herramientas o materiales didácticos que sirve como apoyo a los procesos de mediación que genera” (Espinosa y Aguirre, 2020, p. 15).

A continuación, se describen los procesos de mediación basado en las competencias y las actuaciones que cada actor de la práctica docente debe desempeñar:

11.3.6.1. Fase de iniciación a la mediación en los escenarios de práctica preprofesional

Competencias:

- Promover la dialogicidad en la construcción del conocimiento docente para asegurar la transferencia teórica a la práctica mediante el trabajo colaborativo, la reflexión, la investigación-acción y la incorporación de las TIC en los procesos de acompañamiento docente.
- Fomentar en los estudiantes la integración efectiva y armónica en la vida organizativa del centro educativo, mediante el trabajo colaborativo, la inclusión, la comunicación y la participación activa en las actividades institucionales, para fortalecer la organización y orientación de la práctica preprofesional.

Tabla 102.

Protocolos de actuación en la fase de iniciación en los escenarios de práctica preprofesional

Protocolos de actuación	Descripción	Actores implicados	Recursos
Establecimiento de acuerdos sobre objetivos y condiciones para la práctica preprofesional	Tutores académicos y profesionales participan en un plan de formación para conocer el modelo de práctica preprofesional, los objetivos y las condiciones que requieren los estudiantes para la ejecución de la práctica preprofesional.	Tutor/es académico/s Tutor/es profesional/es	Ampliar información en Tabla 100 y Capítulo 6

Protocolos de actuación	Descripción	Actores implicados	Recursos
Identificación de funcionamiento del centro y tratamiento de los contenidos.	Tutores académicos coordinan la visita al centro educativo para dialogar con la máxima autoridad; y, mediante una ficha de observación describir la organización interna y las condiciones físicas de la institución educativa. En el caso de ser virtual se lo hace mediante una entrevista. Paralelamente los tutores académicos realizan eventos formativos para abordar los contenidos disciplinares, los principios pedagógicos y didácticos a incorporar en los procesos de aprendizaje.	Tutor/es académico/s Directivos de la institución educativa Estudiantes	Ampliar información en Capítulo 5
Identificación de aspectos relevantes para ser articulados en la práctica preprofesional.	Tutores académicos orientan para la sistematización y organización de la información respecto a la organización y condiciones físicas del centro educativo. En grupos cooperativos identifican, analizan y reflexionan aspectos relevantes respecto a la organización y condiciones físicas del centro educativo para ser incorporados en la práctica preprofesional.	Tutores académicos Estudiantes	Ampliar información en Capítulo 5 y 6
Formación para la implementación de procesos de aprendizaje	Se desarrollan talleres multidisciplinarios para identificar los elementos constitutivos de un plan de clase y de un proceso didáctico.	Tutores académicos Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 4 y 6

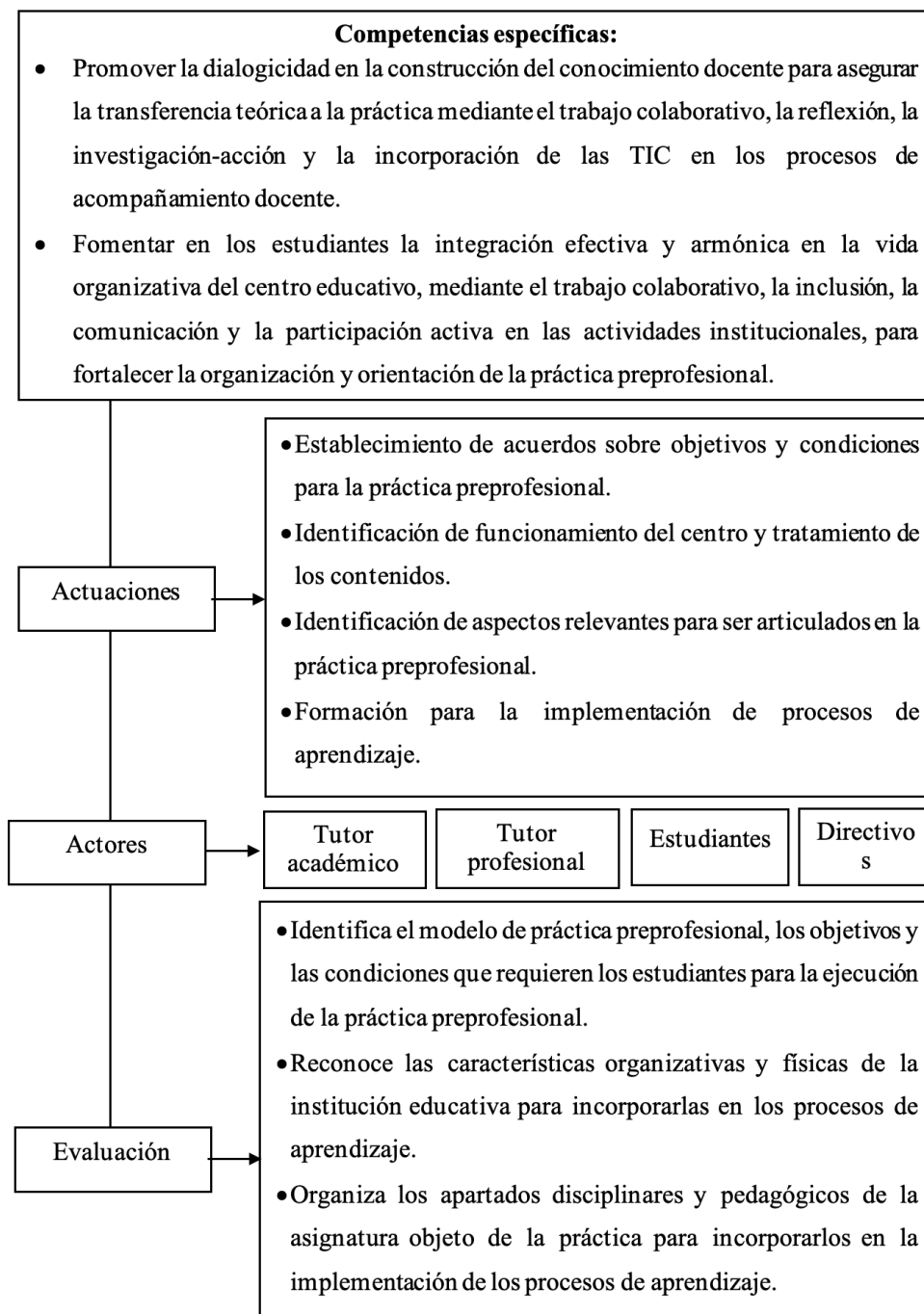
Nota. Se muestra la fase de iniciación de la mediación docente en las instituciones educativas.

Evaluación:

- Identifica el modelo de práctica preprofesional, los objetivos y las condiciones que requieren los estudiantes para la ejecución de la práctica preprofesional.
- Reconoce las características organizativas y físicas de la institución educativa para incorporarlas en los procesos de aprendizaje.
- Organiza los apartados disciplinares y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica para incorporarlos en la implementación de los procesos de aprendizaje.

Figura 33.

Proceso de inmersión en los escenarios de práctica preprofesional



Nota. Se muestra el proceso de iniciación de la práctica preprofesional.

11.3.6.2. Fase de implementación (tutores profesionales, tutores académicos y estudiantes).

Competencias:

- Proponer situaciones de aprendizaje significativas en la construcción del aprendizaje docente para introducir a la práctica preprofesional, generar actividades colaborativas, retroalimentar la clase en las etapas previas, de desarrollo y luego de la clase mediante una mediación docente basada en la humanización y diálogo constructivo.
- Capacitar a los estudiantes a desarrollar un enfoque emprendedor e innovador durante su práctica preprofesional a través del diseño, ejecución y evaluación de proyectos con estrategias creativas, análisis de mercado y enfoques disruptivos, para la solución de problemas.

Tabla 103.

Protocolo de actuación en el proceso de implementación de la práctica preprofesional

Protocolos de actuación	Descripción	Actores implicados	Recursos
Diálogo entre estudiantes y tutores profesionales	Acordar acciones pedagógicas para la fase de implementación de la práctica preprofesional	Tutores académicos Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 4 y 5
Planificación colaborativa de actividades de aprendizaje	El tutor académico conforma equipos de trabajo para la planificación de actividades. Los estudiantes planifican colaborativamente las actividades de aula. Revisión y retroalimentación de las actividades por parte del tutor académico y tutor profesional. Reflexión y mejora de las actividades de aula.	Tutores académicos Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 5 y 6
Implementación colaborativa de actividades de aprendizaje	Desarrollo colaborativo de las actividades de aula. Registro mediante ficha de observación de fortalezas y aspectos a mejorar en las actividades de aula.	Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 5 y 4

Nota. Se muestra las actuaciones en el proceso de implementación

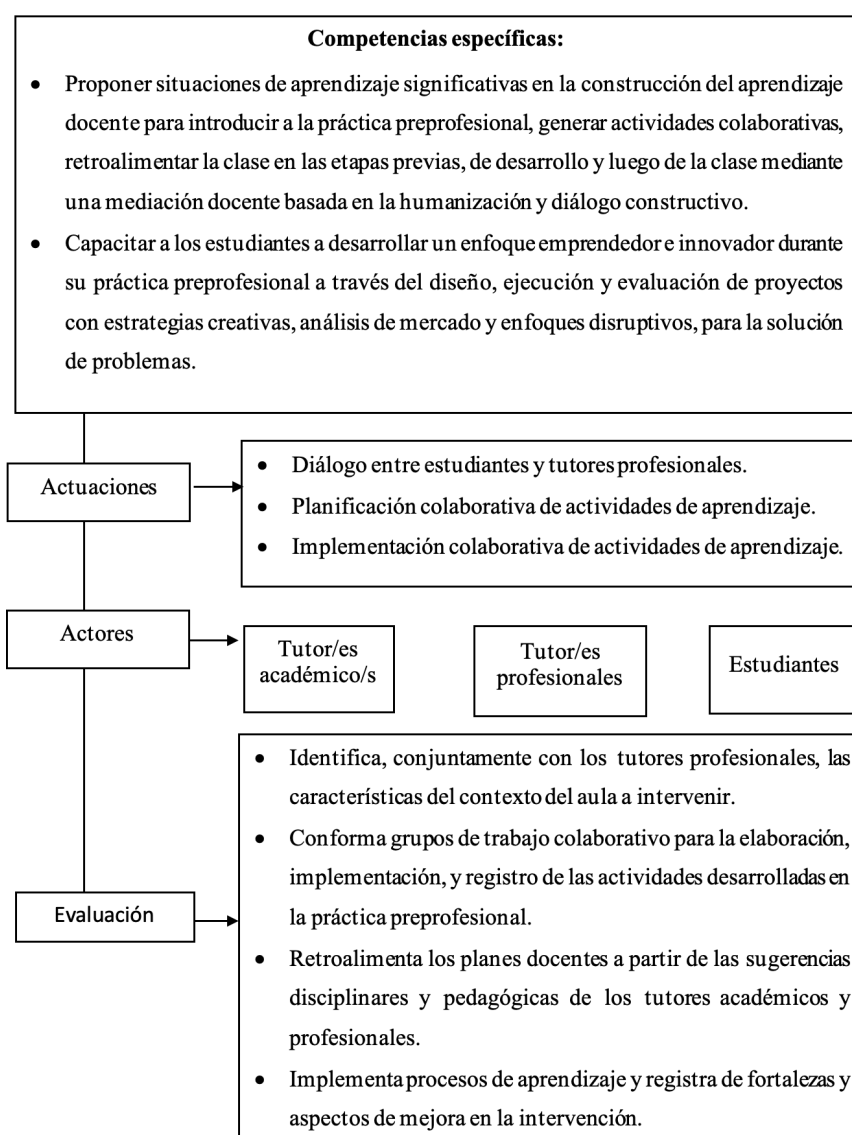
Evaluación:

- Identifica, juntamente con los tutores profesionales, las características del contexto del aula a intervenir.

- Conformar grupos de trabajo colaborativo para la elaboración, implementación, y registro de las actividades desarrolladas en la práctica preprofesional.
- Retroalimentar los planes docentes a partir de las sugerencias disciplinarias y pedagógicas de los tutores académicos y profesionales.
- Implementar procesos de aprendizaje y registra de fortalezas y aspectos de mejora en la intervención.

Figura 34.

Actuaciones en el proceso de implementación de la práctica preprofesional



Nota. Se muestra las actuaciones en el proceso de implementación de la práctica preprofesional.

11.3.6.3. Fase de evaluación, reflexión y mejora de la mediación de la práctica preprofesional

Competencia:

- Generar procesos de reflexión en y sobre la práctica preprofesional de manera autónoma y colaborativa para auto regular, retroalimentar, y plantear innovaciones en los procesos de formación docente.

Tabla 104.

Protocolo de actuación en el proceso de evaluación de la práctica preprofesional

Protocolos de actuación	Descripción	Actores implicados	Recursos
Reflexión autónoma de la acción	Cada estudiante reflexiona de manera crítica y autónoma la participación en la planificación y evaluación de la práctica preprofesional.	Estudiantes	Ampliar información Capítulo 5 y 6
Reflexión colaborativa de las actividades de aprendizaje	Generar diálogo mediado entre el docente profesional y los estudiantes para promover una reflexión colaborativa y crítica de las fortalezas y actividades de mejora identificadas en la acción. Generar diálogo mediado entre el tutor académico y los estudiantes para promover una reflexión colaborativa y crítica de las fortalezas y actividades de mejora identificadas en la acción.	Tutores académicos Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 5 y 6
Toma de decisiones para el mejoramiento de la acción en el aula	Con la mediación del tutor académico y profesional se proponen actividades para mejorar, Transformar e innovar la acción a través de la planificación de aprendizaje. Generar un proceso cíclico y en espiral de mejora de la acción con los tutores académicos y profesionales.	Tutores académicos Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 5 y 6
Organización de la experiencia	Realizar una valoración de la experiencia y de las actividades desarrolladas para la transferencia teórica y práctica a través de la elaboración del informe final de la práctica profesional.	Tutores académicos Tutores profesionales Estudiantes	Ampliar información Capítulo 5 y 6

Nota. Se muestra las actuaciones en el proceso de evaluación de la práctica preprofesional

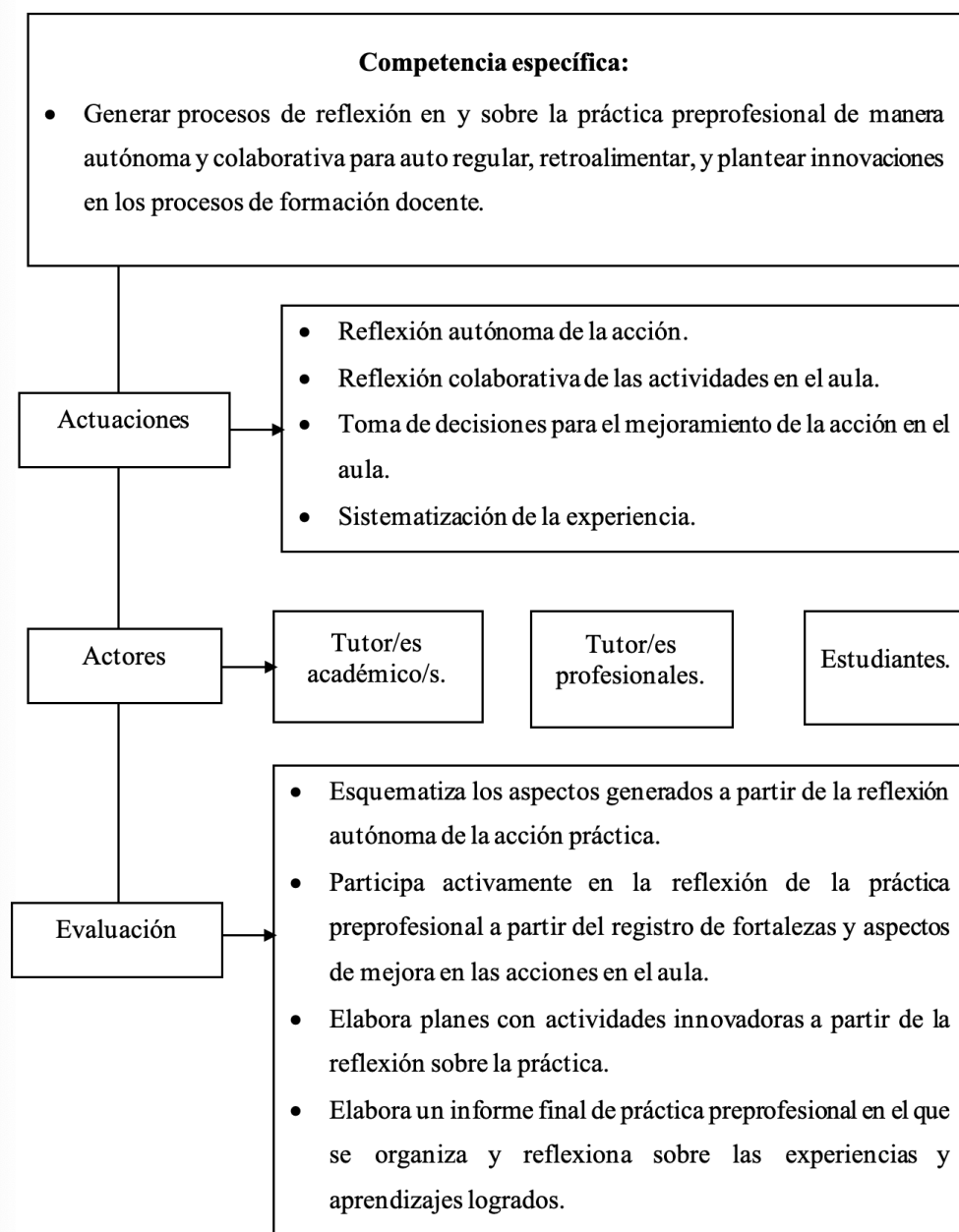
Evaluación

- Esquematiza los aspectos generados a partir de la reflexión autónoma de la acción práctica.
- Participa activamente en la reflexión de la práctica preprofesional a partir del registro de fortalezas y aspectos de mejora en las acciones del proceso de aprendizaje.

- Elabora planes con actividades innovadoras a partir de la reflexión sobre la práctica.
- Elabora un informe final de práctica preprofesional en el que se organiza y reflexiona sobre las experiencias y aprendizajes logrados.

Figura 35.

Actuaciones en el proceso de evaluación de la práctica preprofesional



Nota. Se muestra las actuaciones en el proceso de evaluación de la práctica preprofesional

11.3.6.4. Evaluación del plan de actuación

Partiendo del principio de la mediación como una acción humanizadora, la evaluación tendrá varias etapas de tal manera que cada una de ellas aporte a la mejora del plan de actuación.

Se inicia señalando que para desarrollar el plan de actuación es muy importante haber aprobado el plan de formación, donde se proporcionó los principios que fundamentan el plan, sus objetivos, la propuesta metodológica que incluye las tres fases de intervención con su respectiva evaluación. Esta actividad primera actividad (introductoria) permite reflexionar sobre la viabilidad de la propuesta y la importancia del rol del tutor en la construcción del aprendizaje docente, así como facilitar una línea teórica base que sirve como apoyo al momento de ejecutar las acciones del acompañamiento.

Una segunda fase de evaluación se desarrolla en la implementación del plan de actuación (mediación y monitoreo del plan), en esta se valora el cumplimiento de las competencias, los protocolos de actuación para cada una de las fases de la práctica preprofesional.

Finalmente se plantea una fase de evaluación de impacto para determinar la eficacia de los resultados, por ello, uno de los principales insumos será la evaluación planteada en cada fase de mediación (Universidad Santo Tomás, n.d.) de donde se derivarán los indicadores de evaluación.

Además, se considera una evaluación global del proceso que se complementará con el plan de formación para la mediación docente.

Capítulo 12. Conclusiones, limitaciones, futuras líneas de investigación y aportes generados en el desarrollo de la tesis

Estudiar la práctica preprofesional es abordar la parte neurálgica de la formación docente, es reflexionar sobre las experiencias que han forjado el ser, hacer, saber y convivir del maestro (Delors, 1996), es la mejor manera de definir el proyecto de vida del futuro profesional en la docencia. De ahí que, quienes medien este proceso deberán ser los mejores perfiles, sin duda alguna, esta cualidad, aunque no es definitiva, asegura una significativa transferencia teoría-práctica orientada a la construcción del conocimiento docente.

La investigación se orientó bajo el paradigma mixto que permitió caracterizar la realidad desde la perspectiva de los estudiantes (439), tutores académicos (12) y tutores profesionales (145) de las universidades de la región sur de Ecuador y que articuló las cinco dimensiones identificadas en el estado de la cuestión, las mismas que sirvieron para la construcción de los instrumentos, el análisis de la información y la construcción del plan de actuación, evidenciado una articulación transversal en todo el proceso de investigación.

En ese marco de ideas, en el presente capítulo se exponen las conclusiones derivadas de la investigación teórica y especialmente empírica, donde se recuperó experiencias y percepciones de los actores educativos en función de los objetivos específicos

12.1. Conclusiones

Para el primer objetivo específico: Conocer el estado de la cuestión de la práctica preprofesional.

Desde la investigación se corroboró experiencias prácticas vividas durante mi formación profesional y se confirma la necesidad de organizar actividades para la mediación docente donde el estudiantado se sienta seguro, apoyado y retroalimentado en este espacio formativo.

Los términos “prácticum,” “práctica preprofesional” y “praxis” comparten una fuerte relación en cuanto a su énfasis en la formación práctica del estudiante, la adquisición y aplicación de habilidades para la enseñanza, y el conocimiento del entorno profesional, así como la necesidad de relacionar la teoría con la práctica en contextos reales para que exista una transferencia significativa de conocimientos. Sin embargo, se distinguen significativamente en lo que respecta al nivel de acompañamiento, la preparación y el ejercicio para la futura carrera docente, así como en la forma en que combinan la teoría y la práctica en un contexto real.

Conceptualizar los términos “prácticum,” “práctica preprofesional” y “praxis” sirvieron como base para establecer el posicionamiento teórico de la investigadora frente a la práctica y la construcción del conocimiento docente, así como para orientar y proporcionar la estructura necesaria para el análisis y el enfoque de la práctica preprofesional tanto en el desarrollo de la tesis como en la propuesta de mejora.

A partir del análisis de los términos previamente discutidos y considerando las oportunidades de desarrollo e innovación presentadas en el período formativo, la presente tesis se decanta por denominar el este periodo formativo como “prácticas preprofesionales” porque engloba una estrategia que facilita la transferencia efectiva de las competencias adquiridas en la universidad hacia la práctica, abordando las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en los centros educativos. Estas prácticas desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento profesional del docente, contribuyendo de manera significativa al proceso formativo en el contexto ecuatoriano, latinoamericano e incluso internacional.

La práctica preprofesional actúa como un puente crucial que vincula la formación académica con el acceso a la profesión docente, para ello el docente requiere de una actitud investigadora y reflexiva hacia su propia práctica. Esto facilita el crecimiento tanto personal como profesional, la transferencia de teoría a la práctica y la adquisición de habilidades en diversos entornos educativos.

La práctica preprofesional emerge como la columna vertebral en los programas de formación académica y profesional, porque es una valiosa oportunidad para la preparación integral de los estudiantes de cara a su futura profesión. No solo permite la aplicación de conocimientos adquiridos, sino también el desarrollo de habilidades, vivir la experiencia docente, la construcción de confianza en su desempeño y la definición de su identidad profesional y proyecto de vida. En última instancia, la práctica preprofesional fomenta oportunidades de crecimiento personal y profesional que son fundamentales en la formación de futuros profesionales.

La práctica preprofesional, desempeña un papel fundamental al establecer conexiones entre conocimientos previos, contenidos teóricos y contextos reales, permitiendo un flujo bidireccional de aprendizaje, transferencia de teoría a la práctica y construcción de conocimiento docente.

La tesis presenta un estudio de la práctica preprofesional en contextos latinoamericanos y españoles aspecto que permitió una visión detallada de la práctica preprofesional y una comprensión profunda de la diversidad de enfoques y dinámicas en la incorporación de esta práctica en los programas formativos. Este análisis comparativo es esencial para identificar mejores prácticas y

oportunidades de mejora en la implementación de la práctica preprofesional en distintos contextos educativos, especialmente en el ecuatoriano.

Se observa que los objetivos de la práctica preprofesional, aunque fundamentados en la ética profesional y habilidades técnicas, presentan diferencias en su énfasis entre universidades latinoamericanas y españolas. Mientras algunas instituciones latinoamericanas enfatizan las habilidades técnicas sobre los aspectos éticos, en las universidades españolas se destaca un equilibrio más equitativo. Estos objetivos son cruciales para la comparación con los planteados en Ecuador, puesto que orientan la propuesta del plan de actuación en el que se requiere priorizar el desarrollo de competencias para la transferencia de conocimientos y la integración de la teoría con la práctica en entornos reales.

Las prácticas preprofesionales son el núcleo esencial de los programas formativos para futuros docentes en las universidades latinoamericanas y españolas investigadas, sin importar su ubicación geográfica. Estas prácticas siguen un proceso de integración en tres momentos clave que involucran el conocimiento del contexto educativo, el asumir responsabilidades en la planificación y ejecución de clases, y la evaluación, síntesis y reflexión de la práctica docente. Asimismo, los objetivos encuentran un punto de convergencia en el desarrollo de competencias y la conexión efectiva entre la teoría y la práctica en situaciones reales.

La mediación en las prácticas preprofesionales, particularmente en universidades latinoamericanas, sigue siendo un desafío que requiere atención. Se observa una división de responsabilidades entre el tutor académico, el tutor profesional y los estudiantes, sin una integración efectiva a través de una secuencia o plan de actuación. Esta carencia corroboró la necesidad de dedicar un capítulo a los procesos de mediación en la práctica preprofesional, donde se analice el papel crucial de los tutores académicos y profesionales en la construcción del conocimiento docente, a través del trabajo colaborativo en la práctica para impulsar la construcción de conocimiento crítico mediante la socialización de ideas y la resolución de problemas en un entorno laboral innovador y emprendedor.

Existen diferencias significativas en la aproximación a la mediación entre Latinoamérica y España. Mientras que en algunos países latinoamericanos los procesos de mediación pueden ser más informales y arraigados en la cultura local, en España tienden a ser más formales y se rigen por leyes específicas, proporcionando un marco legal más seguro. La comparación de prácticas preprofesionales entre universidades ofrece valiosas lecciones para adaptarlas al contexto ecuatoriano, enfatizando la importancia del trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en la formación de docentes.

Las diferencias identificadas en este estudio son tendencias generales que pueden variar ampliamente entre universidades y países en Latinoamérica y España. Además, se concluye la necesidad de implementar una plataforma en línea, especialmente en universidades latinoamericanas, que no solo incluya protocolos y procedimientos, sino que también promueva las mejores prácticas docentes y estudiantiles. Esta plataforma puede servir para identificar fortalezas y oportunidades de mejora en la formación en práctica preprofesional, fomentando el aprendizaje y la aplicación mejores e innovadoras prácticas en otras instituciones con el propósito de asegurar una formación de calidad de los futuros profesionales.

La práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano está respaldada por un sólido marco legal que abarca la Constitución Política de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento de Régimen Académico. Estos documentos establecen la gratuidad de la educación superior hasta el tercer nivel y enfatizan la búsqueda constante de calidad y excelencia en la formación académica. La práctica preprofesional nace como un componente fundamental en la formación de futuros profesionales, exigiendo que los estudiantes participen en pasantías y prácticas que les permitan aplicar sus conocimientos en contextos reales y contribuir al bienestar de la comunidad. Esta experiencia no solo impulsa su desarrollo profesional, sino que también fortalece su compromiso cívico, social y especialmente académico.

La normativa ecuatoriana obliga la inclusión de prácticas preprofesionales en todos los programas de Licenciatura y títulos profesionales, permitiendo a las universidades determinar su momento y duración, lo que genera diversidad entre las instituciones. Por consiguiente, la efectividad y significado de estas prácticas dependen de la calidad de las experiencias de aprendizaje práctico y del apoyo docente proporcionado en el modelo de formación. La claridad en los objetivos, roles y un plan de actuación docente es esencial para coordinar las acciones de los maestros y garantizar el éxito de la práctica preprofesional. Esta necesidad subraya la importancia de la mediación en la construcción del conocimiento docente.

La planificación de la práctica preprofesional en el contexto ecuatoriano se caracteriza por tres momentos esenciales: el conocimiento del contexto, la intervención y la evaluación. Cada uno cumple un propósito específico orientado a proporcionar a los estudiantes experiencias significativas en situaciones del mundo real, lo que contribuye a su formación integral y progresiva. La importancia recae en que esta planificación no solo se enfoca en enseñar habilidades laborales específicas, sino en preparar a los estudiantes de manera integral para enfrentar los desafíos de su futura profesión y en conectar la teoría con la práctica de manera efectiva.

La evaluación de la práctica preprofesional en las universidades ecuatorianas es un aspecto crucial que debe abordarse de manera integral, progresiva y reflexiva. A pesar de los esfuerzos por promover un proceso de mediación que, mediante la evaluación, fomente la reflexión compartida, todavía se da prioridad al producto sobre el proceso de aprendizaje, lo que obstaculiza la retroalimentación y la mejora constante. La mediación constructiva desempeña un papel esencial al brindar a los estudiantes la confianza necesaria para la innovación y la investigación.

La mediación pedagógica es un elemento teórico fundamental en la formación de docentes, fomenta la reflexión, el diálogo y la transferencia efectiva de la teoría a la práctica, lo que prepara a los futuros docentes para afrontar los retos actuales y futuros de la educación.

La mediación pedagógica es un componente vital en la formación de docentes reflexivos y competentes porque desempeña un papel central en el desarrollo integral. Además, en este proceso se dinamizan los principios esenciales de la acción humanizadora, la transferencia de conocimientos, la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación, quienes actúan como motores en la práctica preprofesional, generando situaciones de aprendizaje significativas en la construcción del aprendizaje docente.

La mediación pedagógica, enfocada en el diálogo y la reflexión, es esencial para la formación integral del estudiante. Facilita un ambiente de aprendizaje enriquecedor, fomenta la transferencia de conocimientos y la mejora de la práctica docente. La participación activa y el diálogo humanizante se destacan en esta relación como un medio de interacción y de intercambio de experiencias a través del trabajo colaborativo, la reflexión y la investigación.

La mediación pedagógica se constituye en un pilar fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas, de la empatía y la ética. Estas competencias se reflejan en su liderazgo, responsabilidad y creatividad en la ejecución de la práctica preprofesional, así como posiciona a la práctica preprofesional como un elemento central y transversal en todas las fases del proceso didáctico. La mediación docente, como proceso de construcción de conocimiento a través de la transferencia teoría-práctica, exige un plan de formación y un plan de actuación integral que permita a todos los actores de la práctica preprofesional comprender, desarrollar y evaluar de manera pertinente este espacio formativo orientado a la mejora continua.

La ausencia de mediación pedagógica puede ser perjudicial en la formación docente ya que genera ambigüedad en los conocimientos y prácticas, limita la reflexión, la retroalimentación y el trabajo colaborativo. Entonces, la mediación va más allá de la adquisición de conocimientos teóricos, más bien,

permite a los estudiantes reflexionar sobre la construcción de su conocimiento docente y establece un puente esencial entre la teoría y la práctica, garantizando experiencias formativas significativas.

La figura del tutor profesional es muy importante en la formación del estudiantado, ya que su mediación, buena o mala, impacta directamente en su desarrollo profesional. En ese contexto, establecer una comunicación efectiva y promover la reflexión constante en la práctica se constituyen en elementos esenciales para un aprendizaje experiencial. Estas consideraciones subrayan la importancia del diálogo humanizante orientado a promover una tutoría colaborativa que cultive un perfil profesional reflexivo, crítico y comprometido

La formación de futuros profesionales exige un enfoque integral que abarque la reflexión continua, la investigación, una comunicación efectiva y el apoyo mutuo en el proceso de tutoría. La relación dialéctica entre el tutor académico, el tutor profesional y el estudiantado, en forma de un diálogo humanizante para la transferencia entre teoría y práctica, desempeña un papel fundamental en la formación integral, por ende, es necesario implementar procesos reflexivos, colaborativos e investigativos en la práctica docente.

Se concluye que la 1) transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica, 2) las Situaciones de enseñanza/Construcción del conocimiento docente, 3) la Evaluación de la Práctica Preprofesional como una Oportunidad para Aprender del Error, 4) el emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum; y, 5) la integración en la vida organizativa del centro, son las 5 dimensiones que se han identificado en la revisión teórica y proporcionan una base sólida para la delimitación de subdimensiones e indicadores que fueron fundamentales en la presente investigación. Estas dimensiones, ofrecen un marco completo para comprender y evaluar la práctica preprofesional desde múltiples perspectivas.

La articulación de estas 5 dimensiones proporciona un referente teórico y metodológico para guiar la mediación en la construcción del conocimiento docente durante la experiencia práctica. Además, destaca la necesidad de desarrollar un plan de formación y de actuación para la práctica preprofesional en la carrera de Ciencias de la Educación Básica, respondiendo a las demandas actuales en Ecuador. Este plan se basa en la premisa de que la práctica preprofesional es esencial para la formación docente y constituye un espacio ideal para la transferencia de conocimiento desde la teoría hacia la práctica, promoviendo así la construcción del conocimiento docente de manera efectiva.

Para el segundo y tercer objetivo específico: Analizar las actividades para la transferencia entre teoría y práctica en los procesos de mediación desarrollados por el tutor profesional y académico.

Los tutores profesionales se constituyen en la primera figura profesional para el estudiantado, tanto en el ámbito disciplinar como el pedagógico, metodológico y organizativo. Por ello las actividades planificadas para la transferencia entre teoría y práctica en los procesos de mediación desarrollados, son fundamentales a la hora de la construcción del conocimiento docente, porque se constituyen en una forma de teorizar la práctica y validar la teoría (Pérez, 2014) en contextos reales a través de un pariente y oportuno feedback colaborativo.

En el caso de los tutores académicos, la medición implica un trabajo cercano y organizado, en el que tutores se involucren de forma permanente en los espacios de la práctica preprofesional. Además, mantengan comunicación constante con los tutores profesionales y estudiantados para planificar estrategias de mejora continua. Esta actividad proporcionará seguridad a los estudiantes en su práctica preprofesional, mejorando su actuación e innovación en la transferencia entre teoría y práctica.

Se concluye que, en la dimensión 1) Transferencia de la Teoría con la Práctica/ Relación Teoría-Práctica, los tutores académicos valoran el conocimiento del contexto y que desempeñan un papel esencial al guiar a los estudiantes en su inserción en los entornos de futura práctica profesional, brindando una perspectiva humanista. Esto garantiza que la transferencia de conocimiento tenga un significado real en contextos prácticos; mientras que, la mayoría de los tutores profesionales destaca la importancia de la investigación, el trabajo colaborativo y la reflexión como ejes fundamentales en la mediación docente. y por ende manifiestan generar actividades relacionadas con estos elementos. Sin embargo, es esencial articularlos en un sistema formativo dinámico y pertinente que garantice una adecuada inserción, desarrollo y evaluación del desempeño estudiantil para lograr una mejora continua.

A partir de lo expuesto se deduce que, tanto el tutor profesional como el tutor académico resaltan la importancia de un enfoque integral en la mediación docente. Los tutores académicos enfatizan la humanización y la comprensión del contexto, asegurando una transferencia significativa de la teoría a la práctica. Mientras que, los tutores profesionales subrayan la investigación, el trabajo en equipo y la reflexión. La clave está en articular estos enfoques para crear un sistema formativo dinámico que garantice la inserción, el desarrollo y la evaluación efectiva del estudiante, permitiendo así una mejora continua en la práctica preprofesional.

En lo que respecta a la dimensión 2) Situaciones de enseñanza/construcción del conocimiento docente, es esencial que el tutor académico realice un análisis del currículo previo a las prácticas preprofesionales y modele procesos de aprendizaje, así como comprenda su rol junto a los tutores profesionales. Estas

actividades contribuyen a desarrollar la creatividad y la crítica en el estudiante, al mismo tiempo que desafía paradigmas arraigados en la práctica docente. En este bloque, los tutores académicos destacan la oportunidad de aprender nuevas metodologías y evaluar el trabajo de los estudiantes como beneficiarios claves del proceso de acompañamiento.

Los tutores académicos por su parte destacan la importancia de su retroalimentación y participación activa en los procesos de introducción y actividades de aprendizaje. Sin embargo, es necesario un mayor involucramiento durante el desarrollo de la clase. Un indicador fundamental es la reflexión en, sobre y para la acción, que facilita la integración del estudiante en el contexto educativo y su preparación para los desafíos profesionales futuros.

De lo expuesto en el bloque dos se deduce que, la relación entre las situaciones de enseñanza y la construcción del conocimiento docente desempeña un papel crucial en la formación preprofesional. El análisis previo del plan de estudios y la orientación hacia procesos de aprendizaje por parte del tutor académico ofrecen oportunidades para estimular la creatividad, fomentar el pensamiento crítico y cuestionar paradigmas existentes. Simultáneamente, la retroalimentación activa proporcionada por el tutor profesional en la introducción y las actividades de aprendizaje resulta fundamental, aunque se requiere un mayor compromiso durante el desarrollo de la clase para lograr una integración eficaz del estudiante en el contexto educativo.

En la dimensión 3) Evaluación de la práctica docente se concluye que, para los tutores académicos, es un proceso integral y holístico que marca tanto el inicio como el cierre de cualquier acción docente. Para ellos, la evaluación de desempeño promueve la evaluación de los aprendizajes, fomenta la reflexión sobre la práctica y permite un acompañamiento más específico. La autoevaluación es otro aspecto destacado, ya que ayuda a identificar fortalezas y debilidades, brindando orientaciones para la mejora a través del acompañamiento.

Sin embargo, en los tutores profesionales, se evidencia una divergencia en los criterios utilizados (como motivación en la práctica, mejora continua, creatividad, predisposición al cambio, vinculación al contexto, desarrollo de contingencias y trabajo colaborativo). A pesar de que estos criterios están relacionados con la evaluación, es esencial que los docentes profesionales cuenten con criterios mínimos unificados para evaluar la práctica docente. Esto resalta la necesidad de mejorar la comunicación entre los actores educativos y, en particular, definir claramente el rol del docente en la construcción del conocimiento docente.

La evaluación de la práctica docente, tanto para los tutores académicos como para los profesionales, se revela como un proceso integral y holístico que

marca tanto el inicio como el cierre de cualquier acción docente. Para los tutores académicos, esta evaluación promueve la reflexión sobre la práctica y permite un acompañamiento más específico, resaltando la autoevaluación como un aspecto clave para identificar fortalezas y debilidades. En contraste, los tutores profesionales muestran una divergencia en los criterios de evaluación utilizados, destacando la necesidad de establecer criterios mínimos unificados. Esto subraya la importancia de mejorar la comunicación entre los actores educativos y definir claramente el rol del docente en la construcción del conocimiento docente.

En el bloque 4) el emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum, se concluye que el tutor académico no suele relacionar el emprendimiento con la práctica preprofesional, ya que la mayoría no mencionan esta conexión. Sin embargo, se muestran abiertos a que los estudiantes planteen mejoras para el aula. Esto destaca la importancia de promover el diálogo y la colaboración en la práctica preprofesional, ya que fomenta el espíritu emprendedor de los estudiantes al generar ideas para diversificar y mejorar la educación a través de metodologías innovadoras.

En el caso de los tutores profesionales se observa una tendencia orientada hacia la implementación de iniciativas destinadas a mejorar la función docente, el liderazgo y la toma de decisiones. Esto destaca la importancia de estas habilidades para el desempeño como docente, la reflexión crítica y la propuesta de proyectos dirigidos a abordar necesidades sociales se establecen como alternativas para que la práctica preprofesional vaya más allá de la simple acumulación de horas y realmente contribuya a la solución de problemas en el contexto educativo.

En el contexto del emprendimiento en la práctica preprofesional, se observa una diferencia de enfoque entre los tutores académicos y los profesionales. Los tutores académicos generalmente no relacionan el emprendimiento con la práctica, pero están dispuestos a escuchar ideas de mejora. Esto marca la importancia de promover el diálogo y la colaboración, ya que estimula el espíritu emprendedor de los estudiantes. En contraste, los tutores profesionales tienden a orientarse hacia iniciativas destinadas a mejorar la función docente y el liderazgo. La reflexión crítica y la propuesta de proyectos para abordar necesidades sociales como formas de enriquecer la práctica preprofesional y contribuir a solucionar problemas educativos.

En el Bloque 5) Integración en la vida organizativa del centro, se concluye que, para el tutor académico es fundamental la implementación de estrategias y recursos para facilitar la inserción, ejecución y evaluación de la práctica preprofesional. Sin embargo, uno de los principales obstáculos son las dificultades que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes cuando no cuentan con un convenio para el ingreso a las instituciones educativas.

En el caso de los tutores profesionales, la mayoría carece de información suficiente para evaluar la práctica preprofesional, aspecto que subraya la importancia de mejorar la comunicación y colaboración entre los actores involucrados en la formación docente. Esto se refleja en las correlaciones establecidas entre los indicadores, resaltando la necesidad de contar con un plan de actuación que proporcione orientación y estructura a los procesos de mediación de la práctica preprofesional.

En la dimensión de la integración en la vida organizativa del centro, se aprecia que tanto los tutores académicos como los profesionales desempeñan roles cruciales en la facilitación de la práctica preprofesional. Sin embargo, se encuentran obstáculos en forma de falta de convenios para el acceso a las instituciones educativas. Además, los tutores profesionales carecen de información suficiente para evaluar la práctica, lo que resalta la necesidad de una comunicación y colaboración mejoradas. En conjunto, esta dimensión subraya la importancia de un plan de actuación que guíe y estructure los procesos de mediación en la formación docente.

Se concluye, considerando las 5 dimensiones que es muy importante un enfoque integral en la mediación docente dentro del contexto de la formación preprofesional. Tanto los tutores académicos como los profesionales resaltan elementos que van desde la humanización y la comprensión del entorno hasta la promoción de la investigación y la reflexión. La clave reside en la integración de estos enfoques en un sistema formativo dinámico, que asegure la incorporación ética, el desarrollo y la reflexión de los estudiantes, impulsando así una mejora continua en la práctica preprofesional.

Es importante resaltar en las conclusiones que, tanto para los tutores académicos como los profesionales, la dimensión relacionada con la integración en la vida organizativa del centro es muy importante porque facilita la práctica preprofesional. No obstante, se evidencian desafíos como la carencia de acuerdos para el acceso a las instituciones educativas y la insuficiente información de los tutores profesionales para evaluar la práctica. Esto subraya la imperiosa necesidad de mejorar la comunicación y la colaboración, y enfatiza la relevancia de un plan de acción que oriente y estructure los procesos de mediación en la formación docente.

Para el cuarto objetivo específico: Evaluar las percepciones de los estudiantes sobre los procesos de mediación.

En lo que se refiere a las percepciones de los estudiantes, a pesar de que se reconoce que existe mediación docente, es necesario que, en ésta se planteen actividades que progresivamente lo involucren en la investigación, la reflexión y el trabajo colaborativo, aspecto que le aportará para su ejercicio profesional.

En relación con la integración del estudiantado en la vida organizativa del centro educativo, se presenta incomprensiones respecto al rol de la mediación docente en las prácticas preprofesionales. Por un lado, el estudiante tiene limitados espacios de acompañamiento tanto del tutor académico como del tutor profesional para la inmersión, desarrollo y evaluación en la práctica preprofesional, por otro lado, existe incomprensiones respecto al rol del estudiante en formación. Lo que deriva en la necesidad de reflexionar entre universidades y establecimientos educativos frente al rol de la mediación docente y del estudiante en el proceso de construcción de conocimiento docente.

Los procesos de evaluación conjunta entre los actores educativos involucrados en la práctica preprofesional son fundamentales a la hora de promover la reflexión crítica y el emprendimiento del estudiantado. Constituye en un espacio idóneo para la generación del diálogo mediado con miras a desarrollar un proceso formativo innovador y constantemente mejorado.

En un proceso de investigación de la práctica docente es muy importante considerar la voz de los tres actores, especialmente para comprender sus haceres y percepciones respecto a la construcción del conocimiento docente. Esto permite ver la realidad de manera integral y considerar como la reflexión, trabajo colaborativo y la investigación como estrategias formativas docentes.

Existe una relación significativa entre los procesos de mediación en la práctica preprofesional de la carrera de Ciencias de la Educación Básica y la transferencia entre teoría y práctica para la construcción del conocimiento profesional docente en la Región Sur del Ecuador.

Los procesos de mediación en la práctica preprofesional de la carrera de Ciencias de la Educación Básica exigen roles, perfiles, escenarios y actividades orientadas a la investigación, reflexión y al trabajo colaborativo, como factores claves que tributan a la relación teoría-práctica, al abordaje multidisciplinario y contextual de un objeto de estudio y por ende a la construcción del conocimiento docente en contextos reales.

Las tecnologías de la información y comunicación se constituyen en uno de los mejores aliados para el proceso de mediación docente en tiempos de pandemia porque permitieron dar continuidad al sistema educativo, y, especialmente a los procesos de mediación de la práctica preprofesional por la posibilidad de retroalimentación en la planificación, ejecución y evaluación de la práctica preprofesional virtual superando de esta manera barreras de tiempo y espacio.

Así mismo, el uso de las tecnologías como recurso para la práctica preprofesional amplía y facilita el trabajo colaborativo, así como la motivación

para aprender y enseñar, mediante el uso o creación de recursos didácticos como medio de innovación docente. Incluso, esta integración permite a las universidades vislumbrar nuevas posibilidades para desarrollar la práctica preprofesional en la Modalidad Abierta y a Distancia.

Para el quinto objetivo específico: Proponer el plan de actuación integral para la práctica preprofesional.

El plan de actuación ha contestado tres fases: inmersión, implementación y evaluación, en las que se retoman acciones para incorporar la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica como ejes teóricos y metodológicos para la práctica preprofesional. En él se plasma de manera específica las actuaciones mínimas que tanto el tutor académico como tutor profesional deben cumplir para aprovechar los contextos reales y la mediación docente que en esta dinámica pueden darse.

El plan de actuación contempla una relación multidireccional y de correspondencia que se evidencia en la articulación horizontal y espiral de los elementos mínimos que constan en el plan, tanto competencias, fases, actuaciones, como evaluación. Lo que permite promover acciones y metodologías claras en los estudiantes y tutores orientadas a aprender en contextos reales y con una planificación pertinente.

Además, en esta propuesta se plantea tres metodologías básicas: la investigación-acción, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica. Estas metodologías se articulan en cada una de las fases (inmersión, implementación y evaluación) de forma secuencial. Convirtiéndose en una estrategia para transpolar la teoría y la práctica en espacios colaborativos, de reflexión y de investigación.

El plan de actuación para la mediación de la práctica preprofesional es flexible y se puede adaptar con facilidad a cualquier contexto universitario y modalidad de estudio, en el marco de la formación de profesores. Pues la relación multidireccional, de correspondencia cíclica, sistemática y espiral abre posibilidades para que el plan sea implementado y replicado en uno o varios periodos académicos.

Este plan promueve dinámica y humanamente la mediación de tutores académicos y tutores profesionales para construir el conocimiento docente en contexto real, para ello sistematiza acciones orientadas a investigar, reflexionar y trabajar colaborativamente entre estudiantado y tutores.

Conclusiones finales

Un gran porcentaje de tutores académicos como profesionales cuenta con una vasta experiencia en el acompañamiento docente, aspecto que garantiza la formación de los futuros profesionales; sin embargo, la formación permanente, los círculos de estudio, el intercambio de experiencias, la investigación, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica promueven estrategias activas y contextualizadas en la construcción del conocimiento docente.

La mayoría de los tutores académicos están satisfechos con el compromiso de los estudiantes en su práctica preprofesional. Sin embargo, uno de los problemas más destacados es la necesidad de mantener convenios que permitan a los estudiantes acceder de manera segura a las instituciones educativas. Además, se destaca la importancia de promover el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión sobre la práctica como elementos esenciales en la formación preprofesional.

Se concluye que los docentes valoran positivamente las estrategias innovadoras que los estudiantes emplean en la ejecución de sus clases. También destacan el trabajo en equipo como una forma de promover las habilidades sociales y la comunicación. La reflexión sobre la práctica es vista como un medio para la mejora continua en la formación preprofesional. Además, la flexibilización de las prácticas se considera eficaz, especialmente en el contexto de la COVID-19 y en las universidades que ofrecen modalidades de educación abierta y a distancia.

Finalmente se debe señalar, la necesidad de que la práctica preprofesional se articule a un sistema formativo donde se integre el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión en su dimensión curricular, de transferencia teoría a la práctica y humana, como una triada que dinamiza las situaciones de enseñanza y promueve la construcción del aprendizaje docente.

12.2. Limitaciones del Estudio

Iniciar un estudio de doctorado es una decisión que requiere compromiso, tiempo y, ante todo, perseverancia para superar los problemas que en el camino se presentan. A continuación, se describen las principales limitaciones que se encontró en su desarrollo:

El confinamiento causado por la COVID-19 limitó la aplicación de los instrumentos de investigación de forma ágil y directa, incluso, no se pudo realizar un pilotaje de los instrumentos. Aunque se hizo una serie de acercamientos con los directivos de las carreras e instituciones educativas, la respuesta no

siempre fue la esperada, en algunos casos hubo que contactar vía telefónica a los docentes y estudiantes para que contestaran el cuestionario.

La población conformada por los tutores profesionales se convirtió en una limitante puesto que un docente podía recibir varios practicantes a la vez, aspecto que dificulta delimitar la muestra del estudio. Además, aunque muchas universidades tienen una base de datos de las escuelas en las que el estudiantado realiza la práctica, se requiere especificaciones que permitan contactar con los tutores profesionales de manera eficiente y eficaz.

Los cambios que tanto el Ministerio de Educación del Ecuador como el Consejo de Educación Superior, especialmente en el currículo y políticas educativas generan, no permiten establecer una línea base en la formación docente, de ahí la necesidad de educar al estudiantado con un pensamiento disruptivo orientado a la generación de metodologías innovadoras para que responda a una sociedad dinámica y cambiante.

La ausencia de convenios entre las instituciones de educación superior y escuelas, para la práctica preprofesional genera dispersión en la información tanto en las universidades como en los centros de práctica. Esta sistematización hubiera sido muy importante al establecer contacto directo con los tutores profesionales y completar rápidamente el instrumento de investigación.

12.3. Futuras Líneas de Investigación en la Práctica Preprofesional

La práctica preprofesional, al constituirse en un tema de trascendental importancia en la formación docente, cuenta con muchas aristas que abren nuevos espacios para profundizar la investigación en este campo. A continuación, se plantean algunas ideas que surgen a partir del estudio de los procesos de mediación docente:

A raíz de la pandemia se abrieron nuevos escenarios para la formación docente, por ende, se vislumbra la posibilidad de una práctica preprofesional en diversas modalidades y en entornos virtuales de aprendizaje.

Otra línea de investigación derivada de este estudio se basa en la formación práctica en los nuevos escenarios, aunque el contexto real es fundamental, ahora con la llegada de la COVID se implementaron prácticas virtuales, que ya pueden dar un nuevo enfoque a la construcción del conocimiento docente.

El sistema educativo y sus constantes cambios, especialmente curriculares, y de tiempo inciden directamente en el proceso formativo, de ahí que sería interesante estudiar los impactos que estos ajustes generan en la construcción del conocimiento docente.

El currículo formativo y la práctica preprofesional es otra línea que requiere ser revisada, especialmente para determinar los niveles de inclusión y significatividad de las actividades planteadas en relación a la reflexión, trabajo colaborativo y la investigación como estrategias formativas y docentes.

Otra línea importante a estudiar es la formación inicial de grado a partir de la práctica preprofesional, connotando el papel formativo de los tutores profesionales en el marco de formación del estudiante.

Tras el planteamiento del plan de formación y la propuesta del plan de actuación integral se abre la posibilidad de ejecutarlo y evaluar su eficacia, con la finalidad de validar el plan y plantear mejoras. Este aspecto permitiría expandir a nivel nacional e incluso internacional la propuesta.

Finalmente, se debería orientar esfuerzos para investigar la práctica preprofesional y su relación con otros estamentos involucrados ya sea empresas o instituciones educativas privadas y públicas para observar los espacios más significativos de práctica preprofesional.

12.4. Aportes generados en el desarrollo de la tesis

La investigación de la práctica docente, desde su inicio, generó muchas expectativas en la Carrera de Educación Básica, especialmente, por las innovaciones que se plantearon en la Modalidad Abierta y Distancia de la Universidad Técnica de Loja, espacio académico en el que me desempeñé como profesional. A continuación, se las enumera:

Se plantea un modelo de acompañamiento virtual a la práctica docente, aspecto que permitió, por primera vez, al tutor académico estar presente en las clases virtuales de los estudiantes, reflexionar sobre la práctica, y en función a ello generar nuevas y mejores propuestas didácticas.

El modelo de acompañamiento virtual para la práctica docente implicó un trabajo colaborativo con estudiantes, independientemente de su localización geográfica. Para ello debían, en grupo, diseñar, preparar material, desarrollar su clase y reflexionar sobre los alcances y limitaciones. Esta dinámica generó mayor participación y motivación en la ejecución de la práctica preprofesional.

En este modelo se promovió el intercambio de ideas, experiencias, saberes, conocimientos, el diálogo intercultural y de tradiciones; pero, esencialmente, se superaron límites de tiempo y distancia. Estudiantes de todo el Ecuador, inclusive, del exterior pudieron, mediante Zoom, concentrarse en una institución educativa para desarrollar su clase de manera virtual.

El modelo de práctica preprofesional contribuyó de forma significativa para disminuir la brecha educativa que la COVID 19 dejó, puesto que, en la práctica preprofesional, los estudiantes, mediante una entrevista con los tutores profesionales, identificaban las destrezas con criterio de desempeño que los niños no desarrollaron, a partir de lo que, los estudiantes UTPL generaban propuestas y reforzaban las destrezas requeridas.

La Coordinación de Educación Zona 7, acogió la propuesta de los refuerzos pedagógicos mediante prácticas preprofesionales, de modo que, por primera vez, se firmó un convenio de práctica preprofesional para que los estudiantes accedan con facilidad y seguridad a las instituciones educativas.

Al modelo de práctica preprofesional se sumaron otras carreras de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL (Pedagogía de la Química y Biología, Pedagogía de la Matemática y la Física; y, Pedagogía de la Lengua y la Literatura), quienes trabajaron con el Nivel de Educación Básica Superior y Bachillerato en el refuerzo pedagógico, actividad por la que los padres de familia, especialmente, de los estudiantes del 3ro de bachillerato agradecieron porque aportaron en la preparación de la prueba para el ingreso a las universidades estatales del Ecuador.

Con el modelo de la práctica preprofesional se postuló para la 4ª edición del Premio Interamericano en Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior (Premio MEIN-2022), modelo que fue seleccionado entre los 20 mejores por el aporte y la innovación a la educación.

Con el modelo de la práctica preprofesional se tuvo la posibilidad de participar y socializar la metodología y los resultados de la innovación, en el evento denominado UTPLTEDX, donde se resumió los beneficios de trabajar con la práctica virtual.

Se instaura un sistema de evidencias de prácticas preprofesionales que no se limita a una compilación de tareas, sino a un documento que contiene una reflexión sobre la práctica y la mejora continua de la práctica preprofesional.

Actualmente la carrera de educación básica está trabajando, conjuntamente con el Laboratorio de Realidad Virtual de la UTPL para la implementación de aulas inmersivas, donde los estudiantes universitarios diseñan ambientes de aprendizaje para que los estudiantes interactúen con los niños niñas y adolescentes en ambientes dinámicos e interactivos.

Referencias Bibliografía

- Abren, J. (2014). El método de la investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195–204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1–16. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-práctica-docente.-Una-interpretación.pdf>
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación* (S. Ediciones Morata (Ed.)).
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 73–88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aguirre, A., & Espinosa, A. (2018). Importancia de la mediación didáctica en docentes en formación. Un caso específico para la enseñanza del concepto materia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (Extraordin)*, 8. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8903>
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *Centro de Estudios de Opinión*, 6, 1–32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Aizpuru, M. (2008). La Persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18(1), 33–40.
- Aleman, J., & Perramon, X. (2011). Hacia un Practicum que garantice la calidad: diseño e implementación de un protocolo de seguimiento del Practicum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 161–179. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6159>
- Álvarez, E., Iglesias, M., & García, M. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1), 65–78.
- Alzate-Ortiz, F., & Castañeda-Patiño, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electronica Educare*, 24(1), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación–Acción como una forma válida de generación de conocimientos. *La Investigación Educativa: Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*, 47–70.

- Andrade-Arenas, L., & Andrade-Chaico, F. (2020). On the training of soft skills in a Peruvian University: Strengths and weaknesses. *Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology, July*, 10–13. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2020.1.1.261>
- Ángel-Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía, Dic.*(44), 9–37.
- Antunes, F., & Roque, M. (2022). Iniciación a la práctica profesional del futuro docente. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3901>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., & Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48–64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos de formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345–357. www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020
- Araya, S., & Espinosa, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Monográfico: Recursos y Sistemas Educacionales En El Rendimiento Académico*, 8(1), 1–10. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n1/2310-4635-pyr-8-01-e312.pdf>
- Arévalo, K., Pastrano, E., & Yépez, P. (2019). Evaluación por competencias de la práctica pre profesional: Una propuesta didáctica. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 147–154.
- Argandoña, F., Persico, M., Visic, A., & Bouffanais, J. (2018). Estudio de casos: Una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empresarial*, 12(3), 7–16. <https://doi.org/10.18845/te.v12i3.3934>
- Asamblea Constituyente República de Ecuador. (2008). Constitución de la República de Ecuador. In *Registro Oficial No. 449* (p. 216). <https://doi.org/10.2307/j.ctvm204k6.6>
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2018). Ley Orgánica Reformativa a Ley Orgánica De Educación Superior. In *Suplemento-Registro Oficial N° 297*. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/Reformas-LOES.pdf>

- Ávalos, B. (2000). El cambio en la formación de docentes. El aprendizaje práctico. In E. Matute & R. M. Romo Beltrán (Eds.), *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (CUCSH-UdeG, pp. 79–103).
- Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=864598>
- Báez, C. (2010). La escuela emergente a través de la práctica artística, la experiencia y la subjetividad. *Praxis & Saber*, 1(2), 137–152. <https://doi.org/10.19053/22160159.1102>
- Baquero, R. (1997). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. In *Vigotsky y El Aprendizaje Escolar*.
- Barahona, M. (2019). What matters to supervisors and is this reflected in what they do? Analysing the work of university supervisors of the practicum. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 262–276. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599509>
- Baraldi, V., Bernik, J., & Natalia, D. (2021). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza* (Iniversida).
- Barcelo, M., & Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17(17), 17–39. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.01>
- Bazán, D., & González, L. (2006). Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 65. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.479>
- Benavides-Lara, M., Pompa Mansilla, M., De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. In *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (Issue 34). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (Narcea, S.).
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. In *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (Ediciones, pp. 379–398).

- Bojalil, L. F. (2008). La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 52, 11–18.
- Bowman, M. (2007). Mediación docente y construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, 5, 205–220. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/729>
- Breijo, T. (2019). La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: una mirada desde un enfoque dialéctico- materialista. *Mendive*, 17(1), 1–3. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1503%0A>
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Calatayud, M. (2004). La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Revista de Ciencias de La Educación: Organo Del Instituto Calasanz de Ciencias de La Educación*, 198, 151–170.
- Calatayud, M. (2006). Formación en educación Intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88(88), 73–84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684213>
- Calatayud, M. (2008). *La escuela del futuro. Hacia nuevos escenarios* (CCS (Ed.)).
- Calatayud, M. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. In *Revista Iberoamericana de Educación* (Vol. 65, Issue 1, pp. 1–12). <https://doi.org/10.35362/rie651331>
- Calatayud, M. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 67–85. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3212>
- Calatayud, M. (2020). *La formació del professorat en l'escenari actual. Desafiaments i oportunitats* (U. de Valencia (Ed.)).
- Calatayud, M. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87–100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>
- Caluvi, M., & González-Monteagudo, J. (2019). Training and educational practice of secondary school teachers in Lubango, Angola. *Educacao e*

- Pesquisa*, 45, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945191996>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Cañadas, I., & Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo likert. *Psicothema*, 10(3), 623–631. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7489/7353>
- Carabaña, J., & Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Reis*, 1, 159. <https://doi.org/10.2307/40176726>
- Cardona, C., & Trejos, J. (2020). Estudio cualitativo del aprendizaje experiencial para equipos de trabajo organizacional. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 70–82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565468>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación* (Editorial).
- Carrizo, D., & Moller, C. (2018). Estructuras metodológicas de revisiones sistemáticas de literatura en Ingeniería de Software: un estudio de mapeo sistemático. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 26, 45–54. <https://doi.org/10.4067/s0718-33052018000500045>
- Castellanos, S., & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 41, 18. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_reflexion_docente_y_la_construccion_de_conocimiento_una_experiencia_desde_la_practica%5CnResumen
- Céspedes, C. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación de profesores tutores de prácticum de centro escolar, en la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales de una universidad chilena*. 1 recurs electrònic (350). <http://hdl.handle.net/2445/97222>
- Chaverra, B. (2003). Una aproximación al concepto de práctica en la formación profesionales en Educación Física. *Scielo*, 1–7. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- Chen-Quesada, E., Cerdas-Montano, V., & Rosabal-Vitoria, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–29. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.16>
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354(354), 127–154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf

- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventar la enseñanza de los estudiantes. *Revista de formación docente. Revista de Formación Docente*, 42(2), 104–118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002248719104200204>
- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R., & Naranjo, M. (2017). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(13). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1249>
- Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61–76. <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663/0>
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(27), 96–114.
- Comisión de Consolidación del Informe de Rendición Anual de Cuentas Año 2021. (2022). *Informe de rendición Anual de cuentas Año 2021*. https://www.utmachala.edu.ec/archivos/filesportal/2022/RENDICION_DE_CUENTAS/0_INFORME_FINAL_DE_RC_2021.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2017). *Resolución de Acreditación de pregrado N°241 Carrera Pedagogía General Básica impartida por la Pontificia Universidad Católica de Chile* (p. 9).
- Comisión técnica de rendición de cuentas 2021-UNL. (2022). *Informe de rendición de cuentas 2021 Universidad Nacional de Loja* (p. 70). https://www.unl.edu.ec/rendicion_cuentas/2021
- Comissão Permanente de Licenciaturas-USP. (2004). *Programa de formação de professores-USP* (p. 38). <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/2004-progformprof.pdf>
- Consejería de Educación, Universidades, C. y P. (2022). *Orden de la Comunidad de Madrid por la que se rigen las prácticas de Magisterio*. <https://drive.google.com/file/d/1i6SYW2Vn35weTHKGNY3364NhdRpZY10z/view>
- Consejo de Educación Superior. (2014). *Modelo Marco de formación de docentes*.

- Consejo de Educación Superior. (2022). Reglamento de Regimen Académico. In *Ces* (Issue 102).
- Consejo de Educación Superior del Ecuador. (2015). *Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación*. Consejo de Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior del Ecuador. (2020). *Reglamento de Régimen Académico* (p. 79).
- Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. (2016). *Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras* (Issue 2871116, p. 51). <https://n9.cl/55its>
- Contreras, O. (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de educación física* (Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.)).
- Coriat, M., Romero, A., & Gutiérrez, J. (2003a). *El prácticum en la formación del futuro maestro de educación primaria. Posibles opciones de reforma* (pp. 305–320).
- Coriat, M., Romero, A., & Gutiérrez, J. (2003b). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (Editorial Universidad de Granada (Ed.)).
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72–76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Corrales, A., Quijano, N., & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 22(1), 58–65. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, REGISTRO OFICIAL, 332 1 (2023).
- Código de Universidades, 1417. https://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=133_Codigo_de_Universidades&modo=1
- Cumbe, D., Andaluz, L., & Vera de la Torre, A. (2018). Las 3 etapas de las prácticas pre-profesionales como parte de la aplicación eficiente del conocimiento de estudiantes en unidades educativas. *Revista Ciencia & Tecnología &*, 18(17), 84–96.

- Daoud, A. (2007). Propuesta de Autoevaluación Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4(9), 15–27. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38389896/autoevaluacion_docente-libre.pdf?1438782995=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPropuesta_de_Autoevaluacion_Docente.pdf&Expires=1677562466&Signature=SJ~MO07vyNc-hGUCEli6TJkPihFsm8PtLa9-C1uQxOTE
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente* (Paidós). <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/05/davini-la-formacion-en-la-practica-docente-cap-i.pdf>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. (Narcea, S.).
- De Camilloni, A. (2017). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. In *Universidad Nacional del Litoral* (pp. 11–21). <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/colecciones/handle/11185/7962>
- De Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis educativa*. In *Red Universidad Nacional de La Pampa* (Red Univer, Issue 4).
- Del Río, O. (2011). El proceso de investigación : etapas y planificación de la investigación. In Gedisa (Ed.), *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. https://www.academia.edu/2443422/EL_PROCESO_DE_INVESTIGACION_ETAPAS_Y_PLANIFICACION_DE_LA_INVESTIGACION_EN_COMUNICACION
- Del Valle, G., & López, M. (2005). Las tic y el trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario. In *TICEC'05 I Congreso de Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs en la Enseñanza de las Ciencias* (Issue 4700, pp. 289–298). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19531>
- Delorenzi, O. (2008). Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción ? *Voces de La Educación Superior*, 1(2), 1–8.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. In Santillana/UNESCO (Ed.), *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (S. A. Gedisa (Ed.)).

- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, 38(4), 441–448.
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(7), 23–40. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63>
- Diez, F. (2014). Acerca del espacio y la mediación. *Revista de Mediación*, 7(2), 53–70.
- Domingo, Á. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en educación superior. Diez propuestas para el aula. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15, 33–57. <http://192.100.201.228/xmlui/bitstream/handle/123456789/4311/R0010488.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Domingo, Á. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. In *Revista de currículum y formación del profesorado* (Vol. 18, Issue 1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev172REC.pdf>
- Durkheim, E. (1972). *La educación moral* (Schapire).
- Educación Ecuador. (2021). *I Encuentro Binacional de Docentes Rurales: La Escuela Multigrado de Calidad.–YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=jCz2_sKPwXY
- Eirin, R., García, H., & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente : perspectivas y problemas. *Profesorado : Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1–13.
- Enrique, D., & Rodríguez, J. (2020). *Educación para el Bien Común Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. (Octaedro (Ed.)). <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36. [https://doi.org/10.1016/0032-3861\(78\)90049-6](https://doi.org/10.1016/0032-3861(78)90049-6)
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2009). Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67.

- Escudero, J., & Gómez, L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (Octaedro (Ed.); p. 339). Octaedro.
- Espinosa-Ríos, E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12(1), 90–102. <https://doi.org/10.21676/23897856.1850>
- Espinosa, E. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente. *Tecné, Episteme y Didaxis Revista de La Facultad de Ciencia y Tecnología*, 40, 107–128.
- Espinosa, E., & Aguirre, A. (2020). *Mediación didáctica: Un reto para la formación docente* (Programa E). Colección Educación y Pedagogía. Investigación. <https://doi.org/10.25100/peu.406>
- Espinosa, E., González, K., & Hernández, L. (2018). Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa. *Revista Científica*, 1(34), 101–122. <https://doi.org/10.14483/23448350.13442>
- Espinoza, E., Ley, N., & Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista De Ciencias Sociales*, 25(3), 230–241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27369>
- Estevao, A., Pérez, D., Andrade, L., Iriarte, M., Riofrío, V., Torres-Carrión, P., & Camacho, N. (2021). *Ser maestro en tiempos de pandemia* (Pearson (Ed.); Primera ed).
- Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 26(41), 69–92. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>
- Facultad de Educación de la Universidad de Chile. (n.d.). *Sistema de Prácticas UC*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Retrieved August 31, 2020, from <http://practicaspedagogicas.uc.cl/quienes-somos/sistema-practicas-uc#>
- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (n.d.). Retrieved November 26, 2023, from <http://educacion.filo.uba.ar/proyectos-2°-cuatrimestre-2023>
- Febles, M., Selier, Y., & Fernández, D. (2000). El enfoque humanista del desarrollo: posible desde L.S . Vigotsky. *Revista Cubana de Psicología*, 4–6. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/08/08_2469_C.pdf

- FEDES-UTPL. (2019). *Metodología de grupos focales. Estudios de prospectiva* (p. 8).
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: La formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(3), 39–57. <http://www.aufop.com>
- Ferreira, A., Vieira, D., Chenoll, A., & Setién, A. (2019). Tabla DK eLearning: optimización de la práctica docente en un ambiente online1 DK. *Revista de Educacion a Distancia*, 1(59), 1–15. <https://doi.org/10.6018/red/59/03>
- Ferreres, V., & Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. (SINTESIS).
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (S. A. Ediciones Paidós Ibérica (Ed.)).
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (Ediciones).
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad* (SIGLO XXI). https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educación_como_práctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Freire, P. (2010a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2º edición). Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (2010b). *Pedagogía del oprimido* (3º edición). Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI (Ed.)).
- Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P., & Veiga-Rio, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333–351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- Fundació Universitat-Empresa de València ADEIT. (2022). *Universidad de Valencia*. <https://www.adeituv.es/>
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- Gallardo, H. (2014). El modelo pedagógico dialógico crítico en la educación. *Respuestas*, 19(2), 81–92. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/respuestas/article/view/498/515>
- Gallegos, M. (2003). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *RIEE | Revista Internacional de Estudios En Educación*, 3(2), 193–195. <https://doi.org/10.37354/riee.2003.033>
- Ganga-Contreras, F., Sáez, W., Rodríguez-Ponce, E., Calderón, A.-I., & Wandercil, M. (2018). Universidades públicas de Chile y su desempeño en los rankings académicos nacionales. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 7(3), 316–341. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i3.p316-341>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. In *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (pp. 2–15). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. <https://doi.org/10.1677/joe.0.0590655>
- García, E., Lemos, S., Echeburúa, E., Guerra, J., Maganto, C., Vega-Osés, A., & Neira, D. (1999). Tres modelos de practicum en las universidades Españolas: Psicología en Oviedo, psicología clínica en el País Vasco y psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema*, 11(2), 261–278. <http://www.psicothema.com/pdf/205.pdf>
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., & Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. In *Revista Clínica de Medicina de Familia* (Vol. 1, Issue 5, pp. 232–236). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- García, M., & Martín, M. (2011). El practicum I como elemento de desarrollo de las competencias profesionales en estudiantes de magisterio. *Revista de Orientación Educativa*, 25(48), 45–58. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=78335875&lang=es&site=ehost-live>
- Gavari, E. (2006). La formación de los docentes a través del prácticum. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(3), 121–136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311006.pdf>
- Gavari, E., & Cacheiro, M. (2010). Las prácticas profesionales: tutorización, plan de prácticas y portafolio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 550–558. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785032.pdf>

- Gento, S., & Sánchez, C. (2010). *El prácticum en el tratamiento educativo de la diversidad* (Editorial UNED (Ed.)).
- Gil, J., & Climent, E. (2005). Prácticum de la licenciatura en Psicología en la Universidad española. *REOP–Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 333–346. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11378>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Paidós Ibé).
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie3672927>
- González-Calvo, G., Barba, J., & Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147–170. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>
- González-Calvo, G., & Martínez-Alvarez, L. (2018). Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el prácticum de formación inicial del profesorado. In *Estudios pedagógicos (Valdivia)* (Vol. 44, Issue 2, pp. 185–204). http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200185&lng=es&nrm=iso%3E. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>.
- Gonzalez, J., Correa, D., & Garcia, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2).
- González, M. (2013). Convergencias vs divergencias en el diseño del prácticum. In P. C. Muñoz Carril, M. Raposo Rivas, G. S. Mercedes, M. E. Martínez Figueira, M. A. Zabalza Cerdeiriña, & A. Pérez Abellás (Eds.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*.
- González, M., & Fuentes, E. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. *Tendencias Pedagógicas*, II(N. Extraordinario), 51–60.
- González, M., & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354, 47–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417853>

- Gorbea, S. (1994). Principios teóricos y metodológicos de los estudios métricos de la información. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 9(17), 23–32. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.1994.17.3826>
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. (Laertes (Ed.)).
- Guo, L. (2020). Teachers' mediation in students' development of cognition and metacognition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1846158>
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1993). *La mediación pedagógica* (I. de I. y mejoramiento educativo U. de S. arlos de Guatemala (Ed.)).
- Gutiérrez, I. (2001). La enseñanza reflexiva en el prácticum de magisterio. *Anuario Pedagógico*, 107–162.
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 151–163. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207401/166061#page=153>
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(1), 55–60.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (Morata Ediciones (Ed.); Quinta edi).
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (Servicios).
- Hernández-Fernández, E., Cubillas-quintana, F., & Padrón-alvarez, A. (2022). Talleres metodológicos para la superación profesional en la aplicación de metodologías activas desde las TIC. *Luz*, 21(2), 19–28. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1814-151X2022000200019&script=sci_arttext&tlng=es
- Hernández-Maldonado, E. T., Rojas-Guevara, J. U., & Gallo-Vargas, R. D. (2019). La práctica docente y su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 10(1), 79–92. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10013>
- Hernández-Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (Mc Graw Hi (Ed.)). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 27(27), 1–21. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106>
- Hevia, I., & González, X. (2012). El Practicum de los estudios universitarios de pedagogía: visión y aportaciones de los tutores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie5921386>
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica* (Amorrortu).
- Iglesias, M., Moncho, M., & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. In *Contextos Educativos. Revista de Educación* (Vol. 23, Issue 23, p. 49). <https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.3557>
- Iglesias, M., Zabalza, M., Cid, A., & Raposo, M. (2005). *El Practicum como compromiso institucional: Los Planes de Prácticas*. Santiago de Compostela.
- Imbernon, F. (1998). *La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad* (OEL (Ed.)).
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (Editorial GRAÓ (Ed.); 7º edición).
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo : la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación* (p. 127).
- Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación En La Escuela*, 43, 57–66.
- Imbernon, F. (2005). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In *Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona* (pp. 1–14).
- Imbernon, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (Ediciones, pp. 231–243). http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Imbernon, F., Alonso, M., Arandia, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A., & Pilar, R. (2004). *La investigación educativa como*

herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. (S. L. Editorial IRIF (Ed.); 2da. Edici).

- Imbernón, F., Sacristán, J., Rodríguez, C., & Sureda, J. (2017). Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria. *Por Otra Política Educativa*, 1–14. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Insuasty, E., & Jaime, M. (2020). Transformar las prácticas pedagógicas mediante el trabajo colaborativo. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 65–78. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p26.pdf>
- Isidro-Acosta, Z., & Moreno-Tapia, J. (2023). Práctica docente de teatro en la pandemia por covid-19 en un contexto universitario. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes Del IA*, 11(21), 16–21. <https://doi.org/10.29057/ia.v11i21.9716>
- Documento BOE-A-1983-23432, BOE 24034 a 24042 (1983). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Jiménez, M. (2013). *La tutoría en la escuela secundaria.* (Ediciones D.D.S. México (Ed.)).
- Jové, G., Vicens, L., Betrián, E., & Liñán, A. (2012). Prácticum, un espacio híbrido de reflexión. *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 36–39. http://www.espaihibrid.udl.cat/wp-content/uploads/2016/08/practicum_un_espacio_hibrido_de_reflexio.pdf
- Juca-Aulestia, J. M., De Benito-Crosetti, B., Espinoza-Campoverde, T., & Zúñiga-Tinizaray, F. (2020). La videocolaboración como herramienta para la educación : revisión sistemática de literatura. *Revista Espacios*, 41(13), 25. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p25.pdf>
- Kalchman, M. (2015). Focusing on reflective practice: Reconsidering field experiences for urban teacher preparation. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 3–17.
- Keiler, L. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1–20.
- Kemmis, S. (1998). *El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción.* (Ediciones Morata (Ed.); Tercera ed).

- Kemmis, S. (1999). La investigación–acción y la política de la reflexión. In *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (Ediciones, pp. 97–118).
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101.
- Labarrere, A. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *Summa Psicológica*, 5(2), 87–96. <https://doi.org/10.18774/448x.2008.5.214>
- Lamm, E. (2017). *La dignidad humana* | DELS (p. 1). <http://www.salud.gob.ar/dels/entradas/la-dignidad-humana>
- Landín, M., & Núñez, F. (2018). La evaluación del aprendizaje y el examen, deconstrucción de significados para reorientar la práctica docente. Consideraciones desde un estudio. *Revista RedCA*, 1, 46–62.
- Propuesta de Currículo Genérico de las Carreras de Educación, 89 (2015). <https://n9.cl/353xm>
- Latorre, J., & Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. In *Revista de Docencia Universitaria* (Vol. 9, Issue 2).
- Lefebvre, H. (1999). El materialismo dialéctico. In La Pleyade (Ed.), *elaleph.com* (Vol. 27). https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/el_materialismo_dialectico.pdf
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad En La Educación Superior*, 5(1), 136–155. <https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.348>
- Li, M., Kuang, F., & Dan, W. (2023). Exploring the characteristics of pre-service EFL teachers' practicum experiences: a complexity theory-based case study in China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00187-4>
- Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling* (Routledge).
- Lobos, R. (2019). El problema del aprendizaje social en la Teoría Crítica de Habermas, Eder y Brunkhorst. *Economía y Política*, 6(1), 59–84.

- López, M. (2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religación. *Perfiles Educativos*, 35(142), 43–52.
- López, M., Barrantes, J., & Malluquiza, M. (1994). El prácticum en la formación del maestro. *Separata de La Revista Docencia e Investigación. Escuela Universitaria de Formación Del Profesorado de Toledo.*, 19(1), 145–180.
- López, M., & Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47/5, 1–12.
- López Romo, H. (1998). La metodología de encuesta. *Técnicas de Investigación En Sociedad, Cultura y Comunicación.*, 0, 33–73. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf
- Lospennato, N. (2015). *Cómo crear los productos y servicios que sus clientes están esperando*. MarkVent Consulting. <https://markvent.wordpress.com/2015/09/21/como-crear-los-productos-y-servicios-que-tus-clientes-estan-esperando/>
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1–21. <https://doi.org/ISSN:1681-5653>
- Lúquez, P., Reyes, L., & Sansevero, I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos*, 4(1), 43–54.
- Maldonado, L. (2017). Aprendizaje reflexivo. Una aproximación teórica. *Revista ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11(20), 146–158.
- Marcano, N., & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293–307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90470307>
- Martín-Cuadrado, A., Méndez-Zaballos, L., & Gonzalez-Fernandez, R. (2022). El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. In *NARCEA, S.A. DE EDICIONES*. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260220>
- Martínez-Figueira, E., & Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97–118. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6163>
- Martínez-Vargas, F., Duana-Ávila, D., & Hernández-García, T. (2023). Emprendedor hacia un emprendimiento sostenible. *Boletín Científico*

- de Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA, 11(22), 41–47.
<https://doi.org/10.29057/icea.v11i22.9655>
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 26, 59–72.
- Maturana, H. (1995). Desde la biología a la Psicología. In *Editorial Universitaria S.A.* <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=i4yP6Q25seMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=humberto+maturana&ots=jLCIjLgg5R&sig=VD1mt5MOoJd8RglUYix2iU-CB6U#v=onepage&q=humberto+maturana&f=false>
- Medina, A., De la Herrán, A., & Sánchez, C. (2011). *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (Centro de Estudios Ramón Areces (Ed.)).
- Medina, A., & Domínguez, M. (2006). Los procesos de observación del practicum: análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69–104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973266>
- Mendoza, F. (2020). La práctica preprofesional como escenario de aprendizaje en la formación profesional docente para Educación Básica. In *Revista Conrado* (Vol. 16, Issue 73, pp. 143–148).
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M., Olivares-García, M., Rodríguez-Carrillo, J., & Muñoz-Moya, M. (2020a). El Prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 17. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M., Olivares-García, M., Rodríguez-Carrillo, J., & Muñoz-Moya, M. (2020b). The practicum as a context for transformative research in early childhood education. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 17–34. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.2.001>
- Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 5. <https://doi.org/10.35362/rie4312355>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/curriculo/?fbclid=IwAR359c9jTKEsK6GuP0wUQmHjbWy9lu-gPxCbPpH-WlehpqF8PBsJgt4qPaQc>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Ley Orgánica de Educación Intercultural. In *Ministerio de Educación del Ecuador* (pp. 1–85).

- https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Molina, E. (2004). La mejora del prácticum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 8(2), 1–31.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del grado de maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303–330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Montes De Oca, Y., Barros, C., & Castillo, S. (2022). Metodología de investigación en emprendimiento: Una estrategia para la producción científica de docentes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37945>
- Morales, J., & Heredia, M. (2021). La práctica profesional como escenario de formación para aprender a convivir. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 32–43. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.138>
- Morales, M., López, E., & Barriga, F. (2022). *Autoevaluación docente: una y un docente en hibridación* (p. 10). <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/pdf2022/B033.pdf>
- Morales, S. (2010). El Practicum en educación social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. In *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* (Vol. 35, Issue 20, pp. 33–58).
- Muñoz, J. (1990). El practicum en las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación y su evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 75–117. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/31248>
- Muñoz, P., Raposo-Rivas, M., González, M., Martínez-Figueria, M., Zabalza-Cerdeiriña, M., & Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes* (Andavira, p. 1658). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=741585>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. In

- Ediciones de la U: Vol. 5 edición* (Ediciones). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nocetti, A., Otondo, M., Contreras, G., & Pérez, C. (2020). Attitude towards reflection in teachers in training. *Reflective Practice*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1748879>
- Novillo, P., Jesús, M., & Lamilla, A. (2016). La práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo. *XXVI Congreso Internacional de ASELE*, 773–784.
- Núñez, C., Gaviria, J., Tobón, S., Dino-Morales, L., Guzmán-Calderón, C., & Hernández-Mosqueda, J. (2018). Teaching practice mediated by ICT: A significance construction, La práctica docente mediada por TIC: Una construcción de significados. *Espacios*, February.
- Ordeñana-García, M.-B., Darretxe-Urrutxi, L., & Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(20), 114–134. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.20.203>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaratoria Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Comunidad y Salud*, 13(2), 1–40. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Orientaciones curriculares para la práctica USP*. (2022). <https://drive.google.com/file/d/1Yk4nvZF0u5zB07ro9X65eItmovWfquwo/view?pli=1>
- Orozco, I., & Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26(26), 140–151. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., Bernarda, G., Smith, A., & Papadakis, P. (2015). Diseñando la propuesta de valor. *Diseñando La Propuesta de Valor*, 40–47. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Disenando-la-propuesta-de-valor-Alexander-Osterwalder-Yves-Pig.pdf>

- Pacheco-Ruiz, C., Rojas-Martínez, C., Niebles-Núñez, W., & Hernández-Palma, H. G. (2022). Caracterización del emprendimiento desde un enfoque universitario. *Formacion Universitaria*, 15(1), 135–144. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100135>
- Páez, R., & Rondón, G. (2018). *Formación docente y prensamiento critico en Paulo Freire*. https://www.radiotemblor.org/wp-content/uploads/2020/04/Formacion_docente_Paulo_Freire-comprimido.pdf
- Paredes-Labra, J., Esteban-Moreno, R., & Fernández-Prieto, M. (2016). El prácticum de maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educacion*, 27(1), 161–178. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45673
- Parra, F., & Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398009>
- Pascual Arias, C., López-Pastor, V. M., & Molina Soria, M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la asignatura de Prácticum. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 71–78. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1526>
- Peinado, M., & Abril, A. (2020). De la universidad a la escuela: una reflexión sobre el Practicum en Educación Infantil. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 3(1), 25–40.
- Peña-Acuña, B. (2022). Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 5–18. <https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4054>
- Pérez, Á. (2000). *La cultura escola en la sociedad neoliberal* (Ediciones).
- Pérez, Á. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica. Procesos de innovación y prácticas de formación en la Educación Secundaria* (GRAÓ, p. 216).
- Pérez, Á. (2013). *Taller 4 La formación inicial del profesorado basado en competencias. La relevancia del practicum*. Consejo de Educación Superior.
- Pérez, Á. (2014). *Modelo marco de formación de docente en la era digital*.
- Pérez, Á. (2018). Educarse en la era digital. La escuela educativa. In *Morata* (Morata, Vol. 53, Issue 9).

- Pérez, Á., Serván, M., & Soto, E. (2011). La evaluación como aprendizaje en el prácticum de Educación Secundaria. In *Aprender a enseñar en la práctica* (GRAÓ, DE I, Vol. 3).
- Pérez, Á., Soto, E., & Servan, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 29(3), 81–101.
- Periódico digital Ultima Hora. (2009, May 11). Profesores de Ecuador protestan contra la evaluación obligatoria de maestros. *Ultima Hora*. <https://www.ultimahora.com/profesores-ecuador-protestan-contra-la-evaluacion-obligatoria-maestros-n220483.html>
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar : profesionalización y razón pedagógica*.
- Perrenoud, P. (2004b). Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. *Educatio Siglo XXI*, 23(0), 223–229. http://cataleg.uab.cat/record=b1620446~S1*cat
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020). *Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Pedagogía en Educación Básica*. <http://educacion.uc.cl/2015-01-08-21-56-30/pedagogia-en-educacion-basica#descripción-general>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023). *Prácticas Pedagógicas UC*. <https://practicaspedagogicas.uc.cl/>
- Popkewitz, T. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, 285, 125–149.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. (Pomares-Co).
- Prieto de Pinilla, B. (2012). Revisitando la práctica docente. *Sophia*, 8, 36–46. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749004.pdf>
- Proaño-Ponce, W., & Ramírez-Pérez, J. (2017). Modelo de Desarrollo Turístico Sostenible para cantones costeros: herramienta para actores locales de Manabí, Ecuador. *Revista Sistema de Estudios de Posgrado y Sociedad*, 15(2), 65–78.
- Programa formativo de la Carrera de Educación Básica Universidad Nacional de Loja*. (n.d.). https://unl.edu.ec/sites/default/files/carrera/archivo/2022-03/EDUCACION_BASICA_RÇgimen_2019_legalizada.pdf

- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 49, 1–6. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>
- QS Quacquarelli Symonds. (2020). *QS World University Rankings 2021: las mejores universidades mundiales*. Clasificaciones de QS World University & Business School. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Quintanal, J., Ruiz, M., & Sevillano, M. (2019). Las prácticas profesionales en titulaciones de educación. In Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED Facultad de Educación (Ed.), *Bordón Revista de Pedagogía* (Vol. 71, Issue1).
- Raposo, M., Martínez, M., Muñoz, P., Pérez, A., & Otero, J. (2011). *Evaluación y supervisión del practicum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. (Andavira). <http://redaberta.usc.es/poio/>
- Reglamento de práctica Universidad de Valencia*. (2012). <https://drive.google.com/file/d/1UuJni7z4aT1fQjRTNyBkctbnMkXobIny/view>
- Reglamento General a La Ley Orgánica de Educación Superior, 28 (2016).
- Rial, A., & Barreira, E. (2012). El Prácticum de la titulación de Pedagogía desde el punto de vista profesional. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 153–174. <http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9319>
- Rincón, I., Rengifo, R., Hernández, C., & Prada, R. (2022). Educación, innovación, emprendimiento, crecimiento y desarrollo en América Latina. *Revista de Ciencias Socialesociales*, XXVIII(18), 110–128.
- Ríos, P. (2006). *Psicología: la aventura de conocernos* (Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (Ed.); 2nd ed.). <https://www.researchgate.net/publication/299597322>
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. In *Investigación en la escuela* (Vol. 4, pp. 65–78).
- Rodas, F., & Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182–195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rodríguez, A., Endagracia, R., Carenas, B., De la Herrán, A., Domingues, C., González, P., Gutiérrez, J., Hernández, J., Mampaso, A., Navarro, A.,

- Olmos, J., & Sanz, E. (1998). El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del prácticum de magisterio. *Enseñanza*, 16, 153–175.
- Rodríguez, A., & Esteban, R. (2020). *El Prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Teoría y práctica*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Rodríguez, A., Sánchez, M., & Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349–381.
- Rodríguez, J., Cabrera, J., & Muñoz, A. (2022). El éxito de las prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2), 1–8. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/download/4151/3069>
- Romero, C. (2003). Una propuesta de prácticum en la formación inicial del maestro especialista en educación física. In *Agora para la educación física y el deporte* (Vol. 1, Issue 2, pp. 103–114). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23642/AEFD-2003-2y3-propuesta-practicum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, C. (2008). La dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en Educación Física a través del prácticum. In *Revista Fuentes* (Vol. 8, pp. 125–142). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2460>
- Romero Fernández, A., Alfonso González, I., & Latorre Tapia, L. (2020). Indicadores de gestión para medir el desempeño del proceso de investigación en las universidades ecuatorianas. *Revista Conrado*, 16(75), 334–340.
- Rosselló, M., Ferrer, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>
- Ruíz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Sanahuja, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(3), 207–219. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.519361>
- Ruiz-Gallardo, J., Valdés, A., & Moreno, C. (2012). Practicum y evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 93–111.

- Sabala, M., Rentería, E., & Díaz, F. (2022). Tendencias en la investigación sobre las prácticas profesionales en educación superior: revisión sistemática desde la Psicología Organizacional y del Trabajo -POT. *Psicogente*, 25(47), 1–25.
- Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo* (Lugar Edio).
- Sacristán, J. (2007). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (Morata (Ed.); Novena). <https://n9.cl/t7b5e>
- Sacristán, J., & Pérez, Á. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza* (Novena Edi).
- Sagástegui, D. (2000). Formación docente y aprendizaje colaborativo. In *Diversas perspectivas sobre la formación docente* (CUCSH-UdeG, pp. 267–313).
- Saiz-Linares, Á., & Susinos-Rada, T. (2020). Revisiting reflection in pre-service teacher training: let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice*, 21(5), 629–645. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1785414>
- Sánchez-Núñez, C., Ramirez, S., & García, A. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista De Docencia Universitaria*, 9(2), 119–145.
- Sánchez-Sánchez, G., & Jara-Amigo, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2), 1–20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>
- Sánchez, C., & Pérez, E. (2011). Actividades comunes, intercambios e internacionalización de la enseñanza práctica. In A. M. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón, & C. Sánchez Romero (Eds.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (Editorial, pp. 217–246). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4609001>
- Sánchez, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227–245. https://dlwqtxts1xzle7.cloudfront.net/38389896/autoevaluacion_docente-libre.pdf?1438782995=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPropuesta_de_Autoevaluacion_Docente.pdf&Expires=1677562466&Signature=SJ~MO07vyNc-hGUCEli6TJkPihFsm8PtLa9-C1uQxOTE

- Sanders, C. (2011). *El pragmatismo*. https://books.google.com.ec/books?id=iW76AytGPaoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Santamaría-Cárdaba, N., & Carrasco-Campos, Á. (2021). Los diarios de aula: una herramienta critico-reflexiva para aprender cuestiones de género. *Revista Fuentes*, 23(3), 296–305.
- Santana, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos cambian las responsabilidades profesionales*. (Pirámide).
- Santos-Moreira, L., García-Mera, S., & Moreno-Arteaga, N. (2020). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: Un estudio de caso. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200023&lng=es&tlng=es.
- Santos Guerra, M. (2013). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo* (GRAÓ (Ed.)).
- Satulovsky, S., & Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria* (Centro de).
- Sayago, Z. (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 303–313.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. In *Temas de educación* (Vol. 28).
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os Professores e a Sua Formação*, 79–92. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON.pdf?response-content-disposition=inline%3B_filename%3DFORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_RE.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (P. Iberica (Ed.)).
- Schön, D. (2017). The reflective practitioner: How professionals think in action. In *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

- Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=1fKiBLwAig4C&oi=fnd&pg=PA5&dq=aprendizaje+activo&ots=QjTMe37OAT&sig=6ZhvjPrxeAkJecZ1Cei70geNeTk#v=onepage&q=aprendizaje%20activo&f=false>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, T. e I. (2022). *ACUERDO No. SENESCYT-2022-019* (pp. 1–31). 21 de marzo de 2022.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (Senescyt)- Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE). (2020). *Oferta académica vigente*.
- Secretaría Nacional de Planificación. (2022). *Dirección Zonal de Planificación 7*. <https://www.planificacion.gob.ec/#>
- Selva, C., Vall-llovera, M., Terrado, C., & Bové, A. (2022). Perspectiva del estudiantado ante un nuevo escenario educativo para el Prácticum mediante e-actividades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 17–33. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16886>
- Senescyt. (2023). *Estadísticas de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://sia.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>
- SENPLADES. (2012). ¿Qué son las zonas, distritos y circuitos?. El Estado a tu lado, más servicios cerca de ti. *Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo -SENPLADES*, 11. http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/10/Folleto_Popular_DyC_24-10-2012.pdf
- Serin, H. (2018). A comparison of teacher-centered and student-centered approaches in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 164–167.
- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27. <https://doi.org/Vo.5 No.2>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Academia. Accelerat Ing the World's Research*, 2004, 1–11. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Solorzano, A. (2021). Mapa de empatía en docentes del Centro de Atención

- Múltiple sobre la infraestructura educativa en San Felipe, Guanajuato. *Divulgare Boletín Científico de La Escuela Superior de Actopan*, 8(15), 8–15. <https://doi.org/10.29057/esa.v8i15.6455>
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diá-Logos* 14, 8(13), 19–40. http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2 disenoyvalidacion_dialogos14.pdf
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Stenhouse, L. (1991). *La investigación del curriculum y el arte del profesor* (pp. 9–15).
- Stenhouse, L. (1993). *Investigación como base de la enseñanza* (Morata). <https://edmorata.es/libros/investigacion-como-base-de-la-ensenanza>
- Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. (2015). *Modelo para la implementación de las prácticas preprofesionales*.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad En La Educación*, 34(34), 203–215. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000100011>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Narcea, S., Issue 1). <https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El Practicum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 10.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(3), 403–422.
- Toja Reboledo, B., & González Valeiro, M. (2019). Las rúbricas como instrumento de encuentro entre la tutorización y la evaluación compartida en el Prácticum. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 584. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1781>

- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189–1209.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97.
- Torres-Carrión, P., González-González, C., Aciar, S., & Rodríguez-Morales, G. (2018). Metodología para la revisión sistemática de la literatura aplicada a la ingeniería y la educación. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1364–1373. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363388>.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (E. Morata (Ed.); Quinta edi).
- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 423–444. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.26.jt>
- Universidad Autónoma de Madrid. (2022). *Guía docente prácticum genérico UAM*. <https://drive.google.com/file/d/1R49mOJVGs3cw1QiozSmn-KdoNAzL4PZ5/view>
- Universidad Autónoma de Madrid. (2023). *Historia. Portal de Transparencia*. <https://transparencia.uam.es/informacion-institucional/historia/>
- Universidad de Barcelona. (2023a). *Plan Docente de la asignatura de Prácticas II*. <http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2022&assign=361100&ens=TG1026&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ENG>
- Universidad de Barcelona. (2023b). *Plan Docente de la asignatura de Prácticas III*. <http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePD?curs=2021&codigiga=364938&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- Universidad de Barcelona. (2023c). *Plan docente de la asignatura Prácticas I*. <http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curs=2022&assign=361099&ens=TG1026&recurs=pladocent&n2=1&idioma=ENG>
- Universidad de Buenos Aires. (2015). Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. <http://www.uba.ar/contenido/336>
- Universidad de los Andes. (n.d.). *Opción en Pedagogía*. Retrieved September 1, 2020, from <https://educacion.uniandes.edu.co/index.php/opcion-educ>

- Universidade de São Paulo. (2023). *Estrutura de los cursos – Faculdade de Educação*. <https://www4.fe.usp.br/feusp/estrutura-dos-cursos>
- Universidade de São Paulo. (n.d.). *Faculdade de Educação de la USP*. Retrieved August 31, 2020, from <http://www4.fe.usp.br/estagios/apresentacao>
- Universidade de Valencia. Grado de Maestro en Educación Primaria. (2022a). *Guía Docente 33699 Prácticas Escolares de Educación Primaria III*. <https://webges.uv.es/uvGuiaDocenteWeb/guia?APP=uvGuiaDocenteWeb&ACTION=MOSTRARGUIA.M&MODULO=33699&CURSOACAD=2023&IDIOMA=C>
- Universidade de Valencia. Grado de Maestro en Educación Primaria. (2022b). *Guia Pràctiques escolars I Primària*. https://drive.google.com/file/d/1AZlivNtzomC8-GL4f4_d3dLKgEmuK2ie/view
- Universidade de Valencia. Grado de Maestro en Educación Primaria. (2022c). *Guia Pràctiques escolars II Primària*. <https://drive.google.com/file/d/1Y7AErR2dLsfeqZW5GFiPIhVIMpCnLLjt/view>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, & De Alba, A. (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (Secretaría de Desarrollo Social (Ed.)).
- Universidad Nacional Autónoma de México. (n.d.). Oferta Académica Licenciatura en Pedagogía. 2021, 4–6. <http://oferta.unam.mx/planestudios/pedagogia-cu-plan-de-estudios13.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Oferta Académica | UNAM*. <http://oferta.unam.mx/area4ha.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2023). *Servicio Social – Facultad de Filosofía y Letras*. <http://www.filos.unam.mx/comunidad-ffyl/servicio-social/>
- Universidad Santo Tomás. (n.d.). *Ejecución, seguimiento y evaluación del plan de acción*. Desarrollo Del Plan de Acción. https://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/josesierra_trabajocomunitarioI/ejecucin_seguimiento_y_evaluacin_del_plan_de_accin.html
- Universidad Técnica de Machala. (2019). *Programa formativo de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala*. <https://app.utmachala.edu.ec/siutmach/public/administrativo/creardisenomalla/fac/65/esc/44/car/528/dis/476/red/2>

- Universidad Técnica Particular de Loja. (n.d.). *Programa Formativo de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja*.
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2022a). *Memoria de Sostenibilidad 2021* (p. 121). https://www.utpl.edu.ec/sites/default/files/Memoria_sostenibilidad_2021.pdf
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2022b). *Universidad Técnica Particular de Loja*. <https://www.utpl.edu.ec/historia>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente* (Narcea, S.).
- Valencia, M. (2005). El capital humano, otro activo de su empresa. In *Entramado* (Vol. 1, Issue 2, pp. 20–33). Julio-Diciembre.
- Valle, J., & Manso, J. (2018). *El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes*. Cuadernos de Pedagogía.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Gedisa Editorial (Ed.)). [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/CastoriadisCornelius-El Imaginario Social Instituyente.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/CastoriadisCornelius-El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf) <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Vásquez-Hidalgo, I. (2016). Tipos de estudio y métodos de investigación. In *Gestiopolis* (pp. 1–12). <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Tipos-de-estudio-y-métodos-de-investigación.pdf>
- Vásquez, E., Álvarez, J., Dayana, M., & Erazo, J. (2023). Educación e identidad social del emprendimiento: factores de sostenibilidad de las pymes en Ecuador. In *Revista Conrado* (Vol. 19, Issue 91, pp. 280–285). [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167638/341506.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/8314/LOEBLEIN%2C LUCINEIA CARLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://antigo.mdr.gov.br/saneamento/proees](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167638/341506.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/8314/LOEBLEIN%2C%20LUCINEIA%20CARLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://antigo.mdr.gov.br/saneamento/proees)
- Vásquez, J., Hernández, J., Vázquez, J., Juárez, L., & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. In *Educación y Humanismo* (Vol. 19, Issue 33, pp. 334–356). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395383>

- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. <http://hdl.handle.net/10803/2898>
- Lineamiento de prácticas académicas de la Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Colombia, 17 (2020).
- Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30–37.
- Villa, C., García, D., Aguirre, E., González, A., Bracho, R., Solorzano, J., & Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. *Revista Lasallista de Investigacion*, 14(1), 179–197. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a16>
- Villar, I. (2018). *Análisis de los principales factores de desmotivación escolar desde el punto de vista del profesorado de Primaria*. [Universitat Juame I]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/177761>
- Walker, E. (2007). The structure and culture of developing a mathematics tutoring collaborative in an urban high school. *The High School Journal*, 91(1), 57–67.
- Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Education Policy Analysis Archives*, 30(82), 5–10. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6716>
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 8(2), 0–0.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesoral* (Narcea (Ed.)). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=129126>
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educacion*, 354, 21–43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417760>
- Zabalza, M. (2012a). *Innovación y cambio en las instituciones educativas* (Homo Sapie). <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecautpl/67101?>
- Zabalza, M. (2012b). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. In *Tendencias Pedagógicas* (Vol. 20,

Issue 0, pp. 5–32).

Zabalza, M. (2016a). El prácticum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria. In *Narcea Ediciones*.

Zabalza, M. (2016b). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (Narcea (Ed.)).

Zabalza, M. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *REVISTA PRACTICUM*, 1(1), 123–124. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v1i1.8254>

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. In *Cuadernos de pedagogía* (Vol. 220, pp. 44–49). <https://shre.ink/1BS5>

Zhinin, L. (2018). *Causas que inciden en los problemas disciplinarios de niños y niñas del quinto A de la escuela de Educación Básica Julio María Matovelle, en el año lectivo 2017-2018*. Bachelor's thesis.

Anexos

Anexo 1. Matriz para la construcción de la encuesta a tutores profesional

TUTORES PROFESIONALES DE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL/PRACTICUM/PASANTÍAS

Variables sociodemográficas

Universidad de procedencia de las/los practicantes:		Universidad Nacional de Loja		Universidad Técnica de Machala		Universidad Técnica Particular de Loja	
Jornada laboral		Matutina		Vespertina		Nocturna	
Género				Masculino		Femenino	
Edad		17 a 26 años		27 a 36 años		37 a 46 años	
Relación laboral		nombramiento provisional		contrato a plazo fijo		nombramiento definitivo	
						eventualmente de reemplazo	
				nombramiento definitivo		contrato de servicios civiles y/o profesionales (por horas)	
¿Cuánto tiempo de experiencia posee como tutor/a de la práctica preprofesional/prácticum?		Menos de un año		1 a 5 años		6 a 10 años	
Mayor título académico		Bachiller		Normalista/profesor		Licenciado en ciencias de la educación	
						Profesional en otras áreas del conocimiento	
						Especialidad	
						Maestría	
						Doctorado (equivalente a PhD)	
Datos de la institución educativa receptora de la práctica preprofesional							
Ubicación		Urbano		Rural			
Tipo		Unidad Educativa		Escuela de Educación básica		Pluridocente	
						Unidocente	

Lea cada una de los enunciados y marque con x una sola opción de frecuencia para cada indicador

Dimensiones	Subdimensiones	Preguntas	Opciones
Relación teoría práctica/Conecta la teoría con la práctica	Investigación acción	Las actividades de enseñanza que usted implementa para el acompañamiento de las/os practicantes están orientadas a	Actividades formar al estudiante como investigador de su propia práctica docente planear y ejecutar una clase diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social socializar la experiencia relacionando la teoría con la práctica
	Trabajo colaborativo	Para planificar las actividades de práctica preprofesional/prácticum usted:	Actividades trabaja colaborativamente con el/la tutor/a académico (profesor/a de la universidad) trabaja colaborativamente con otros profesores/as de su institución educativa que acompañan la práctica preprofesional/prácticum se reúne previamente con las/os estudiantes de la práctica preprofesional/prácticum permite al estudiante realizar la planificación de forma autónoma se orienta en los lineamientos establecidos por el tutor/a académico (profesor/a de la universidad)

Situaciones de enseñanza/ Construcción del conocimiento docente	Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
Introducción al prácticum	Al concluir el trabajo en el aula, invita a los estudiantes a reflexionar sobre:	la evolución y progreso del/a practicante en la práctica preprofesional/prácticum				
		las fortalezas y aspectos a mejorar de la actuación didáctica del/a practicante				
		la integración de la teoría con la práctica				
		la interacción entre el/la practicante y niños/as				
Reflexión acción		futuras acciones didácticas				
		el dominio conceptual del tema				
		los problemas presentados en el aula				
		las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum				
Situaciones de enseñanza/ Construcción del conocimiento docente	Las ideas generadas en la reflexión con los practicantes sirven de base para:	elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum				
		generar procesos de autoformación y autoevaluación				
		investigar la práctica docente				
		promover acciones orientadas a la innovación				
Introducción al prácticum		mejorar la práctica preprofesional/prácticum				
Situaciones de enseñanza/ Construcción del conocimiento docente	¿Cuáles son las actividades introductorias que realiza con los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum?	brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum				
		revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica				
		identificar el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica)				

Actividades de aprendizaje	Para orientar a las/los practicantes en las actividades de aula usted:	Actividades	nunca	para vez	a veces	casi siempre	siempre
		trabaja colaborativamente con pares profesionales					
		desarrolla y ejecuta la orientación de forma autónoma					
		permite que las/os estudiantes planeen y ejecuten de forma autónoma					
Retroalimentación: previo a la clase	Determine la frecuencia con la que emplea los elementos del plan de clase para orientar la práctica preprofesional/prácticum	Actividades	nunca	para vez	a veces	casi siempre	siempre
		destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos					
		actividades de aprendizaje					
		recursos didácticos					
		Contenidos					
		Temporalización					
Implementación de la clase	¿Qué actividades cumple durante el desarrollo de la clase del/a practicante?	Evaluación					
		adaptaciones curriculares					
		Actividades	nunca	para vez	a veces	casi siempre	siempre
		completa la rúbrica de evaluación					
Retroalimentación: luego de la clase	¿Qué actividades desarrolla con las/los practicantes después de la implementación de la clase?	realiza anotaciones para dialogarlas posteriormente					
		hace pausas metodológicas para orientar					
		sugiere el empleo de materiales o recursos didácticos					
		controla la disciplina					
Retroalimentación: luego de la clase	¿Qué actividades desarrolla con las/los practicantes después de la implementación de la clase?	Actividades	nunca	para vez	a veces	casi siempre	siempre
		realiza una lectura crítica de lo trabajado					
		desarrolla estrategias que le generan conflicto cognitivo					
		organiza y desarrolla nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas					
		reflexiona para dar significado y sentido a la acción					
Retroalimentación: luego de la clase	¿Qué actividades desarrolla con las/los practicantes después de la implementación de la clase?	reflexiona autocriticamente sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje					

Mediación	En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, valore los beneficios que recibe al acompañar a las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum:	Aspectos a valorar:	1	2	3	4	5
		innova sus estrategias didácticas construye nuevos conocimientos fomenta la conexión entre la teoría y la práctica fortalece la relación interinstitucional mejora, desde el enfoque práctico, los aprendizajes profesionales	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
Evaluación de la práctica docente	Al momento de evaluar el desempeño de las/los estudiantes de la práctica docente/prácticum ¿Qué aspectos considera importantes?	Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
		la motivación e involucramiento en su práctica preprofesional/prácticum la mejora continua a partir de la reflexión y autoevaluación la creatividad e innovación en las estrategias y acciones la predisposición para la revisión crítica de su práctica la vinculación con el contexto y con las necesidades de los estudiantes la capacidad para entender contingencias durante la clase el trabajo colaborativo desplegado	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
autoevaluación	Recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum es importante porque le permite:	Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
		cuestionar su práctica profesional reflexionar sobre sus competencias docentes el aprendizaje de nuevas metodologías el aprendizaje de nuevas formas de evaluación reflexionar sobre su autoformación reflexionar sobre la ética de su actuación mejorar su práctica docente delegar actividades para apoyar mi práctica docente	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre

La emprendidura en el practicum	Innovación	Considera que la experiencia en el acompañamiento a la práctica preprofesional/ prácticum le aporta a emprender en:	Actividades	nunca	TARA VEZ	A VECES	casi siempre	siempre
			iniciativas para mejorar su función docente					
			la preparación, selección o construcción de materiales didácticos					
			el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural					
			la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación					
			el liderazgo y toma de decisiones para mejorar los procesos educativos					
			la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos					
			Si					
			No					
		En su centro escolar existe un protocolo de actuación para la práctica preprofesional/ prácticum	Desconozco					
			Si su respuesta es positiva, descríbalas brevemente:					
								
								
Integración en la vida organizativa del centro	Organización	De las siguientes actividades, de cuál/ cuáles se encarga usted como tutor profesional (profesor de la escuela)	orientación didáctica					
			retroalimentación del proceso de planificación de la clase					
			acompañamiento in situ de la práctica					
			reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum					
			mediación entre lo formativo y laboral					
			gestión de las acciones relacionadas con su integración y acogida al centro de práctica					
			evaluación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum					
			certificación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum					
			ser el canal fluido de comunicación y feedback con el/la tutor/a académico/a					

Anexo 2. Matriz para la construcción de la encuesta a estudiantes

ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL/PRACTICUM

Variables sociodemográficas

Universidad de procedencia de las/los practicantes:		Universidad Nacional de Loja		Universidad Técnica de Machala		Universidad Técnica Particular de Loja	
Modalidad de estudio		Presencial	Semipresencial	A distancia	En Línea	Híbrida	Dual
Modalidad en la que realiza/ó su práctica docente/prácticum:							
Género		Masculino		Presencial	Semipresencial	A distancia	En Línea
Edad	17 a 26 años	27 a 36 años	37 a 46 años	47 a 56 años	57 años o más		
Años de experiencia docente	no tengo experiencia	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 a 25 años	26 a 30 años o más

Indicadores para evaluar

Dimensión	Subdimensiones	Preguntas	Opciones				
Relación teoría-práctica/conecta la teoría con la práctica	Investigación acción	Las actividades de aprendizaje que usted cumple en su práctica preprofesional/practicum están dirigidas a:	Actividades				
			nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
			aprender sobre procesos de investigación en contextos educativos				
			planear y ejecutar una clase				
			diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje				
			proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social				
			socializar su experiencia relacionando la teoría con la práctica				

Las planificaciones didácticas usted las construye de forma:	individual colaborativa				
	Si usted las construye de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?	nunca	rara vez	a veces	casi siempre
		con su tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)			
		con su tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)			
		con compañeras/os de práctica			
con los directivos del centro escolar					
Trabajo colaborativo	Aspectos a reflexionar				
	Al concluir el trabajo en el aula, el/la tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad) lo invita a reflexionar sobre:	nunca	rara vez	a veces	casi siempre
		su evolución y progreso en la práctica preprofesional/prácticum			
		las fortalezas y aspectos a mejorar de su actuación didáctica			
		la integración de la teoría con la práctica			
		su interacción con los/las niños/as			
		las futuras acciones didácticas			
		el dominio conceptual del tema			
		los problemas presentados en el aula			
		las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum			

Aspectos a reflexionar		nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
Al concluir el trabajo en el aula, el/la tutor/a profesional (profesor/a de la escuela) le invita a reflexionar sobre:	su evolución y progreso en la práctica preprofesional/prácticum					
	las fortalezas y aspectos a mejorar de su actuación didáctica					
	la integración de la teoría con la práctica					
	su interacción con los/las niños/as					
	las futuras acciones didácticas					
Reflexión acción	el dominio conceptual del tema					
	los problemas presentados en el aula					
	las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum					
Actividades		nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
Las ideas generadas en su reflexión sirven de base para:	elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum					
	generar procesos de autoformación y autoevaluación					
	investigar la práctica docente					
	promover acciones orientadas a la innovación					
mejorar la práctica preprofesional/prácticum						

	Al iniciar la práctica preprofesional/ prácticum ¿Qué actividades introductorias propicia el/ la tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)?	Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
Situaciones de enseñanza/ Construcción del conocimiento docente	Introducción al prácticum	desarrollar seminarios/talleres sobre la práctica preprofesional/prácticum					
		revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica					
		brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum					
		conocer el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica)					
		Individual					
Actividades de aprendizaje		Colaborativa					
		Si usted las planifica de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?					
		solicita orientaciones del/a tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)					
		solicita orientaciones del/a tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)					
		trabaja colaborativamente con sus compañeros/as de práctica preprofesional/prácticum					

Retroalimentación: previo a la clase ¿Quién orienta acerca de los componentes contemplados en el plan de aula? Puede marcar con una x varias opciones en un mismo indicador	Orientación		tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
			destrezas con criterio de desempeño/ competencias/objetivos						
			actividades de aprendizaje						
			recursos didácticos						
			contenidos						
			temporalización						
			evaluación						
			adaptaciones curriculares						
			individual						
			colaborativa						
Implementación de la clase Para implementar las actividades de aula usted lo hace de forma:	Si usted las implementa de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?		tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/as de práctica docente			

¿Por medio de qué actividades acompañan su práctica docente y quién lo hace? Puede marcar con una x varias opciones en un mismo indicador	Actividades	tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/as de práctica docente	ninguno
		completa la rúbrica de evaluación				
		realiza anotaciones para dialogarlas posteriormente				
		hace pausas metodológicas para orientar				
		sugiere el empleo de materiales o recursos didácticos				
		controla la disciplina				
Retroalimentación: luego de la clase	Actividades	tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/as de práctica docente	ninguno
	¿Qué actividades desarrolla después de implementar la clase y con quién las ejecuta?	realiza una lectura crítica de lo trabajado				
	Puede marcar con una x varias opciones en un mismo indicador	desarrolla estrategias que le generan conflicto cognitivo				
		organiza y desarrolla nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas				
		reflexiona para dar significado y sentido a la acción				
		reflexiona sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje				

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
El informe final de la práctica preprofesional/prácticum le permite reflexionar sobre:	el contexto de la práctica reprofesional/prácticum				
	los objetivos de la práctica preprofesional/prácticum				
	la experiencia de la práctica preprofesional/prácticum				
	el acompañamiento recibido				
	las planificaciones de clase				
Los posibles cambios a la estructura de la práctica evaluación de la práctica					
Satisfacción en cuanto a					
	1	2	3	4	5
Mediación	el desarrollo de actividades significativas en su formación				
	el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes				
	la responsabilidad y compromiso del tutor/a académico/a durante el periodo de su práctica preprofesional/prácticum				
	la generación de su autonomía para un pensamiento crítico e innovador				
	las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto				
	las estrategias empleadas para la conexión entre la teoría con la práctica				
	la implementación de actividades, estrategias y destrezas para planificar				
	las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales				
	el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro				
	la implementación de estrategias para la integración en la vida organizativa del centro de práctica				

		Actividades										
		1	2	3	4	5						
En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, exprese su valoración de acuerdo con el acompañamiento desarrollado por el/la tutor/a profesional (profesor/a de la escuela), considere los siguientes:	el desarrollo de actividades significativas en su formación											
	el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes											
	la responsabilidad y compromiso del tutor/a académico/a durante el periodo de su práctica preprofesional/prácticum											
	la generación de su autonomía para un pensamiento crítico e innovador											
	las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto											
	las estrategias empleadas para la conexión entre la teoría con la práctica											
	la implementación de actividades, estrategias y destrezas para planificar											
	las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales											
	el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro											
	la implementación de estrategias para la integración en la vida organizativa del centro de práctica											
Evaluación de la práctica docente	Autoevaluación	En la universidad existen orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum: <table><tr><td>si</td><td></td></tr><tr><td>no</td><td></td></tr><tr><td>desconozco</td><td></td></tr></table>					si		no		desconozco	
si												
no												
desconozco												

		nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
Aspectos Cuando evalúa la eficiencia de su práctica preprofesional/prácticum, ¿qué aspectos considera?	las competencias adquiridas en la formación de la práctica preprofesional/prácticum					
	la ayuda que los/las docentes le han proporcionado					
	el aprendizaje a partir de la actuación de los docentes					
	el contraste de sus creencias sobre la práctica docente					
	la necesidad de la autoformación permanente					
	la reflexión ética de la actuación					
	el uso de la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza del aprendizaje y de su propia formación					
	el aporte de las experiencias de la práctica preprofesional/prácticum a su formación docente					
	la comprensión de la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje					
	la reflexión, a través, del diálogo de sus fortalezas y aspectos a mejorar en su actuación docente					
Actividades El emprendimiento en la práctica preprofesional/prácticum Innovación Considera que la experiencia en la práctica preprofesional/prácticum le permite emprender en:	iniciativas para mejorar su función docente					
	la preparación, selección o construcción de materiales didácticos					
	el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural					
	la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación					
	el liderazgo y toma de decisiones en su práctica profesional					
	la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos					

En la institución educativa donde realiza la práctica preprofesional/prácticum, existe orientaciones de actuación para su ejecución y evaluación: si ☐ no ☐ desconozco ☐	
Integración en la vida organizativa del centro	Organización asignación del centro de práctica preprofesional/prácticum mediación entre el profesor de la institución educativa y practicante orientación didáctica para la práctica preprofesional/prácticum reflexión de las actividades contempladas en la planificación de aula acompañamiento in situ de la práctica preprofesional/prácticum reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum orientación del informe de la práctica preprofesional/prácticum aproximación a los procesos educativos y al escenario preprofesional/prácticum
Seleccione las actividades que el tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum:	orientación didáctica retroalimentación del proceso de planificación de la clase acompañamiento in situ de la práctica reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum mediación entre lo formativo y laboral gestión de las acciones relacionadas con su integración y acogida al centro de práctica evaluación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum certificación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum ser el canal fluido de comunicación y feedback con la tutor/a académico/a

Anexo 3. Instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a estudiantes



El presente estudio tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia, entre teoría-práctica desarrolladas por el tutor académico (profesor de la universidad) y profesional (profesor de la escuela), en los procesos de mediación del prácticum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente.

Los datos recopilados en el presente instrumento serán usados, únicamente, para los fines antes descritos, por lo que se garantiza la confidencialidad de la información proporcionada.

BLOQUE 1: VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Marque con una x según corresponda:

Nro	Pregunta	Alternativas de respuesta
	Universidad en la que estudia:	☐ Universidad Nacional de Loja ☐ Universidad Técnica de Machala ☐ Universidad Técnica Particular de Loja
2.	Modalidad de estudio:	☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distancia ☐ en línea ☐ híbrida ³ ☐ dual ⁴

3 Los componentes de aprendizaje en contacto con el docente, práctico-experimental, y aprendizaje autónomo de la totalidad de las horas o créditos, se desarrollan mediante la combinación de actividades presenciales, semipresenciales, en línea y/o a distancia (Reglamento de Régimen Académico, 2020)

4 La interacción continua y sistemática entre la teoría y la práctica en la formación de los estudiantes a través del desarrollo simultáneo, a lo largo del período académico (Reglamento para carreras y programas en modalidad de formación dual, 2018)

3.	Modalidad en la que realiza/ó su práctica docente/prácticum:	☐ presencial ☐ semipresencial ☐ a distancia ☐ en línea
4.	Género:	☐ masculino ☐ femenino
5.	Edad:	☐ 17 a 26 años ☐ 27 a 36 años ☐ 37 a 46 años ☐ 47 a 56 años ☐ 57 años o más
6.	Años de experiencia docente	☐ no tengo experiencia ☐ menos de un año ☐ 1 a 5 años ☐ 6 a 10 años ☐ 11 a 15 años ☐ 16 a 20 años ☐ 21 a 25 años ☐ 26 a 30 años ☐ 30 años o más

Lea cada uno de los enunciados y marque con x una sola opción de frecuencia para cada indicador

BLOQUE 2: RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA/CONECTA LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Las actividades de aprendizaje que usted cumple en su práctica preprofesional/practicum están dirigidas a:

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
aprender sobre procesos de investigación en contextos educativos					
planear y ejecutar una clase					
diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje					
proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social					
socializar su experiencia relacionando la teoría con la práctica					

Las planificaciones didácticas usted las construye de forma:

- ☐ individual
☐ colaborativa

Si usted las construye de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?

Actor	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
con su tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)					
con su tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)					
con compañeras/os de práctica					
con los directivos del centro escolar					

Al concluir el trabajo en el aula, el/la tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad) lo invita a reflexionar sobre:

Aspectos a reflexionar	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
su evolución y progreso en la práctica preprofesional/prácticum					
las fortalezas y aspectos a mejorar de su actuación didáctica					
la integración de la teoría con la práctica					
su interacción con los/las niños/as					
las futuras acciones didácticas					
el dominio conceptual del tema					
los problemas presentados en el aula					
las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum					

Al concluir el trabajo en el aula, el/la tutor/a profesional (profesor/a de la escuela) le invita a reflexionar sobre:

Aspectos a reflexionar	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
su evolución y progreso en la práctica preprofesional/prácticum					
las fortalezas y aspectos a mejorar de su actuación didáctica					
la integración de la teoría con la práctica					
su interacción con los/las niños/as					
las futuras acciones didácticas					
el dominio conceptual del tema					
los problemas presentados en el aula					
las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum					

Las ideas generadas en su reflexión sirven de base para:

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum					
generar procesos de autoformación y autoevaluación					
investigar la práctica docente					
promover acciones orientadas a la innovación					
mejorar la práctica preprofesional/prácticum					

BLOQUE 3: SITUACIONES DE ENSEÑANZA/CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE

Al iniciar la práctica preprofesional/prácticum ¿Qué actividades introductorias propicia el/la tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)?

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
desarrollar seminarios/talleres sobre la práctica preprofesional/prácticum					
revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica					
brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum					
conocer el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica)					

Para planificar las actividades de aula usted lo hace de forma:

- ☐ individual
- ☐ colaborativa

Si usted las planifica de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?

Acciones	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
solicita orientaciones del/a tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)					
solicita orientaciones del/a tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)					
trabaja colaborativamente con sus compañeros/as de práctica preprofesional/prácticum					

¿Quién orienta acerca de los componentes contemplados en el plan de aula?

Puede marcar con una x varias opciones en un mismo indicador

Componentes:	tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	lo realizo de forma autónoma	trabajo colaborativo con mis compañeros/as	otros
destrezas con criterio de desempeño/competencias/objetivos					
actividades de aprendizaje					
recursos didácticos					
contenidos					
temporalización					
evaluación					
adaptaciones curriculares					

Para implementar las actividades de aula usted lo hace de forma:

- ☐ individual
- ☐ colaborativa

Si usted las implementa de forma colaborativa ¿Con qué persona lo realiza y con qué frecuencia?

Actor involucrado	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)					
tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)					
directivo de la institución					
compañeros/as de práctica docente					
Otros					

¿Por medio de qué actividades acompañan su práctica docente y quién lo hace?

Puede marcar con una x varias opciones en un mismo indicador

Actividades	tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/as de práctica docente	ninguno
completa la rúbrica de evaluación					
realiza anotaciones para dialogarlas posteriormente					

Actividades	tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/ as de práctica docente	ninguno
hace pausas metodológicas para orientar					
sugiere el empleo de materiales o recursos didácticos					
controla la disciplina					

¿Qué actividades desarrolla después de implementar la clase y con quién las ejecuta?

Puede marcar con una x varias opciones en un mismo indicador

Actividades	tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad)	tutor/a profesional (profesor/a de la escuela)	directivo de la institución	compañeros/ as de práctica docente	ninguno
realiza una lectura crítica de lo trabajado					
desarrolla estrategias que le generan conflicto cognitivo					
organiza y desarrolla nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas					
reflexiona para dar significado y sentido a la acción					
reflexiona sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje					

El informe final de la práctica preprofesional/prácticum le permite reflexionar sobre:

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
el contexto de la práctica preprofesional/ prácticum					
los objetivos de la práctica preprofesional/prácticum					
la experiencia de la práctica preprofesional/prácticum					
el acompañamiento recibido					
las planificaciones de clase					
la evaluación de la práctica					
posibles cambios a la estructura de la práctica					

En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, exprese su valoración de acuerdo con el acompañamiento desarrollado por el/la tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad), considere los siguientes aspectos:

Aspectos	1	2	3	4	5
el desarrollo de actividades significativas en su formación					
el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes					
la responsabilidad y compromiso del tutor/a académico/a durante el periodo de su práctica preprofesional/prácticum					
la generación de su autonomía para un pensamiento crítico e innovador					
las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto					
las estrategias empleadas para la conexión entre la teoría con la práctica					
la implementación de actividades, estrategias y destrezas para planificar					
las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales					
el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro					
la implementación de estrategias para la integración en la vida organizativa del centro de práctica					

En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, exprese su valoración de acuerdo con el acompañamiento desarrollado por el/la tutor/a profesional (profesor/a de la escuela), considere los siguientes:

Aspectos	1	2	3	4	5
el desarrollo de actividades significativas en su formación					
el apoyo en la construcción de nuevos conocimientos docentes					
la responsabilidad y compromiso del tutor/a académico/a durante el periodo de su práctica preprofesional/prácticum					
la generación de su autonomía para un pensamiento crítico e innovador					
las estrategias aplicadas para la transferencia de saberes y la transformación de su contexto					
las estrategias empleadas para la conexión entre la teoría con la práctica					
la implementación de actividades, estrategias y destrezas para planificar					
las actividades implementadas para el desarrollo de habilidades y competencias académicas, laborales y profesionales					
el desarrollo de una relación humanizadora, de confianza, respeto y de apoyo hacia el otro					
la implementación de estrategias para la integración en la vida organizativa del centro de práctica					

BLOQUE 4: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En la universidad existen orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum:

☐ sí

☐ no

☐ desconozco

Cuando evalúa la eficiencia de su práctica preprofesional/prácticum, ¿qué aspectos considera?

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
las competencias adquiridas en la formación de la práctica preprofesional/prácticum					
la ayuda que los/las docentes le han proporcionado					
el aprendizaje a partir de la actuación de los docentes					
el contraste de sus creencias sobre la práctica docente					
la necesidad de la autoformación permanente					
la reflexión ética de la actuación					
el uso de la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza del aprendizaje y de su propia formación					
el aporte de las experiencias de la práctica preprofesional/prácticum a su formación docente					
la comprensión de la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje					
la reflexión, a través, del diálogo de sus fortalezas y aspectos a mejorar en su actuación docente					

BLOQUE 5: EL EMPRENDIMIENTO EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL/PRÁCTICUM

Considera que la experiencia en la práctica preprofesional/prácticum le permite emprender en:

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
iniciativas para mejorar su función docente					
la preparación, selección o construcción de materiales didácticos					
el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural					
la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación					
el liderazgo y toma de decisiones en su práctica profesional					
la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos					

BLOQUE 6: INTEGRACIÓN EN LA VIDA ORGANIZATIVA DEL CENTRO

En la institución educativa donde realiza la práctica preprofesional/prácticum, existe orientaciones de actuación para su ejecución y evaluación:

- ☐ sí
- ☐ no
- ☐ desconozco

Seleccione las actividades que el tutor/a académico/a (profesor/a de la universidad) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum:

- ☐ asignación del centro de práctica preprofesional/prácticum
- ☐ mediación entre el profesor de la institución educativa y practicante
- ☐ orientación didáctica para la práctica preprofesional/prácticum
- ☐ reflexión de las actividades contempladas en la planificación de aula
- ☐ acompañamiento in situ de la práctica preprofesional/prácticum
- ☐ reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum
- ☐ orientación del informe de la práctica preprofesional/prácticum

☐ aproximación a los procesos educativos y al escenario preprofesional/prácticum

Seleccione las actividades que el tutor/a profesional (profesor/a de la escuela) desarrolla para el proceso de la práctica preprofesional/prácticum:

☐ orientación didáctica

☐ retroalimentación del proceso de planificación de la clase

☐ acompañamiento in situ de la práctica

☐ reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum

☐ mediación entre lo formativo y laboral

☐ gestión de las acciones relacionadas con su integración y acogida al centro de práctica

☐ evaluación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum

☐ certificación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum

☐ ser el canal fluido de comunicación y feedback con la tutor/a académico/a

¡Agradezco su colaboración

Anexo 4. Instrumento de diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum dirigido a docentes de escuela



El presente estudio tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia, entre teoría-práctica desarrolladas por el/la tutor/a académico (profesor/a de la universidad) y profesional (profesor/a de la escuela), en los procesos de mediación del prácticum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente.

Los datos recopilados en el presente instrumento serán usados, únicamente, para los fines antes descritos, por lo que se garantiza la confidencialidad de la información proporcionada.

BLOQUE 1: VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Marque con una x según corresponda:

Nro.	Pregunta	Alternativas de respuesta
1.	Universidad de procedencia de las/los practicantes:	☐ Universidad Nacional de Loja ☐ Universidad Técnica de Machala ☐ Universidad Técnica Particular de Loja
2.	Jornada laboral	☐ matutina ☐ vespertina ☐ nocturna
3.	Género	☐ masculino ☐ femenino
4.	Edad	☐ 17 a 26 años ☐ 27 a 36 años ☐ 37 a 46 años ☐ 47 a 56 años ☐ 57 años o más
5.	Relación laboral	☐ nombramiento provisional ☐ contrato a plazo fijo ☐ nombramiento definitivo ☐ eventualmente de remplazo ☐ contrato de servicios civiles y/o profesionales (por horas) ☐ contrato de servicios ocasionales ☐ otro

6.	¿Cuánto tiempo de experiencia posee como tutor/a de la práctica preprofesional/prácticum?	☐ menos de un año ☐ 1 a 5 años ☐ 6 a 10 años ☐ 11 a 15 años ☐ 16 a 20 años ☐ 21 a 25 años ☐ 30 años o más
7.	Mayor título académico	☐ Bachiller ☐ Normalista/profesor ☐ Licenciado en ciencias de la educación ☐ Profesional en otras áreas del conocimiento ☐ Especialidad ☐ Maestría ☐ Doctorado (equivalente a PhD)
Datos de la institución educativa receptora de la práctica preprofesional		
8.	Ubicación	☐ urbana ☐ rural
9.	Tipo	☐ unidad educativa ☐ escuela de educación básica ☐ pluridocente ☐ unidocente

Lea cada una de los enunciados y marque con x una sola opción de frecuencia para cada indicador

BLOQUE 2: RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA/CONECTA LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Las actividades de enseñanza que usted implementa para el acompañamiento de las/los practicantes están orientadas a:

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
formar al estudiante como investigador de su propia práctica docente					
planear y ejecutar una clase					
diagnosticar, intervenir, reflexionar y proponer procesos de enseñanza-aprendizaje					
proponer acciones innovadoras orientadas al cambio educativo y social					
socializar la experiencia relacionando la teoría con la práctica					

Para planificar las actividades de práctica preprofesional/prácticum usted:

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
trabaja colaborativamente con el/la tutor/a académico (profesor/a de la universidad)					
trabaja colaborativamente con otros profesores/as de su institución educativa que acompañan la práctica preprofesional/prácticum					
se reúne previamente con las/los estudiantes de la práctica preprofesional/prácticum					
permite al estudiante realizar la planificación de forma autónoma					
se orienta en los lineamientos establecidos por el tutor/a académico (profesor/a de la universidad)					

Al concluir el trabajo en el aula, invita al estudiante/s a reflexionar sobre:

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
la evolución y progreso del/a practicante en la práctica preprofesional/prácticum					
las fortalezas y aspectos a mejorar de la actuación didáctica del/a practicante					
la integración de la teoría con la práctica					
la interacción entre el/la practicante y niños/as					
futuras acciones didácticas					
el dominio conceptual del tema					
los problemas presentados en el aula					
las experiencias formativas en la práctica preprofesional/prácticum					

Las ideas generadas en la reflexión con las/los practicantes sirven de base para:

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
elaborar nuevas propuestas didácticas para la práctica preprofesional/prácticum					
generar procesos de autoformación y autoevaluación					
investigar la práctica docente					
promover acciones orientadas a la innovación					
mejorar la práctica preprofesional/prácticum					

BLOQUE 3: SITUACIONES DE ENSEÑANZA/CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE

¿Cuáles son las actividades introductorias que realiza con las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum?

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
brindar orientaciones iniciales para la práctica preprofesional/prácticum					
revisar los apartados científicos, teóricos y pedagógicos de la asignatura objeto de la práctica					
identificar el contexto educativo en donde se realizará la práctica docente (lugar de práctica)					

Para orientar a las/los practicantes en las actividades de aula usted:

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
trabaja colaborativamente con pares profesionales					
desarrolla y ejecuta la orientación de forma autónoma					
permite que las/os estudiantes planeen y ejecuten de forma autónoma					

Determine la frecuencia con la que emplea los elementos del plan de clase para orientar la práctica preprofesional/prácticum

Elementos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
destrezas con criterio de desempeño/ competencias/objetivos					
actividades de aprendizaje					
recursos didácticos					
contenidos					
temporalización					
evaluación					
adaptaciones curriculares					

¿Qué actividades cumple durante el desarrollo de la clase del/a practicante?

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
completa la rúbrica de evaluación					
realiza anotaciones para dialogarlas posteriormente					

hace pausas metodológicas para orientar
sugiere el empleo de materiales o recursos didácticos
controla la disciplina

¿Qué actividades desarrolla con las/los practicantes después de la implementación de la clase?

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
realiza una lectura crítica de lo trabajado					
desarrolla estrategias que le generan conflicto cognitivo					
organiza y desarrolla nuevas ideas como apoyo para la resolución de problemas					
reflexiona para dar significado y sentido a la acción					
reflexiona autocriticamente sobre su actitud y práctica, para el diseño de estrategias de aprendizaje					

En una escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 muy satisfecho, valore los beneficios que recibe al acompañar a las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum:

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5
innova sus estrategias didácticas					
construye nuevos conocimientos					
fomenta la conexión entre la teoría y la práctica					
fortalece la relación interinstitucional					
mejora, desde el enfoque práctico, los aprendizajes profesionales					

BLOQUE 4: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Al momento de evaluar el desempeño de las/los estudiantes de la práctica docente/prácticum ¿Qué aspectos considera importantes?

Aspectos	Nunca	Rara vez	A veces	Casi siempre	Siempre
la motivación e involucramiento en su práctica preprofesional/prácticum					
la mejora continua a partir de la reflexión y autoevaluación					
la creatividad e innovación en las estrategias y acciones					
la predisposición para la revisión crítica de su práctica					
la vinculación con el contexto y con las necesidades de los estudiantes					

la capacidad para emprender contingencias durante la clase

el trabajo colaborativo desplegado

Recibir estudiantes para la práctica preprofesional/prácticum es importante porque le permite:

Aspectos	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
cuestionar su práctica profesional					
reflexionar sobre sus competencias docentes					
el aprendizaje de nuevas metodologías					
el aprendizaje de nuevas formas de evaluación					
reflexionar sobre su autoformación					
reflexionar sobre la ética de su actuación					
mejorar su práctica docente					
delegar actividades para apoyar mi práctica docente					

BLOQUE 5: EL EMPRENDIMIENTO EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL/PRÁCTICUM

Considera que la experiencia en el acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum le aporta a emprender en:

Actividades	nunca	rara vez	a veces	casi siempre	siempre
iniciativas para mejorar su función docente					
la preparación, selección o construcción de materiales didácticos					
el diseño y desarrollo de proyectos educativos adaptados al contexto sociocultural					
la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación					
el liderazgo y toma de decisiones para mejorar los procesos educativos					
la construcción de conocimiento profesional mediada por procesos autocríticos y reflexivos					

BLOQUE 6: INTEGRACIÓN EN LA VIDA ORGANIZATIVA DEL CENTRO

En el centro escolar donde labora, existen orientaciones para evaluar la práctica preprofesional/prácticum

☐ sí

☐ no

☐ desconozco

Si su respuesta es positiva, descríbalas brevemente:

¿Cuáles de las siguientes actividades son su responsabilidad como tutor/a de la práctica preprofesional/prácticum?

☐ orientación didáctica

☐ retroalimentación del proceso de planificación de la clase

☐ acompañamiento in situ de la práctica

☐ reflexión sobre la práctica preprofesional/prácticum

☐ mediación entre lo formativo y laboral

☐ gestión de las acciones relacionadas con su integración y acogida al centro de práctica

☐ evaluación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum

☐ certificación de las competencias desarrolladas en su práctica preprofesional/prácticum

☐ ser el canal fluido de comunicación y feedback con el/la tutor/a académico/a

¡Agradezco su colaboración!

Anexo 5. Oficios solicitando autorización para aplicar los instrumentos de investigación en las Instituciones de Educación Superior Zona 7 (Modelo)

Loja, 10 de noviembre de 2021

Ph.D.

Yovany Salazar Estrada

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN.

De mi consideración:

Mi nombre es Margoth Iriarte Solano, profesora de la Universidad Técnica Particular de Loja y doctoranda en el programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia. En este marco, me encuentro desarrollando la investigación denominada "Los procesos de mediación de los tutores del practicum de la carrera de Educación Básica en la Región sur del Ecuador. Propuesta de un plan de actuación integral" que tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia entre teoría-práctica desarrolladas por el tutor académico y profesional en los procesos de mediación del prácticum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente, para ello he planificado aplicar cuatro instrumentos de investigación según el siguiente detalle:

Instrumento	Enlace	Población a aplicar/documentos a revisar	Fecha de aplicación
1. Cuestionario virtual: "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a estudiantes"	Encuesta dirigida a estudiantes	Estudiantes de la carrera de Educación Básica que desarrollaron la práctica preprofesional.	Entre el 10 al 19 de noviembre de 2021
2. Cuestionario virtual: "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a tutores/as profesionales (profesores/as de escuela)"	Encuesta dirigida a docentes	Docentes de instituciones educativas que reciben a los estudiantes de la práctica preprofesional	Entre el 10 al 19 de noviembre de 2021

3. Grupos focales: "Actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum de los tutores/as académicos/as (profesores/as de universidad)"	Grupos focales Preguntas base para diálogo	Docentes de la carrera de Educación Básica que acompañen la práctica preprofesional	Entre diciembre y enero
4. Matriz para revisión documental de syllabus/sílabo/plan docente	Matriz	Syllabus/sílabo/plan docente de las asignaturas en las que se desarrollan las prácticas preprofesionales	Entre diciembre y enero

En este contexto, solicito muy comedidamente autorice a quien corresponda la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, aclarando que la información es totalmente confidencial. Los resultados se comunicarán luego de la publicación de la tesis para que sirvan como aporte a la formación docente.

De antemano agradezco su valioso aporte y tiempo invertido en este importante proceso.

Cordialmente,



Margoth Iriarte Solano

Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL

Doctoranda en el programa de Doctorado de Educación

Anexo 6. Autorizaciones para aplicar los instrumentos de investigación en las instituciones de Educación Básica de la Zona 7



República
del Ecuador

Ministerio de Educación

Oficio No. 03- 2022 – DDEM - SG
Machala, 24 de enero de 2021

Estimada
PhD. Lucy Andrade Vargas
Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL
Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la
Universidad Técnica Particular de Loja.
Presente. -

De mi consideración

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la comunidad educativa del Distrito
07D02 Machala – Educación.

En atención al Of. No. 141-FCSEH-2021, de fecha 10 de noviembre de 2021, suscrito por la PhD. Lucy Andrade Vargas Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL, quien indica: **"La Universidad Técnica Particular de Loja por medio del Departamento de Ciencias de la Educación y la profesora Margothe Iriarte Solano, doctoranda en el programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia, se encuentra desarrollando la investigación denominada "Los procesos de mediación de los tutores del practicum de la carrera de Educación Básica en la Región sur del Ecuador. Propuesta de un plan de actuación integral" que tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia entre teoría-práctica desarrolladas por el tutor académico y profesional en los procesos de mediación del prácticum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente. Para ello se ha planificado aplicar el Cuestionario virtual: "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a tutores/as profesionales (profesores/as de escuela)", a los profesores de las escuelas de su distrito que muy gentilmente reciben a los estudiantes que realizan prácticas preprofesionales de la Universidad Técnica de Machala. En este contexto, solicito muy comedidamente autorice a quien corresponda facilitarnos los nombres y los correos de los maestros que conforman su distrito y que han sido tutores de la práctica preprofesional para aplicar la Encuesta dirigida a docentes, aclarando que la información es totalmente confidencial. Los resultados se comunicarán luego de la publicación de la tesis para que sirvan como aporte a la formación docente."**

Por lo antes expuesto, se autoriza la aplicación del cuestionario virtual a los profesores de nuestra jurisdicción.

Atentamente,



Atestado electrónicamente por:
CARLOS ALBERTO
GONZAGA GAYBOR

Mgs. Carlos Alberto Gonzaga Gaybor.
DIRECTOR DISTRITAL 07D02 MACHALA EDUCACIÓN

 **Gobierno**
del Encuentro | Juntos
lo logramos



República
del Ecuador

Ministerio de Educación

Dirección Distrital 07D01 Chilla – El Guabo – Pasaje – Educación

Oficio No. 017-DD-07D01-TTHH-22

Pasaje, 26 de enero de 2022

Estimada

PhD Lucy Andrade Vargas,

Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Presente.-

Con un atento y cordial saludo y en atención al Oficio S/N, de fecha 24 de enero de 2022, suscrito por la PhD Lucy Andrade Vargas, **Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL**, en el cual manifiesta *"La Universidad Técnica Particular de Loja por medio del Departamento de Ciencias de la Educación y la profesora Margoth Iriarte Solano, doctoranda en el programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia, se encuentra desarrollando la investigación denominada "Los procesos de mediación de los tutores del practicum de la carrera de Educación Básica en la Región sur del Ecuador. Propuesta de un plan de actuación integral" que tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia entre teoría-práctica desarrolladas por el tutor académico y profesional en los procesos de mediación del prácticum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente. Para ello se ha planificado aplicar el Cuestionario virtual: "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a los profesores de las escuelas de su distrito que muy gentilmente reciben a los estudiantes que realizan prácticas preprofesionales de la Universidad Técnica de Machala. En este contexto, solicito muy comedidamente autorice a la directora de la escuela de Educación Básica Vicente Rocafuerte, Mg. Dora Espinoza y al Rector del Colegio de Bachillerato "Dr. José Ochoa León", Aníbal Nieto, Mg. para aplicar la Encuesta dirigida a docentes, aclarando que la información es totalmente confidencial. Los resultados se comunicarán luego de la publicación de la tesis para que sirvan como aporte a la formación docente"*

Por lo expuesto esta Dirección Distrital autoriza para que se lleve a efecto la aplicación de la encuesta virtual dirigida a docentes en las Instituciones: Escuela de Educación Básica "Vicente Rocafuerte" y Colegio de Bachillerato "Dr. José Ochoa León", del Cantón Pasaje pertenecientes al Distrito 07D01 Chilla El Guabo Pasaje-Educación.

Atentamente,



Firmado electrónicamente por:
**MARGARITA
ARACELY ORTIZ
MAZA**

Ab. Margarita Aracely Ortiz Maza, Mgs.

DIRECTORA DISTRITAL 07D01 CHILLA-EL GUABO-PASAJE- EDUCACIÓN



Dirección: Cda. del Chofer No. 1, (calle José Oramas y José Zamora)
Código postal: 07D0105 / Pasaje-Ecuador
Teléfono: 593-2-916120 - www.educacion.gob.ec





Ministerio de Educación

Oficio No. 03- 2022 – DDEM - SG
Loja, 14 de noviembre de 2021

Estimada
PhD. Lucy Andrade Vargas
Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL
Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la
Universidad Técnica Particular de Loja.
Presente. -

De mi consideración

Reciba un atento y cordial saludo de parte de la comunidad educativa del Distrito 11D01 Loja – Educación.

En atención al Of. No. 142-FCSEH-2021, de fecha 10 de noviembre de 2021, suscrito por la PhD. Lucy Andrade Vargas Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL, quien indica: **"La Universidad Técnica Particular de Loja por medio del Departamento de Ciencias de la Educación y la profesora Margothe Iriarte Solano, doctoranda en el programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia, se encuentra desarrollando la investigación denominada "Los procesos de mediación de los tutores del practicum de la carrera de Educación Básica en la Región sur del Ecuador. Propuesta de un plan de actuación integral" que tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia entre teoría-práctica desarrolladas por el tutor académico y profesional en los procesos de mediación del prácticum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente. Para ello se ha planificado aplicar el Cuestionario virtual: "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a tutores/as profesionales (profesores/as de escuela)", a los profesores de las escuelas de su distrito que muy gentilmente reciben a los estudiantes que realizan prácticas preprofesionales de la Universidad Técnica Particular de Loja y Universidad Nacional de Loja. En este contexto, solicito muy comedidamente autorice a quien corresponda facilitarnos los nombres y los correos de los maestros que conforman su distrito y que han sido tutores de la práctica preprofesional para aplicar la Encuesta dirigida a docentes, aclarando que la información es totalmente confidencial. Los resultados se comunicarán luego de la publicación de la tesis para que sirvan como aporte a la formación docente."**

Por lo antes expuesto, se autoriza la aplicación del cuestionario virtual a los profesores de nuestra jurisdicción.

Atentamente,

Mgs. Carmita Rosario Armijos
DIRECTOR DISTRITAL 11D01 LOJA EDUCACIÓN



Anexo 7. Validación de instrumentos

31/12/22, 13:18 Correo: MARGOTH IRIARTE SOLANO - Outlook

Elementos enviados... validación

Inicio Vista Ayuda

Correo nuevo Eliminar Archivar Informar Limpiar Mover a Responder Responder a todos

Favoritos

- Carpeta
- Bandeja de entrada 90
- Borradores 15
- Elementos enviados
- Archivos
- Elementos eliminados 6
- Correo no deseado 24
- Archivos
- Notas
- Avisos UTPL
- Conversation History
- desempeño
- Doctorado
- Documentos de estudio 1
- Informe de labor tutorial
- Investigación
- Maestría 1
- Maestría en DS
- Maestría 2
- Notificación de compon...
- Personales
- Rediseño pro
- Sección
- seguimiento
- Sílabus
- Crear carpeta nueva

Grupos

- GI CET 224
- Alfamed Ecuador 4
- Alfamed
- Tutores Sociología de la ...
- Responsables de Sección...
- Más
- Nuevo grupo
- Descartamiento de grupos
- Administrar grupos

RE: Validación de instrumentos "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a estudiantes y profesores"

De: Walter Federico Gadea, <walgadea@ddcc.uhu.es>
Enviado: viernes, 8 de octubre de 2021 3:49
Para: MARGOTH IRIARTE SOLANO <miriarte@utpl.edu.ec>
Asunto: Re: Validación de instrumentos "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a estudiantes y profesores"

Estimada Margoth,

Un gusto saludarte, espero que sigas bien.
El lunes te enviaré la validación que solicitas, con mucho gusto.

Un saludo cordial desde Huelva.
Walter.

De: "MARGOTH IRIARTE SOLANO" <miriarte@utpl.edu.ec>
Para: "walgadea" <walgadea@hotmail.com>, "Walter Federico Gadea" <walgadea@ddcc.uhu.es>
Enviados: Miércoles, 6 de Octubre 2021 23:49:20
Asunto: Validación de instrumentos "Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a estudiantes y profesores"

Doctor
Walter Gadea

DOCENTE INVESTIGADOR

De mi consideración:

Mi nombre es Margoth Iriarte Solano, profesora de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) y doctoranda en el programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Valencia, siendo mi directora la Dra. María Amparo Calatayud Salom. En este marco, me encuentro desarrollando la investigación denominada **"Los procesos de mediación de los tutores del practicum de la carrera de Educación Básica en la Región sur del Ecuador. Propuesta de un plan de actuación integral"** que tiene como objetivo identificar las actividades para la transferencia entre teoría-práctica desarrolladas por el tutor académico y profesional en los procesos de mediación del practicum orientados a la construcción del conocimiento profesional docente, para ello he desarrollado los instrumentos denominados **"Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a estudiantes"** y **"Diagnóstico de actividades de acompañamiento a la práctica preprofesional/practicum dirigido a tutores profesionales (profesores de escuela)"**.

En este contexto, y conociendo su trayectoria profesional, académica e investigativa, para mí sería sumamente grato contar con su participación en el proceso de validación expertos de los instrumentos antes señalados. En caso de estar de acuerdo le invito a ingresar a los siguientes enlaces:

- [Instrumento de diagnóstico de actividades de práctica dirigido a docentes.](#)
- [Instrumento de diagnóstico de actividades de práctica dirigido a estudiantes.](#)

Además, adjunto al presente los instrumentos en formato pdf para que se oriente de mejor manera en cuanto a su estructura.

De antemano agradezco su valioso aporte y tiempo invertido en este importante proceso.

Cordialmente,

Margoth Iriarte Solano
Docente de la Carrera de Educación Básica de UTPL
Doctoranda en el programa de Doctorado de Educación
e-mail: miriarte@utpl.edu.ec
Teléfono: (503) 73701444 Ext: 2596

<https://outlook.office.com/mail/id/AAMkAGM0NmRjODhkLTM5ODMlNGUzMS1iODc1LTJlNWVhMTU1ZjRmZABGAAAAABfcIP%2BC7mNRol6k...> 1/1

Anexo 8. Guion Grupo focal

Saludo de bienvenida y presentación del tema y objetivos del grupo focal.

Contextualizar lo que es un grupo focal y los momentos a cumplir.

Momento 1: Dinámica Introdutoria de Presentación (Currículo sin Corbata).

Dinámica de iniciación “currículo sin corbata”, se presenta la siguiente imagen en diapositivas y se les pide a los participantes que completen:



Currículo sin corbata

Nombre

Apodo de niño o actual

Color preferido

Docente de la

Elaboración: Adaptación de Equipo consultor FEDES

Agradecer la participación e invitar a compartir experiencias en el momento 2

Momento 2: Preguntas Abiertas.

En diapositivas se presenta las preguntas de acuerdo al bloque para que los participantes respondan

BLOQUE 1: RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA/CONECTA LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA	1. ¿Cuál es la importancia de la práctica preprofesional/prácticum en la formación del futuro profesional en Educación Básica?
	2. ¿Qué actividades implementa para conectar la teoría con la práctica?
	3. ¿Proporciona propuestas de mejora a los estudiantes sobre la práctica docente realizada? ¿En qué aspectos suele incidir?
BLOQUE 2: SITUACIONES DE ENSEÑANZA/ CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DOCENTE	4. ¿Para la construcción del conocimiento docente, qué actividades introductorias y de construcción implementa con los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum?
	5. ¿Acompañar a las/los estudiantes en la práctica preprofesional/prácticum le ha traído algún beneficio, coméntenos?

BLOQUE 3: EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	6. Al momento de evaluar el desempeño de las/los estudiantes de la práctica docente/prácticum ¿Qué aspectos considera importantes y por qué?
	7. ¿El estudiantado le plantea a usted alguna estrategia de mejora profesional?
	8. ¿El practicum de los estudiantes le ayuda a mejorar su práctica profesional?
BLOQUE 4: EL EMPRENDIMIENTO EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL/ PRÁCTICUM	9. ¿A partir del acompañamiento a la práctica preprofesional/prácticum, Ha ideado nuevas formas de enseñanza?
	10. ¿Facilita al estudiantado el que plantee propuestas de mejora para el aula, el centro educativo? ¿De qué tipo?
BLOQUE 5: INTEGRACIÓN EN LA VIDA ORGANIZATIVA DEL CENTRO	11. ¿Qué actividades ejecuta para integrar al estudiante al centro de práctica docente?
	12. ¿Facilita al estudiante la participación en la vida organizativa del centro? ¿Cómo?

Momento 3: Mapa de Empatía Prospectivo.

Seguidamente se presentará el mapa de empatía prospectivo para indagar las posibles alegrías, frustraciones o tristezas y necesidades ligadas a la práctica preprofesional.

Alegrías: ¿Qué está funcionando en la práctica docente? la idea es identificar cuáles son los elementos que funcionan bien en la práctica (ejemplos: experiencia docente, convenios, tiempo de dedicación).

Frustraciones o tristezas: ¿Qué es lo que no está funcionando en la práctica docente?, para determinar lo que no está bien y los problemas que se enfrenta.

Necesidades: ¿Qué se necesita hacer a futuro en la práctica docente?

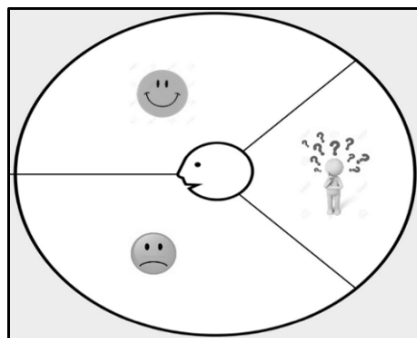


Ilustración 2. Mapa de Empatía Prospectivo

Fuente: Tomado de (MarkVent Consulting, 2015).

Momento 4: Mapa de Valor Prospectivo.

Para dar soluciones a los elementos descritos en el mapa anterior se plantea el siguiente mapa de valor compuesto por productos y servicios, aliviadores de frustraciones y multiplicadores de alegrías:

Productos y servicios: Todos los aspectos que se deberían crear para atender a las necesidades identificadas en el mapa de empatía prospectivo (soluciones concretas).

Aliviadores de frustraciones: Describen soluciones que eliminan o reducen las frustraciones o tristezas identificadas en el mapa de empatía.

Creadores de alegrías: Como multiplicar las alegrías identificadas en el mapa de empatía.

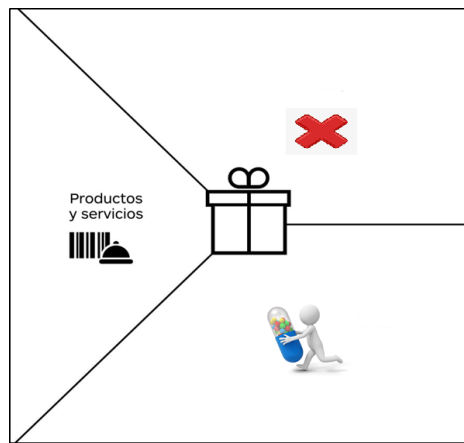


Ilustración 2. Mapa de Valor Prospectivo

Fuente: Tomado de (MarkVent Consulting, 2015)

Se agradecerá la participación y se cierra el grupo focal.