



MODELO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU APOORTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

en estudiantes graduados de la
especialidad de Educación Básica

AUTORAS

Rebeca María Arias

Claudia Celene Hernández

Modelo de la práctica docente y su aporte en la formación inicial en estudiantes graduados de la especialidad de Educación Básica

Rebeca María Arias
Claudia Celene Hernández

2025



Modelo de la práctica docente y su aporte en la formación inicial en estudiantes graduados de la especialidad de Educación Básica

Primera Edición

Universidad Pedagógica de El Salvador

“Dr. Luis Alonso Aparicio”

Ing. Luis Mario Aparicio, Rector

Arq. Cecilia María Aparicio, Vicerrectora Ejecutiva

Ing. Manuel Aparicio, Vicerrector de Investigación e Internacionalización

Licdo. Luis Eduardo Rivera Cuellar, Vicerrector Académico

Lcda. Ligia Corpeño, Vicerrectora Administrativa

Dr. Heriberto Erquicia, Director Centro de Investigación

370.719 728 4 A696m slv Arias Pérez, Rebeca María, 1984 --
Modelo de la práctica docente y su aporte en la formación inicial en estudiantes graduados de la especialidad de educación básica [recurso electrónico] / Rebeca María Arias Pérez, Claudia Celene Hernández de Guerrero; corrección de estilo Nohemy Navas. -- 1º ed. -- San Salvador, El Salv. : Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2025.
1 recurso electrónico, (60 p.: il. col; 25 cm.

Datos electrónico: (1 archivo, formato pdf, 1.02 mb). --
<http://www.sistema.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/>.

ISBN: 978-99983-65-46-9 (E-book, pdf)

1. Prácticas de la enseñanza- El Salvador- Investigaciones. 2. Formación profesional de maestros. 3. Aptitudes. 4. Educación primaria. I. Hernández de Guerrero, Claudia Celene, 1994-, coaut. II. Título

BINA/jmh

Corrección de estilo: Nohemy Navas

Diagramación: Galerna Estudio

El contenido de esta obra, y los conceptos vertidos en cada capítulo y su originalidad, son responsabilidad del autor que los presenta, por lo que no representa un posicionamiento institucional determinado para la Facultad o la Universidad.



Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”

25 avenida Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero

(503) 2205-8100

www.pedagogica.edu.sv

info@pedagogica.edu.sv

Hecho el depósito que exige la ley



**CENTRO DE
INVESTIGACIÓN**



SUMARIO

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| Introducción | 9 |
| I. Planteamiento del problema | 10 |
| 1.1 Formulación del problema | 10 |
| 1.2 Pregunta de investigación | 12 |
| 1.3 Antecedentes | 12 |
| La formación docente en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio | 12 |
| 1.4 Justificación | 13 |
| 1.5 Objetivos | 14 |
| Objetivo General | 14 |
| Específicos | 14 |
| 1.6 Alcances | 15 |
| 1.7 Delimitaciones | 15 |
| II. Marco de referencia | 15 |
| 2.1 Reseña histórica de profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclo 1998-2012 | 16 |
| Antecedentes de la formación de maestros | 16 |
| 2.2 Teorías de aprendizaje | 18 |
| Modelo de la práctica docente | 23 |
| Práctica pedagógica integral: preparación para la enseñanza | 24 |
| Competencias pedagógicas | 33 |
| III. Metodología | 35 |
| 3.1 Tipo de estudio | 35 |
| 3.3 Población y Muestra | 36 |
| Muestreo opinático | 36 |
| 3.4 Técnicas, instrumentos y recolección de información | 36 |
| 3.5 Participantes del estudio | 37 |
| 3.6 Criterios de elección de los participantes | 37 |
| IV. Resultados de la Investigación | 38 |
| 4.1 Procedimiento metodológico | 38 |
| Procesamiento de datos cualitativos | 38 |
| Resultados | 39 |
| Discusión | 47 |

| | |
|--|-----------|
| Aportes del Modelo de Práctica Docente para la adquisición de competencias pedagógicas en docentes graduados de educación básica | 47 |
| Comprensión del Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED | 56 |
| 4.2 Conclusiones y recomendaciones | 56 |
| Conclusiones | 56 |
| Recomendaciones | 57 |
| Referencias | 58 |

RESUMEN

El presente estudio se enfoca valorar en los aportes del modelo de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio a la formación inicial de los docentes de educación básica y el desarrollo de sus competencias pedagógicas. Nuestro estudio se basa en una metodología cualitativa, empleando entrevistas semiestructuradas, con el objetivo general de profundizar en los aportes de la práctica docente para la adquisición de competencias pedagógicas en los estudiantes graduados del Profesorado de Educación Básica. Específicamente, buscamos comprender el modelo pedagógico de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, UPED, y su fundamentación teórica, así como describir las competencias pedagógicas desarrolladas por los estudiantes con este modelo.

A través de un enfoque humanista, este modelo no solo busca transmitir conocimientos teóricos, sino también cultivar habilidades prácticas esenciales para el desempeño en el aula. Los resultados muestran que la práctica docente incide en el desarrollo o fortalecimiento de competencias como: dominio de las disciplinas, la planificación y organización de clases, y la evaluación del aprendizaje, promueve competencias en comunicación y gestión del aula. La investigación destaca la relevancia del modelo humanista de la UPED en la formación de docentes comprometidos con una educación inclusiva y de calidad, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este estudio contribuye al fortalecimiento del sistema educativo salvadoreño y proporciona una base sólida para la mejora continua de los programas de formación docente.

Palabras clave: Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED, competencias pedagógicas, formación docente, educación básica, desarrollo profesional docente.

ABSTRACT

This study focuses on the contributions of the teaching practice model of the Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, UPED, in the initial training of basic education teachers and the development of their pedagogical competencies. Through a humanistic approach, this model aims not only to transmit theoretical knowledge but also to cultivate practical skills essential for classroom performance. The results reveal that teaching practice facilitates mastery of various disciplines, class planning and organization, and learning assessment, while also promoting competencies in communication and classroom management. The research highlights the relevance of the humanistic model of UPED in training teachers committed to inclusive and quality education, aligned with the Sustainable Development Goals. This study contributes to the strengthening of the Salvadoran educational system and provides a solid foundation for the continuous improvement of teacher training programs.

Keywords: Humanistic Teaching Practice Model-UPED, Pedagogical Competencies, Teacher Training, Basic Education, Teacher Professional Development

INTRODUCCIÓN

La formación docente es un pilar fundamental para el desarrollo educativo y social de cualquier país. En El Salvador, la Universidad Pedagógica Dr. Luis Alonso Aparicio, UPED, ha sido una guía esencial en la preparación de maestros con un enfoque innovador y comprometido. Este estudio se sumerge en analizar cómo el modelo de práctica docente de esta universidad ha enriquecido la formación inicial de los docentes de educación básica y fortalecido sus competencias pedagógicas. El modelo de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador se destaca por su enfoque humanista, que no solo busca transmitir conocimientos teóricos, sino también cultivar habilidades prácticas vitales para la enseñanza en el aula. Este enfoque integral está diseñado para que los futuros docentes no solo dominen diversas disciplinas, sino también para que sean capaces de planificar, organizar clases efectivas y evaluar el aprendizaje de manera justa y eficiente. Además, promueve habilidades esenciales como la comunicación efectiva y la gestión del aula, elementos clave para ofrecer una educación de calidad.

La investigación que se presenta tiene como objetivo principal explorar a fondo cómo la práctica docente contribuye a la formación de competencias pedagógicas en los graduados de la especialidad de Educación Básica. Se quiere entender mejor el modelo pedagógico implementado, describir las competencias que los docentes adquieren y evaluar el impacto real de esta práctica en su desarrollo profesional. Con estos hallazgos, no solo se aspira a fortalecer el sistema educativo salvadoreño, sino también a sentar bases sólidas para mejorar continuamente los programas de formación docente, asegurando así una educación de calidad para todos los estudiantes.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la profesión docente, se tiende a considerar que el maestro o maestra más competente es aquel que domina la materia, que se sabe los contenidos de memoria y que tiene muchos años realizando esa tarea. Sin embargo, no siempre es así. Es necesario, también, que el docente practique para poder enseñar de la forma más adecuada posible. Por otra parte, diversas investigaciones reconocen como núcleo del conocimiento profesional del docente, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Shulman, 1986, 1987; Carlsen, 1999; Park y Chen 2012; Gess-Newsome, 2015; como se citó en Amórtegui y Mosquera, 2018).

La práctica docente se refiere al conjunto de actividades y acciones que realiza un docente en el contexto educativo, para facilitar y promover el aprendizaje de sus estudiantes. Involucra la planificación de clases, la implementación de estrategias pedagógicas y la evaluación del aprendizaje. La práctica docente es fundamental para el desarrollo y formación de los estudiantes, ya que el docente juega un rol central en su educación (Esquerre Ramos & Pérez Azahuanche, 2021).

El sistema educativo nacional está preocupado por la formación de maestros. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) y las instituciones educativas, públicas y privadas, se esfuerzan constantemente por presentar nuevos planes de estudio con el fin de mejorar la preparación de los futuros maestros. Las instituciones a cargo de la formación de formadores son las instituciones de educación superior (IES) que brindan una formación inicial a los estudiantes que ingresan con interés por ser maestros. Para Vaillant, “Que los estudiantes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado es fundamental” (Vaillant, 2016, p. 11).

Para hablar sobre ello es necesario conocer sobre los orígenes de formación de los docentes. En la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, este proceso se ha llevado a cabo durante cuarenta y dos años, con la fundamentación de su visión, misión, sus objetivos, además de los principios científicos y

humanos, con una clara vocación de formar a los maestros que el país necesita. Esta universidad que ha estado formando docentes ajustados a los programas y normativas del MINEDUCYT, también ha hecho parte de la formación de los docentes sus Prácticas Docentes. Este estudio analizará el aporte que la práctica docente ha tenido en la formación de los nuevos profesionales de la educación, y describirá el modelo vigente en la universidad para conocer a fondo las funciones de cada actor, y el beneficio que la práctica tiene para los docentes en formación.

Revisando la literatura se han encontrado tres estudios que tienen que ver con práctica docente: el primero menciona que la mayoría de los programas de formación inicial del profesorado incluyen un módulo obligatorio de práctica docente, con varios modelos disponibles para los estudiantes de primer año. En Sudáfrica, un documento ofrece directrices generales para la práctica docente, pero carece de instrucciones específicas de implementación. Para solucionar esta carencia, una universidad sudafricana implementó un modelo basado en el campus para apoyar a los estudiantes de primer año. Este artículo explora las experiencias de estos estudiantes, utilizando una investigación de métodos mixtos. Se descubrió que el 89 % de los participantes se beneficiaron del modelo, obteniendo una visión crítica sobre la docencia. Estos resultados pueden ser útiles para formadores e instituciones de formación docente en otros lugares (Moosa, 2019).

En el segundo, el objetivo de ese estudio es describir la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes, considerando los conocimientos y habilidades pedagógicas de los docentes, sus relaciones interpersonales, características de personalidad, investigaciones asociadas y planificación. Se utilizó un método cuantitativo con alcance descriptivo y diseño transversal, aplicando 106 encuestas en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Se empleó un cuestionario propio con un “Alfa de Cronbach” de 0,93. Los resultados indican que un docente críticamente formado, que evalúa la enseñanza mediante el diálogo, interactúa con otros docentes y vive valores en su contexto educativo, se alinea con un paradigma constructivista (Jasso-Velazquez, Acosta-De Lira, & Fuentes, 2022).

En el tercero, la práctica pedagógica o preprofesional en la formación docente es esencial para la investigación educativa, la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias

profesionales. Esta práctica integra estos elementos en un proceso pedagógico único, permitiendo que la investigación se realice como parte de la actividad docente. De este modo, la actividad educativa se convierte en el objeto concreto de estudio, y, la práctica docente, en un desarrollo creativo, actúa como una forma de innovación pedagógica para el maestro o practicante (Liberato, 2021). Al tener esta información como base, se parte con la pregunta de investigación.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿En qué consiste el modelo de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio?

¿Cuál ha sido el aporte del modelo de práctica docente a la formación de los maestros de Educación Básica que han estudiado (graduados) en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio?

1.3 ANTECEDENTES

La formación docente en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio

A través del tiempo la formación docente en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio se ha enmarcado en tres grandes proyectos:

El primer proyecto, fue con el que inició la Universidad en 1982 y estuvo vigente hasta 1998; el segundo proyecto es el propuesto por el Ministerio de Educación y se extendió desde 1998 hasta el 2012, y, el tercer proyecto es el que actualmente está vigente (González, 2017).

Todas las carreras de profesorado, desde el año 2013, cuentan con dos prácticas docentes a partir del V y VI ciclo de su formación, con una carga horaria de 120 horas de práctica externa y 80 horas de sesiones presenciales con el docente supervisor de la práctica por ciclo; además de tener un peso de 10 unidades valorativas dentro del pensum de los estudiantes.

La práctica docente es fundamental en la formación de los maestros y en el currículo supone un 30 % de la carga académica de los estudiantes.

Es interesante, entonces, conocer los aportes que la práctica docente ha brindado a los maestros que se forman en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, en su formación inicial.

Cabe señalar que la universidad cuenta con su propio modelo educativo institucional en el cual se basa la fundamentación teórica, la cual surge de la concepción del hombre como un ser Bio-Psico-Social que realiza el aprender a aprender, el aprender a hacer y el aprender a ser y el aprender a vivir o estar. De esto se extiende el modelo de práctica docente. Este modelo tiene su base teórica en el constructivismo ya que aquí los individuos construyen su propia comprensión del conocimiento y de sus habilidades. El maestro guía este proceso, facilitando la asociación entre el recuerdo y el objeto (De Zubiria Samper, 2010).

Tiene entre los componentes de su base a la teoría cognoscitiva social, donde adquiere el conocimiento observando a los otros mediante interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes; donde existen dos formas, el acto (participando activamente o vicariamente), observando, leyendo y escuchando (De Zubiria Samper, 2010).

1.4 JUSTIFICACIÓN

Para la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, es necesario conocer los aportes de sus graduados de profesores de Educación Básica, ya que eso le permitirá indagar las estrategias exitosas realizadas durante el proceso de práctica docente que los estudiantes ejecutan y que han tenido un mejor impacto en el ejercicio profesional. Además, es importante revisar las buenas prácticas, ya que entonces el profesional de Educación Básica puede demostrar lo aprendido sobre metodología, desarrollo de contenidos, dominio de grupo en el aula y otras competencias necesarias para desarrollar y, al ver los aportes más exitosos, se pueden replicar en la formación de nuevos docentes. Se realizará un estudio exploratorio que nos podrá dar una idea más clara sobre las prácticas que se consideran beneficiosas para

los graduados de Educación Básica. Entre los beneficios sociales están que al investigar sobre estos aportes se podrá enriquecer y fortalecer aún más los programas de formación de práctica docente. La investigación sobre las experiencias y logros de los graduados proporciona oportunidades de desarrollo profesional tanto para los docentes en ejercicio como para los futuros educadores. Estudiar y compartir las mejores prácticas que permiten fortalecer las competencias pedagógicas que inspiren la excelencia y el crecimiento profesional en el campo de la educación.

Identificar y difundir las prácticas efectivas de los graduados puede tener un impacto más amplio en el desarrollo educativo del país. Al promover la excelencia en la formación docente, la universidad contribuye directamente al logro del ODS (Objetivo de Desarrollo Sostenible) 4 que es la mejora de la calidad de la educación; esto ayuda a El Salvador y al éxito académico de sus ciudadanos. Entre las aportaciones para la docencia, especialmente en la formación de profesores de Educación Básica, es identificar y reproducir prácticas exitosas en el modelo de práctica docente creado por la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, para que los estudiantes puedan desarrollar mejor contenidos, competencia de manejo de grupo, dominio disciplinar, entre otras. Es crucial investigar los aportes y las prácticas exitosas de los graduados en el campo de la educación básica por varias razones fundamentales; una de ellas es mostrar todos los aportes de los graduados que demuestran que las prácticas han afectado positivamente al ejercicio profesional, que ha mejorado significativamente el aprendizaje de los estudiantes, y comprender que estas prácticas exitosas se podrían adaptar en diferentes contextos educativos para beneficiar a más alumnos.

1.5 OBJETIVOS

Objetivo General

Profundizar en los aportes de la práctica docente para la adquisición de las competencias pedagógicas de los estudiantes que se han graduado de profesorado de la especialidad de educación básica.

Específicos

- Comprender el modelo pedagógico de Práctica Docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio y su fundamentación teórica.

- Describir las competencias pedagógicas adquiridas con el modelo de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, en los estudiantes graduados de profesorado en educación básica.

1.6 ALCANCES

Este estudio describe las competencias que los estudiantes graduados de profesorado en Educación básica han adquirido con el modelo de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.

También comprender el modelo de práctica docente y hacer referencia a sus fundamentos teóricos.

1.7 DELIMITACIONES

El estudio se realizará en el área de San Salvador; se tomará en cuenta a graduados de la especialidad que están trabajando en centros escolares o colegios privados y se entrevistará a docentes que están formando a nuevos profesores en la universidad.

II. MARCO DE REFERENCIA

La investigación realizada se enfoca en identificar los aportes que la práctica docente ha brindado para la obtención de competencias pedagógicas en los estudiantes graduados de Educación Básica, que actualmente ejercen la profesión docente en centros educativos de San Salvador. Asimismo, busca describir el modelo de práctica docente implementado en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio. Este estudio se fundamenta en la necesidad de comprender y mejorar la formación docente, reconociendo la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo de habilidades pedagógicas. A través de esta investigación, se espera contribuir al fortalecimiento del sistema educativo salvadoreño, promoviendo una educación

de calidad y una práctica docente efectiva. A continuación, se presenta una reseña histórica del profesorado en Educación Básica para Primero y Segundo Ciclo.

2.1 RESEÑA HISTÓRICA DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN BÁSICA PARA PRIMERO Y SEGUNDO CICLO 1998-2012

Durante los años de 1999 a 2001 se puso énfasis en la necesidad de sostener los cambios generados en el sistema educativo mediante el impulso de reformas de segunda generación orientadas a mejorar sensiblemente la calidad de la educación. La Universidad Pedagógica Dr. Luis Alonso Aparicio, consciente del fuerte compromiso en crear condiciones y propiciar la participación de todas sus dependencias, ha formado profesionales comprometidos con la educación y la cultura, que contribuyan a ofrecer una formación que trascienda el ámbito escolar. La institución busca fortalecer los aprendizajes en Educación Básica para que el ser humano adquiera los conocimientos esenciales para reconocerse como sujeto social y cultural (González, 2017).

Antecedentes de la formación de maestros

Uno de los aspectos más importantes en el proceso de formación de profesores fue y será la práctica docente. En el pasado, cada escuela normal tenía escuelas anexas de aplicación en donde se asimilaban los rudimentos metodológicos (Camacho, 2012).

En 1980, después de que Ciudad Normal fue cerrada, ya que se convirtió en un lugar de resistencia del magisterio, los inicios de la guerra civil de los 80 provocaron la apertura de los Institutos Tecnológicos, quienes se encargaron de la formación docente. A partir de 1981, pasó a cargo de la Educación Superior; posteriormente se autorizó la apertura de universidades privadas. Estas abrieron programas para formar maestros en Educación Media, Parvularia y Educación Especial, creando también las carreras de las licenciaturas en Educación con programas de cinco años de duración.

La formación inicial de los maestros de Educación Básica se ubica en el nivel de Educación Superior, y tiene algunos requisitos. Por ejemplo: los aspirantes deben haber obtenido el grado de bachiller

(educación media), haber aprobado la prueba PAES o AVANZO en educación media, con un puntaje específico que es requerido para esta especialidad y vocación de servicio. Una vez que termina su formación, el título que se otorga es el de profesor de Educación Básica para 1.º y 2.º Ciclo, el cual habilita al graduado para ejercer la docencia en los primeros seis grados de la Educación Básica y le permite ingresar al escalafón magisterial como docente Nivel II. Las áreas de formación que comprende son: la general básica, la de especialización y práctica docente.

En la prueba ECAP, que es la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas, a los estudiantes de profesorado de 1.º Ciclo y 2.º Ciclo de Educación Básica y otras especialidades se les evalúa si han alcanzado los conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos de su especialidad (González, 2017).

La importancia de esta prueba radica en que, sin su aprobación, el estudiante no puede egresar ni se puede graduar, ni puede obtener su escalafón que le cataloga apto para trabajar como profesor.

Actualmente las prácticas docentes según el Reglamento Especial para el Funcionamiento de Carreras y Cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador (Ministerio de Educación de El Salvador, 2012), constan de dos prácticas para las especialidades de Educación Básica, Lenguaje y Literatura, Educación Física, Ciencias Naturales, Idioma Inglés, Matemática, y Ciencias Sociales, que se representan en la Figura 1. Para la especialidad de Educación Parvularia, por las particularidades de la misma, consta de siete prácticas, de acuerdo con el reglamento del Ministerio de Educación de El Salvador (Ministerio de Educación de El Salvador, 2012), que se representa en la Figura 2. Al igual que en el pasado, la meta de la práctica docente siempre es incentivar el amor y la entrega a la labor magisterial, adquirir conocimientos sobre temas educativos y erradicar el empirismo en los docentes (Camacho, 2012).

Figura 1

Prácticas que deben ser cursadas por los estudiantes de profesorado en todas las especialidades excepto Educación Parvularia



Figura 2

Prácticas que deben ser cursadas por los estudiantes de profesorado en Educación Inicial y Parvularia



Para llevar a cabo toda esta labor, no se puede omitir el proceso de práctica docente y su importancia en la formación de profesores de Educación Básica; para ello nos auxiliamos de las diferentes teorías de aprendizaje.

2.2 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso dinámico y multifacético que involucra la interacción de factores cognitivos, emocionales y ambientales. Las teorías de aprendizaje, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo las personas adquieren conocimientos y habilidades a lo largo de sus vidas (Schunk, 2012). La efectividad de las estrategias de enseñanza es un aspecto central de la práctica docente. Como señala John Hattie (2011), “Lo más importante es que los maestros son evaluadores efectivos de su propio impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes”. Esto subraya la importancia de que los educadores reflexionen sobre sus prácticas y busquen constantemente mejorarlas para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes. Los nuevos profesionales, además, deben considerar

la diversidad en el aula que, no solo presenta desafíos para los maestros, sino que también brinda oportunidades para el crecimiento y la comprensión mutua. Aunque la diversidad en el aula es una fuente de riqueza y oportunidad, los maestros deben comprometerse plenamente para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Para promover la igualdad y el éxito para todos, los educadores deben adoptar enfoques inclusivos que reconozcan y valoren las diferencias individuales de sus estudiantes. Las teorías cognitivas del aprendizaje subrayan la importancia de los procesos mentales internos, como la memoria y el pensamiento crítico, y cómo estos pueden ser fomentados a través de estrategias de enseñanza que promuevan la metacognición y la autorregulación (Bruning, Schraw, & Norby, 2011).

El desarrollo profesional del docente es esencial para mantenerse al día con las últimas investigaciones y prácticas educativas. Como es afirmado, “La educación es un campo en constante evolución, y los maestros deben comprometerse con el aprendizaje continuo para mantenerse al día con las demandas cambiantes del aula” (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, Orphanos, 2009). Los programas de desarrollo profesional efectivos pueden proporcionar a los educadores las herramientas y el apoyo necesarios para mejorar su práctica y promover el éxito estudiantil. Un marco conceptual para comprender cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, se proporciona a través de las teorías de aprendizaje. El proceso de aprendizaje ha sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia de la educación. Una teoría de aprendizaje es un marco conceptual que explica cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de sus vidas. Estas teorías ofrecen explicaciones sobre los procesos mentales, sociales y emocionales involucrados en el aprendizaje, así como los factores que influyen en él, como el ambiente, la experiencia y la motivación (Ormrod, 2015). Las teorías de aprendizaje son fundamentales en la educación y la psicología, ya que proporcionan una base para entender cómo diseñar entornos de aprendizaje efectivos y cómo facilitar el desarrollo cognitivo y conductual de los individuos.

Ejemplos de teorías de aprendizaje incluyen el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. El conductismo, representado por figuras como Burrhus Frederic Skinner, se centra en el estudio del comportamiento observable y las consecuencias que lo refuerzan o lo debilitan. Por ejemplo, en un ambiente educativo, el uso de refuerzos positivos, como elogios o recompensas, puede

fortalecer ciertas conductas en los estudiantes (Skinner, 1974). El conductismo, al centrarse en el comportamiento observable y medible, proporciona una base sólida para el desarrollo de estrategias de enseñanza que utilizan el refuerzo positivo y negativo para moldear el comportamiento de los estudiantes. El cognitivismo, por otro lado, se enfoca también en los procesos mentales internos involucrados en el aprendizaje, como la atención, la memoria y el pensamiento. Un ejemplo sería el uso de estrategias de enseñanza que fomenten la atención y el procesamiento profundo de la información. Por último, el constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Por ejemplo, en un enfoque constructivista, los estudiantes podrían participar en actividades de resolución de problemas o proyectos colaborativos para construir su comprensión de un tema determinado (Ormrod, 2015).

Las teorías del aprendizaje son marcos conceptuales que buscan entender cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes (Escuela de profesores del Perú, s.f.). Estas teorías son esenciales para la práctica docente porque ayudan a los educadores a planificar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza que funcionen. Las siguientes son algunas de las formas en que las teorías de aprendizaje están relacionadas con el trabajo docente. La principal podría ser la selección de estrategias de enseñanza. El constructivismo destaca la importancia de la construcción activa del conocimiento, sugiriendo que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados en actividades significativas y colaborativas que les permiten conectar nuevos conocimientos con experiencias previas (Vygotsky, 1978). Este es el proceso mediante el cual los educadores seleccionan y aplican métodos, técnicas y recursos específicos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias tienen como objetivo involucrar a los estudiantes, mejorar su comprensión y ayudarlos a lograr los objetivos de aprendizaje. Algunas estrategias de las clases de práctica docente son: conferencias, trabajos en equipo, creación de proyectos, discusiones en grupo, actividades prácticas y la implementación de un proyecto de mejora para el centro escolar donde los estudiantes atienden un año.

Por otro lado, dentro de la práctica docente se busca la adaptación a las necesidades individuales siendo este un principio de las teorías de aprendizaje ya que ayudan a los docentes a comprender que los estudiantes aprenden de manera diferente y a adaptar su práctica

para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden beneficiarse más de un enfoque directo y estructurado, el cual es dirigido por la teoría conductista, también conocida como conductismo; se centra en el estudio del comportamiento observable y mensurable, enfatizando el papel del ambiente en la formación de conductas. Uno de los principales exponentes de esta corriente fue Burrhus Frederic Skinner, quien postuló que el comportamiento humano está determinado por las consecuencias que este genera. En palabras del padre conductista (Skinner, 1974), “No se puede enseñar nada a una persona; solo se le puede ayudar a descubrir por sí misma”.

En el aula, los principios conductistas pueden aplicarse utilizando técnicas como el refuerzo positivo, donde los estudiantes son recompensados por un buen desempeño, o el castigo negativo, donde las consecuencias desagradables se eliminan cuando se observa un comportamiento deseado (Escuela de profesores del Perú, s.f.). Mientras que otros pueden necesitar oportunidades para explorar y descubrir por sí mismos (teoría constructivista), en el aula, los educadores pueden fomentar el constructivismo al diseñar actividades que desafíen a los estudiantes a resolver problemas, explorar y colaborar (Escuela de profesores del Perú, s.f.) de la misma manera en la que se busca trabajar en la práctica docente. Las teorías de aprendizaje y las competencias didácticas son componentes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las teorías de aprendizaje ofrecen un marco conceptual para comprender cómo los estudiantes adquieren conocimientos, mientras que las competencias didácticas son las habilidades y estrategias que los docentes utilizan para facilitar ese aprendizaje.

Las competencias didácticas se refieren al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que un docente desarrolla y emplea para planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva. Estas competencias abarcan desde la capacidad para diseñar estrategias didácticas adecuadas a las características del grupo de estudiantes y los objetivos de aprendizaje, hasta la habilidad para utilizar diferentes recursos y tecnologías educativas de manera pertinente y creativa (Tapia & Fidalgo Casanova, 2012). Las competencias didácticas de los docentes, que incluyen la planificación de clases, la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje, son esenciales para la implementación efectiva de las teorías de aprendizaje en la práctica educativa (Shulman, 1987).

Por ejemplo, entre las competencias didácticas se incluyen la capacidad para diseñar y secuenciar actividades de enseñanza que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes, así como la habilidad para fomentar un clima de aula favorable al diálogo, la reflexión y la colaboración entre los estudiantes (Fernández-Ríos et al., 2018). Asimismo, las competencias didácticas comprenden la capacidad para evaluar de manera formativa y sumativa el progreso y los logros de los estudiantes, así como para retroalimentar de manera constructiva y personalizada su aprendizaje, con el fin de favorecer su desarrollo integral (Tapia & Fidalgo Casanova, 2012).

Una mejor comprensión de cómo las personas procesan, asimilan y mantienen la información se puede obtener a través de las teorías de aprendizaje. Estas teorías, desde las cognitivas y constructivistas hasta las conductistas, ofrecen una variedad de enfoques sobre cómo ocurre el aprendizaje. Por ejemplo, las teorías cognitivas se enfocan en la comprensión, el procesamiento de la información y la memoria, mientras que el conductismo enfatiza el papel del estímulo y la respuesta en el aprendizaje. El enfoque constructivista, por otro lado, enfatiza la importancia de que los estudiantes construyan activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias.

Las habilidades y estrategias que utilizan los docentes para ayudar a los estudiantes a aprender se conocen como competencias didácticas. La planificación de clases, el diseño de actividades y materiales educativos, la gestión del aula, la evaluación del aprendizaje y la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, son ejemplos de estas competencias. Un maestro efectivo no solo domina su campo, sino que también tiene habilidades pedagógicas para transmitir ideas de manera clara, motivar a los estudiantes y crear un entorno de aprendizaje enriquecedor.

Las competencias didácticas y las teorías de aprendizaje están estrechamente relacionadas porque las primeras brindan el fundamento conceptual sobre cómo ocurre el aprendizaje, mientras que las segundas brindan las herramientas prácticas para aplicar esas teorías en el aula. Para promover la construcción activa de conocimiento por parte de los estudiantes, un maestro que adopta la teoría constructivista puede utilizar estrategias de enseñanza basadas en la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y la indagación. De manera similar, un educador que

se basa en la teoría cognitiva puede utilizar métodos de enseñanza que fomenten la comprensión profunda y la transferencia de conocimientos. Las competencias didácticas también pueden afectar la interpretación y aplicación de las teorías de aprendizaje. Por otro lado, un maestro competente en la evaluación del aprendizaje puede utilizar una variedad de técnicas de evaluación para verificar la comprensión de los estudiantes y adaptar su enseñanza en consecuencia, independientemente de la teoría de aprendizaje que guíe su práctica.

Modelo de la práctica docente

La práctica docente es un arte que ha evolucionado a lo largo de los años, adaptándose a los cambios en la sociedad, la tecnología y las teorías educativas. En el siglo XXI, los educadores se enfrentan a una serie de desafíos y oportunidades mientras buscan proporcionar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para un mundo en constante cambio.

Aunque siempre se apega al modelo inicial de práctica con el que se trabajaba en las escuelas normales, considerando una fase de observación y análisis para luego dar una demostración de lo aprendido (Camacho, 2012). El practicante es el encargado de una pequeña clase donde imparten el contenido para luego tener una conversación sobre los puntos de mejora y socialización de buenas prácticas dentro del aula.

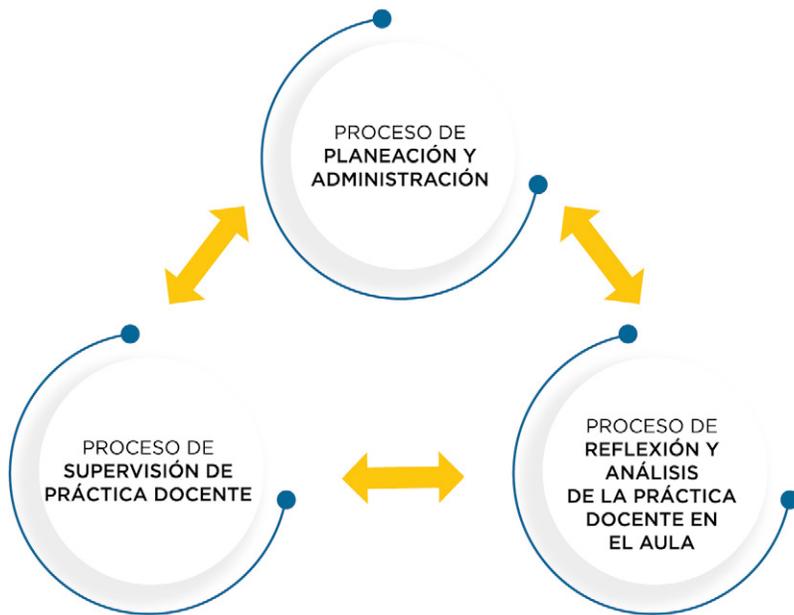
Cuando se habla de modelo pedagógico debemos preguntarnos ¿Qué es un modelo pedagógico? De acuerdo con Boshell (2000) la palabra modelo se asocia con algo digno de copiar o imitar. También puede definirse un modelo para representar, explicar, relacionar mediante esquemas un fenómeno para que pueda ser comprensible. Para Flórez (1995) un modelo es “un constructo mental”, desde el cual los equipos docentes adoptan o definen tantos sus concepciones como prácticas pedagógicas, hecho que permite identificar y explicar los aspectos y elementos constituyentes de la institución educativa; a la hora de construir un modelo pedagógico se debe tener en cuenta que este debe responder pedagógicamente a cuestiones fundamentales como el propósito del proceso educativo, los sujetos del acto educativo, el rol del maestro, relación entre maestro y estudiante, cómo se evalúa o valora el aprendizaje y los recursos humanos, físicos y materiales que apoya el proceso educativo (Vives, 2016).

Práctica pedagógica integral: preparación para la enseñanza

El modelo de Práctica Docente UPED, denominado Modelo Práctica Docente Humanista-UPED, tiene su base teórica en el modelo Cognitivo-Constructivista, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional que reflexiona sobre su propia práctica. En el modelo Práctica Docente Humanista-UPED se desarrolla la práctica reflexiva y crítica, ya que es aquí donde el futuro docente adquiere las competencias propias de su profesión (González, 2017).

Figura 3

Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED



Las características especiales de este modelo es que cumple con la normativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; se da supervisión constante y continua durante el ciclo, y seguimiento personalizado desde la inscripción del ciclo académico. Cuenta con el respaldo de un equipo docente a tiempo completo, que supervisan las ocho especialidades que se ofrecen (Educación Básica, Lenguaje y Literatura, Educación Física, Ciencias Naturales, Idioma Inglés, Matemática, Educación Parvularia y Ciencias Sociales); en este estudio solo se enfoca la especialidad de Educación Básica.

Los catedráticos, bien llamados docentes supervisores, se dedican a labores de asesoramiento (reflexión y análisis) dentro de las cátedras y supervisión para evaluaciones de campo.

Este modelo consta de tres grandes procesos (ver Figura 3):

1. Proceso de planeación y administración
2. Proceso de reflexión y análisis de la práctica docente en el aula con los estudiantes.
3. Proceso de supervisión de práctica docente

Proceso de planeación y administración.

Para Koontz, Weihrich, & Cannice (2012), en su obra “Administración: una perspectiva global y empresarial”, definen la administración como “el proceso de diseñar y mantener un ambiente en el que, trabajando en grupos, los individuos cumplan eficientemente objetivos específicos”. En este contexto, la planeación, se concibe como “la selección de misiones y objetivos, así como de las acciones para lograrlos; constituye la base para tomar decisiones acerca de qué se debe hacer, cómo, cuándo y quién debe hacerlo” (Koontz, Weihrich, & Cannice, 2012). Estas definiciones delimitan la importancia de establecer metas claras y diseñar estrategias efectivas para alcanzarlas en el marco de la administración.

Consiste en preparar y administrar la práctica docente. Se llevan a cabo todas las acciones relacionadas con la preparación de documentos, elaboración de documentación que se presenta al MINEDUCYT, asignación de tutores, entre otras actividades que siempre forman parte del proceso de la práctica.

La práctica docente tiene dos grandes ejes, los cuales son la planeación y la administración de ésta.

El proceso de planeación lo ejecuta el coordinador de la práctica docente y profesional, este incluye la creación del plan operativo, la memoria de labores y la aprobación de la actualización de centros de práctica cada ciclo (ver Figura 4).

El proceso de administración lo llevan a cabo los supervisores de práctica docente, quienes, además, reflexionan en el aula con los estudiantes sobre el desempeño de su práctica en el centro escolar.

Figura 4

Proceso de planeación y administración de práctica docente



Dentro de la planeación, la cual se lleva a cabo semestralmente, se crea un plan operativo que es enviado al MINEDUCYT, y se crea una memoria de labores con base en las diferentes actividades que la práctica docente realiza dentro y fuera de las aulas de la universidad.

Cada ciclo se revisa y actualizan los centros escolares con convenio; esto es realizado por los supervisores de práctica a través de un análisis exhaustivo de la experiencia de tutores y practicantes dentro de cada centro educativo. Una vez se tiene el dato final, se identifican nuevas instituciones para realizar nuevos convenios.

Al tener todos esos documentos en regla, se procede a trabajar con los documentos del área administrativa.

El primer documento que se prepara es la carpeta de prácticas, que contiene las directrices, normas y aspectos de la práctica docente; incluye un manual con los deberes del practicante y del docente tutor, quien estará a cargo del practicante por todo el ciclo y lo guiará en diferentes procesos dentro de la institución, y, además evaluará su progreso.

Se presentan una lista de reglas que el practicante debe cumplir. Se proporciona el formato de evaluaciones y planificación de clases por especialidad. Se especifica que, con cada clase que el practicante

imparta, el docente tutor debe evaluarlo más tres estudiantes elegidos al azar, y el practicante también debe autoevaluarse respetando los formatos asignados por la universidad.

Luego, se prepara la documentación para la ejecución de la práctica (conocido internamente como papelería). Hay actividades que se llevan a cabo en la reunión de supervisores programada; para ello se evalúa:

1. Si es necesario actualizar las evaluaciones que se van a entregar a los docentes tutores cada ciclo.
2. Revisión de todos los manuales.
3. Actualización de temas de los programas de estudio, si fuera necesario.
4. Creación preliminar de rutas para el ciclo académico actual sujeta a aprobación del coordinador de práctica docente y profesional.
5. Definición de los centros escolares a publicarse en cartera y medios electrónicos ya aprobados por los convenios firmados.
6. Creación de una cartelera que se coloca en la institución y en la página web de la universidad con el fin que todos los practicantes conozcan de primera mano cuáles son aquellos centros escolares a los cuales pueden dirigirse para poder completar su proceso de práctica docente.

La elaboración de la documentación necesaria para la práctica.

Para la ejecución de la práctica se crean los siguientes documentos:

1. Control de ficha donde se registra cada estudiante por centro escolar; después, se crean cartas que deben entregarse en la institución de prácticas para formalizar el proceso, las cuales son avaladas por el decanato de la facultad de educación y la coordinación de la práctica docente.
2. Formato de controles de ruta y controles de coordinación. Además, se rotulan los fólderes dónde se colocan las fichas que los estudiantes deben entregar a los docentes tutores de práctica docente, en las cuales especifican el centro escolar donde van a realizar sus prácticas, quién es el tutor asignado por el director, números de contacto del personal de la institución y personales de los estudiantes; además se asigna un número de ruta a cada fólder creado.

Para la asignación de este docente supervisor es necesario conocer el número de grupos de práctica docente y profesional que los supervisores van a impartir en el ciclo actual; luego, se asignan de 3 a 4 días para salidas de campo, que es donde se recolectan las evaluaciones de los practicantes. Una vez creado el horario, se comparte con el decanato de educación y posteriormente se espera la vuelta de supervisión para asignar al coordinador de ruta y el coordinador de control de la ruta.

Dentro de la cátedra que los estudiantes de práctica docente deben cumplir como parte del requisito para poder aprobar la asignatura, los supervisores deben crear sesiones bimensuales en las cuales se pretende que los practicantes analicen el quehacer educativo y reflexionen sobre los aportes que están dando a la educación desde su especialidad; además, se discuten ideas de mejoras de algunos procesos en la escuela que ellos podrían ejecutar, desde su perspectiva.

En la práctica docente se crea un plan de mejora para cada institución educativa donde los estudiantes realizan sus prácticas, el cual lleva un proceso muy parecido a un trabajo de investigación. Ellos deben empezar creando un diagnóstico de las necesidades del centro escolar para exponer soluciones a esas problemáticas; se crea un proyecto en el que buscan beneficiar a la institución con diferentes iniciativas. En la asignatura Práctica Docente II, el estudiante debe realizar el plan de mejora aprobado por el docente y supervisor, y apoyar así al centro educativo que ha abierto sus puertas a los estudiantes de la universidad. El último proceso es llevar a cabo la supervisión externa, en el cual se deben realizar todas las asignaciones antes mencionadas; además, el coordinador crea reportes para el decanato, en los cuales explica todas las actividades en las que la práctica está involucrada.

Proceso de reflexión y análisis en clases presenciales.

Las sesiones de reflexión y análisis de práctica docente son fundamentales en el desarrollo profesional de los educadores. Permiten a los docentes revisar y analizar su propia práctica educativa, identificar áreas de desarrollo y establecer metas específicas para mejorar su enseñanza. Además, al realizarse en grupos de profesionales de la educación, fomentan el intercambio

de ideas, estrategias y experiencias entre colegas, enriqueciendo el aprendizaje y promoviendo la colaboración. Estas sesiones también ayudan a los docentes a desarrollar una mayor conciencia de sus propias fortalezas y áreas de mejora, lo que les permite adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de sus estudiantes. De acuerdo a (Camacho, 2012 p. 61) «El proceso de práctica comenzaba con una etapa de observación y análisis de la llamada “Clase Modelo” [...] Luego venía un período de observación [...] después el profesor y el alumno practicante sostenían una conversación de trabajo». Al abordar desafíos específicos en el aula y discutir estrategias efectivas para superarlos, los docentes pueden resolver problemas de manera más efectiva. En última instancia, estas sesiones contribuyen al desarrollo profesional continuo de los educadores, proporcionando un espacio estructurado para la autoevaluación y el crecimiento profesional, lo que se traduce en una enseñanza más efectiva y un mejor rendimiento estudiantil.

Es crucial analizar la forma de impartir clases porque permite a los educadores reflexionar sobre la efectividad de sus métodos de enseñanza y adaptarlos según las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al examinar cómo están entregando la información, los docentes pueden identificar áreas de mejora, implementar estrategias pedagógicas más innovadoras y centradas en el estudiante, y garantizar un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo. Este análisis constante no solo promueve un mejor rendimiento académico, sino que también fortalece la conexión entre los educadores y sus estudiantes, fomentando un aprendizaje significativo y duradero. Al momento de estar en la clase se reflexiona con los estudiantes, se sigue una agenda del día, después se procede a pedirles que compartan sus experiencias en el centro escolar, realizando preguntas como ¿Cómo les fue? ¿Qué observaron? ¿Hubo algo trascendente esa semana?, entre otras. Luego se reflexiona sobre esas experiencias, por ejemplo, si alguien expuso algún problema de disciplina en el aula, el docente supervisor, brinda sugerencias de cómo abordar una situación similar, si llegara a presentarse de nuevo, entre otras técnicas de manejo del aula. Después, se procede al desarrollo del tema preparado para esa semana; un tema, por ejemplo, es la buena relación en el aula, técnicas de manejo del aula, entre otros. Puede ver este proceso representado de manera gráfica en la Figura 5.

Figura 5

Proceso de reflexión y análisis en clases presenciales



Proceso de supervisión.

Un modelo de supervisión en práctica docente se define como un marco estructurado que guía el proceso de supervisión de los docentes en su práctica profesional, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Este modelo proporciona un conjunto de principios, estrategias y herramientas que orientan al supervisor en la observación, análisis y retroalimentación del desempeño docente, así como en la identificación de áreas de fortaleza y desarrollo. Además, facilita la colaboración entre supervisor y docente para establecer metas de mejora y diseñar planes de acción personalizados (Glickman et al., 2013). En este proceso se realiza toda la logística y las fases necesarias para llevarlo a cabo. Consiste en supervisar el desempeño de las prácticas que realizan los estudiantes con sus maestros tutores en los centros escolares.

Figura 6

Proceso de supervisión de práctica docente



Las rutas de supervisión se crean cuatro veces al año en reunión de supervisores, donde se evalúa la localidad de cada centro escolar y cercanía entre cada uno de ellos; posteriormente, se agrupan escuelas. Una vez creadas las rutas, se asigna un número a cada ruta; se asignan supervisores considerando la carga académica con grupos de práctica docente y profesional que administra según su especialidad.

Se busca crear visitas por ciclo para cada centro escolar con convenio y poder obtener la evaluación de los estudiantes por parte de los tutores, las cuales representan la nota íntegra del segundo y tercer parcial. La práctica contempla, hasta el momento en que se escribió este trabajo, 18 rutas en diferentes puntos del país, visitando centros de atención a primera infancia, centros escolares, institutos y complejos en ambos turnos, durante un mes consecutivo, dos veces por ciclo.

Los supervisores de práctica docente tienen días asignados para dedicarse al trabajo de campo, el cual consiste en obtener

comentarios de los tutores, recolectar información sobre el desempeño de los practicantes de todas las especialidades, y para dar seguimiento a casos especiales. El docente que tiene a cargo el centro escolar le asigna una nota basada en los aspectos consultados por el docente supervisor.

El coordinador de campo prepara el orden de visita de los centros escolares, es el encargado de registrar cuántos estudiantes se evaluarán por centro según la ruta asignada de ese día. Los datos que el coordinador debe tener son:

1. Orden de visita de los centros escolares, considerando la distancia entre cada uno.
2. El número de practicantes según la especialidad.
3. El número de practicantes según el turno.
4. El número de centros escolares a visitar.
5. Crear el dato de proyección de estudiantes a evaluar.

Una vez en ruta, el coordinador es el encargado de:

1. Designar al encargado del control de transporte quien debe llenar un formulario con los nombres de los supervisores que asisten a la ruta, placa y kilometraje del transporte, además de presentar el promedio de comentarios obtenidos (dato que se obtiene a partir de los comentarios del coordinador de ruta y demás compañeros).
2. Pedir al director de los centros escolares el permiso para poder entrevistar a los tutores.
3. Revisar y firmar el libro de asistencia entregado por la universidad a cada centro escolar, donde se lleva un control del cumplimiento de horas y horario de cada practicante.
4. Al terminar la supervisión dentro del centro escolar el coordinador debe recolectar las evaluaciones y pedir al director sellar cada una de ellas.
5. Documentar casos especiales.
6. Reportar al encargado del control de transporte los datos obtenidos por centro escolar.
7. Dar reporte oral al coordinador de la práctica sobre el trabajo realizado al final de la ruta visitada.
8. Documentar la cantidad de practicantes evaluados versus la proyección, para colocarlo en un sistema de prácticas docentes y profesionales en línea creado por la dirección de innovación y tecnología de la universidad. En dicho

sistema se crea un reporte escrito de los estudiantes en seguimiento, centros visitados, comentarios generales y específicos de los tutores, y número de estudiantes evaluados y pendientes de evaluar.

Dentro de la supervisión de campo cada docente supervisor administra un cuestionario por docente-tutor para saber cuál ha sido el rendimiento del docente en formación y cuál ha sido su apreciación respecto al estilo de enseñanza del practicante, puntos de mejoras, fortalezas y debilidades que ha logrado observar en el practicante a cargo. Cabe mencionar que, la gran mayoría de veces, los tutores expresan estar muy contentos con el desempeño de los futuros profesionales. El supervisor debe firmar de recibida la evaluación y debe pedir al tutor que firme la nota y comentarios asignados al practicante.

Una vez terminada la ruta de supervisión es necesario que todos los supervisores se reúnan para hacer un conteo de estudiantes pendientes de evaluar (las razones por las cuales no se puede obtener comentario de parte del tutor es que la institución se encuentre cerrada o que el docente tutor se encuentre fuera, ya sea en capacitación o incapacitado); cuando se tiene identificado el número total de estudiantes sin comentarios, se agregan a la segunda vuelta de evaluación.

Al término de la segunda vuelta de supervisión, los supervisores se reúnen nuevamente para obtener el dato total de estudiantes pendientes y se crea una ruta alterna con el propósito de reducir el número de estudiantes pendientes de evaluación. La ruta alterna visita todos los centros escolares con estudiantes pendientes; este número varía según el número de alumnos. Se busca cubrir el 100 % de docentes y evaluar al 100 % de los practicantes.

Competencias pedagógicas

El profesor de educación básica requiere poseer un conjunto de competencias, las cuales dan forma al perfil que debe cumplir el docente, pues estas no solo se refieren a la función didáctica, sino, además, comprenden otros roles a cumplir para desempeñarse adecuadamente. Según Alles (2011), el término *competencia* define aquellas características de personalidad devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso o superan el puesto de trabajo.

Las competencias que los profesores de educación básica deben alcanzar al terminar sus estudios, de acuerdo con los indicadores de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas ECAP, administrada por el MINEDUCYT, consta de dos grandes áreas dentro del informe individual de resultados: el área general y el área de especialidad. En el área general se evalúa pedagogía, didáctica, currículo, tecnología y educación, investigación educativa, psicología de la educación, práctica docente, evaluación de los aprendizajes y seminario, en el área de especialidad Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Cabe mencionar que Práctica Docente es incluida en el reporte de la prueba ECAP dentro del área general. El estudiante, durante su práctica docente, ha tenido la oportunidad de desarrollar todas estas competencias y así, una vez graduado, puede aplicarlas y ejecutar una enseñanza de calidad a sus estudiantes en los niveles de primer y segundo ciclo de educación básica, mejorando las diferentes tipologías encontradas en los salones de clases.

De acuerdo con un estudio del MINEDUCYT, en el año 2004 (Ministerio de Educación de El Salvador, 2004), entre las prácticas pedagógicas que se desarrollaban en las aulas en ese momento, se caracterizaron tres tipos:

- Aprendizaje de los niños
- Comunicación en el aula
- Metodología utilizada.

En ese estudio se encontraron cuatro perfiles de la forma en que se desarrollaban las clases:

- Tradicional con nula o escasa participación (Tipo A): este tipo de clase se caracteriza por estar muy centrada en el docente y por el poco esfuerzo que se realiza por desarrollar la participación cognitiva. Aquí la disciplina es entendida como el silencio para poder escuchar la voz del maestro. Se da privilegio a las prácticas de memorización, verbalización y verticalidad.
- Tradicional con importantes espacios de participación (Tipo B): se caracterizan también por estar centradas en el docente, pero se desarrollan importantes espacios de participación, aunque no con el nivel de exigencia cognitiva que se esperaría.
- Participativo con tendencias constructivistas (Tipo C): se caracteriza por estar centrado en el estudiante. Aquí se

- observa, a parte de importantes espacios de participación con mayor nivel de exigencia cognitiva, algunos procedimientos del enfoque constructivista, como el uso de conocimientos previos o motivación del trabajo en equipo.
- Constructivista propiamente dicho (Tipo D): el conocimiento no se recibe pasivamente, son los estudiantes quienes deben construir activamente cada significado. El papel del docente es el de facilitador, busca motivar a sus estudiantes para que sigan un camino hacia la construcción del conocimiento.

Entre los aportes de la práctica docente a la Educación Básica, están el hecho que los programas de estudio de la Práctica Docente están orientados a fomentar y ayudar en la adquisición de competencias pedagógicas de metodologías activas que ayuden a los docentes a alcanzar en sus aulas una práctica pedagógica del tipo D. Actualmente, con los indicadores de la prueba ECAP se espera haber mejorado y pasar de los tipos A y B a una práctica pedagógica de tipo C.

III. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE ESTUDIO

En esta parte del trabajo se abordan los aspectos metodológicos utilizados en esta investigación; se utilizó el enfoque cualitativo. En la investigación cualitativa, en donde se “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, 1996). Es por ello que implica realizar una recogida de una gran variedad de materiales, como, por ejemplo, las entrevistas, experiencias personales, hojas de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, 1996). Esto permitió adquirir un conocimiento más profundo basado en las descripciones sobre la experiencia de cada uno de los actores involucrados en el proceso de práctica docente, y, por eso, se entrevistó a docentes supervisores, docentes graduados, coordinador de práctica docente, y a un docente normalista.

3.2 VARIABLES

Para poder comprender mejor, se utilizó en este estudio el paradigma cualitativo de la fenomenología. Para (Husserl, 1992), la fenomenología enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal y como es vivida, y se configura como conciencia. En esta investigación se quiere conocer la experiencia de los involucrados en el proceso de práctica docente y, a su vez, que ellos nos cuenten sobre cuáles competencias pedagógicas consideran ellos se fortalecieron durante su práctica y cuáles competencias podrían mejorar con la práctica docente. Las variables son competencias pedagógicas fortalecidas, competencias del área general y las competencias del área de especialidad.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

En este estudio las dimensiones de observación se definen en tanto constructos de orden teórico-metodológico que sirven como soporte para establecer el contacto empírico con el objeto de estudio (Cuevas, 2016).

Muestreo opinático

De acuerdo con Otzen Tamara (2017), este muestreo se llama también por conveniencia, y “permite seleccionar aquellos casos que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”. La población a investigar son docentes graduados, especialistas, supervisores, coordinador, y un docente normalista.

3.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Tomando en cuenta la técnica definida para la recopilación de la información, y los participantes que serían entrevistados, se diseñó el instrumento de recopilación de información, que es una entrevista semiestructurada, más el consentimiento informado de entrevista.

- Entrevista a los docentes graduados
- Entrevista a los docentes supervisores

- Entrevista a docentes especialistas
- Entrevista al coordinador de práctica docente
- Entrevista al docente normalista

3.5 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Para el desarrollo de esta investigación se decidió tomar cinco tipos de docentes que están muy involucrados con la práctica docente, y se realiza una comparación de las competencias pedagógicas que, de acuerdo con su experiencia, consideran que son las que más se han desarrollado y fortalecido con las prácticas, y también las competencias que tienen que seguir trabajando para mejorarlas. El criterio que se tomó es que formaran parte del departamento o se beneficiaran con los conocimientos de práctica docente, además de mostrar un contraste de las buenas prácticas pedagógicas que se realizaron en el período de la escuela normal de maestros. Se entrevistaron a 13 maestros, de los cuales 2 son coordinadores de práctica docente, 4 graduados, 2 supervisores, 2 especialistas en educación básica, y 3 normalistas.

3.6 CRITERIOS DE ELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

- **Coordinador de Práctica Docente**
 - Coordina a supervisores
 - Está en funciones
 - Mantiene contacto con directores de centros escolares
- **Docentes supervisores**
 - Docente de Educación Básica
 - Supervisar estudiantes de la especialidad
 - Tener al menos un año de experiencia siendo supervisor
- **Docentes especialistas en educación básica**
 - Al menos 5 años de experiencia impartiendo clases en el nivel de educación básica en colegios privados o escuelas públicas
 - Graduado de la especialidad de Educación Básica
 - Que imparta clases en niveles de formación inicial para profesores

- **Docentes graduados**
 - Que esté ejerciendo
 - Que se hay graduado de la especialidad
 - Que haya sido graduado de la Universidad Pedagógica.
- **Docentes normalistas**
 - Que hayan trabajado al menos 10 años impartiendo clases en los niveles de educación básica.
 - Que haya trabajado en la formación de maestros
 - Que haya sido supervisora de prácticas docentes

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de este estudio se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada. Se aplicó al coordinador de práctica docente, a dos docentes supervisores, dos docentes graduados y a un docente normalista. Se grabaron con la aplicación Microsoft TEAMS en modalidad virtual sincrónica.

Sobre los temas que se les consultó a los docentes en la entrevista, fueron dos:

- Competencias Pedagógicas fortalecidas

Entre las competencias pedagógicas sobre las que se preguntó a los docentes entrevistados, de acuerdo con la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas ECAP del área general y de especialidad, se valoró la experiencia y el desempeño que consideran desarrollaron de mejor forma a través de la práctica docente.

Procesamiento de datos cualitativos

Definición de categorías: para la presente investigación, las categorías a utilizar se han definido así:

- Competencias pedagógicas fortalecidas: se refieren a las competencias o habilidades que un docente de la especialidad de educación básica debe poseer como parte del ejercicio de su profesión; aquí se incluyen las competencias pedagógicas del área general y las de especialidad.
- Se realizó la técnica de análisis de contenido. Se realizó la entrevista en Microsoft TEAMS y se utilizó el programa NVIVO 14 versión de prueba, para el procesamiento de la información.

Resultados

A continuación, se obtuvieron los siguientes resultados de acuerdo a las entrevistas realizadas a docentes coordinadores, supervisores, graduados, especialistas y normalistas.

Las categorías que se analizaron fueron las siguientes:

Tabla 1

Categorías que se analizaron en las entrevistas

| CATEGORÍA | INDICADORES |
|--------------------------|---|
| Competencias Pedagógicas | Didáctica/Pedagogía |
| | Planificación |
| | Metodología/Usos de recursos didácticos |
| | Gestión del aula |
| | Evaluación |
| | Desarrollo profesional |
| | Lenguaje |
| | Matemática |
| | Ciencia Salud y Medio Ambiente |
| | Estudios Sociales |
| | Educación Artística |
| Educación Física | |

Tabla 2
Entrevistados y sus respuestas

| | |
|------------------|--|
| CATEGORÍA | COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS FORTALECIDAS |
| | Subcategoría: Didáctica/Pedagogía |
| CATEGORÍA | COMPETENCIAS ÁREA GENERAL |
| | “Lo expresado”-Textual Entrevistados |
| | <p>«Bueno, las competencias. Obviamente las competencias que todo docente debe tener, pues: la formación pedagógica; obviamente en metodología, en didáctica, y toda la parte de la formación específica. Recuerde que la educación básica involucra diferentes disciplinas, por lo tanto, fuimos formados para atender todas estas disciplinas, pero de manera básica» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).</p> <p>«La práctica docente me ayudó a fortalecer mi capacidad para diseñar estrategias didácticas efectivas, gestionar el aula y utilizar tecnologías educativas para mejorar el aprendizaje» (docente especialista 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).</p> <p>«Entonces eran bastantes y eran las competencias que exigían. En primer lugar, nos exigían buena letra, no teníamos el método Palmer; este nos exigía una ortografía a la última porque teníamos un examen de ortografía para graduarnos» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).</p> <p>«Son las principales, pero una con más relevancia, como es la pedagogía; la psicología, directamente al estudio del niño. También teníamos un sistema de estudio muy estricto, estudiando todos los días tantas páginas del libro. Pues, parte del maestro, según su estudio que hizo, según su práctica, la ortografía es una de las materias más importantes» (docente normalista 2, 78 años, comunicación personal, s.f.).</p> |
| | Análisis de lo expresado |
| | <p>Con base a lo expresado por los docentes entrevistados, se puede comprender que, entre las competencias del área general que ellos consideran les ayudaron a desarrollar la práctica, están las pedagógicas, las didácticas; a gestionar mejor el aula, a tener mejor letra y ortografía.</p> |

Subcategoría: Dominio del contenido

“Lo expresado”-Textual Entrevistados

«El dominio del contenido, la planificación y organización, evaluación del aprendizaje, desarrollo profesional continuo, habilidades comunicativas, compromiso ético, trabajo en equipo» (docente graduado 1, 38 años, comunicación personal, s.f.).

«El buen dominio de manejar [...] un buen dominio en todas las áreas, en las cuatro materias básicas» (docente graduada 2, 28 años, comunicación personal, s.f.).

«Claro, considero esenciales el dominio de las áreas de conocimiento, la capacidad de diseñar y adaptar materiales educativos, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y el uso de tecnologías educativas» (docente especialista 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).

«Después, tener un buen dominio del tema que íbamos a dar. En tercer lugar, mucha memoria porque todos los que iban a La Normal teníamos buena memoria» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.)

«Mire, vaya, primero les evaluaba el dominio del contenido que iban a desarrollar. Esa era una cosa, pero, también, la actitud de comunicación que le veía; porque, usted sabe que la comunicación se da incluso sin hablar con el alumno, ¿verdad?» (docente normalista 3, 89 años, comunicación personal, s.f.).

Análisis de lo expresado

Los docentes graduados, especialistas y normalistas coinciden en que el dominio del contenido como una competencia es fundamental en la práctica docente; todos están de acuerdo en que la práctica les ayudó a desarrollar mejor esa competencia pedagógica.

Subcategoría: Planificación

“Lo expresado”-Textual Entrevistados

«Ah, bueno, en este caso, la parte de la didáctica, a través de la enseñanza de métodos, metodologías, técnicas, estrategias, actividades y, también, la parte de la planificación didáctica. Trabajamos muchos talleres para que los estudiantes aprendan a planificar muy bien sus clases con las diferentes ayudas audiovisuales; ayudas, por ejemplo, materiales didácticos, táctiles, auditivos, visuales. Y ahora que tenemos de la mano la parte tecnológica, también, diferentes aplicaciones que ellos pueden llevar al aula para verificar el aprendizaje de los estudiantes» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).

«Este plan de clases, pues nosotros teníamos que cumplirlo y ese era el que revisaba también el maestro de aula. Y así es como nos lo aprendimos. Si no hubieran sido esas prácticas, tampoco habiéramos llegado sin ninguna experiencia a una escuela. Pero cuando... cuando fuimos ya nombrados, nos íbamos bien seguros porque habíamos hecho esas prácticas. Nos servían de mucho. Cuando el maestro se prepara, lo da todo al niño» (docente normalista 2, 78 años, comunicación personal, s.f.).

Análisis de lo expresado

Los docentes entrevistados mencionaron que la planificación es importantísima en su práctica pedagógica. Los docentes supervisores y normalistas afirman que este conocimiento forma parte del aprendizaje adquirido por quienes estudian y se gradúan en la especialidad de educación básica, permitiéndoles desarrollar de mejor manera sus clases en el aula.

Subcategoría: Metodología/Uso de recursos didácticos

“Lo expresado”-Textual Entrevistados

«Carteles o pizarra que nosotros la elaborábamos; entonces, la pizarra la dividíamos con fecha, con el tema, con el propósito de la clase y luego con el desarrollo. Lo escribíamos... el desarrollo, ya, de la clase, cómo íbamos a entrar con la motivación y el de exposición, el desarrollo, la evaluación y todo lo demás, todo el esquema del programa de la clase. Fíjese, [...] cuando trabajé en... porque trabajamos en kínder, también en la Parvularia, todos los niveles del ejército todos. Sí... este... aprendimos juegos pedagógicos. Así se llamaba la materia. Don Luisito Aparicio, el papá de del licenciado dueño de ahí, de la Universidad Pedagógica, fue mi maestro, y él era uno de los que nos daba didáctica y, pero, nos daba una materia que se llamaba juegos pedagógicos. Mire qué interesante, porque aprendimos a jugar muchas cosas para los muy pequeños y para los niños ya de primer ciclo y segundo ciclo. Eran, pues, se llamaban juegos pedagógicos; muy buenos. Así es que, yo creo que, me sirvió de mucho» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).

Análisis de lo expresado

De acuerdo con lo expresado por esta docente normalista, el hecho de manejar muy bien los recursos didácticos, tales como los juegos pedagógicos, tuvo un impacto en la metodología en el aula, así como también reconoce la influencia del Dr. Luis Alonso Aparicio en su formación y práctica docente.

CATEGORÍA
COMPETENCIAS ÁREA GENERAL

| | |
|---|---|
| CATEGORÍA COMPETENCIAS ÁREA GENERAL | Subcategoría: Gestión del aula |
| | “Lo expresado”-Textual Entrevistados |
| | «Sí, definitivamente. La práctica docente fue fundamental para aplicar la teoría en contextos reales y mejorar mis habilidades en la gestión del aula y en la interacción con los estudiantes» (docente especialista 1, 39 años, comunicación personal, s.f.). |
| | Análisis de lo expresado |
| | Se puede comprender que, para este docente entrevistado, fue fundamental la práctica, pues logró aplicar sus habilidades en la gestión del aula con sus estudiantes. |
| | Subcategoría: Evaluación |
| | “Lo expresado”-Textual Entrevistados |
| | «Fíjese que, teníamos reuniones con los docentes; teníamos reuniones porque la evaluación que hacíamos no era solamente para ver fallas o éxito del estudiante, era también para ver qué rol estábamos jugando, qué hacía» (docente normalista 3, comunicación personal, s.f.). |
| | Análisis de lo expresado |
| | Se entiende que, durante la práctica profesional, los supervisores o coordinadores, también discuten aspectos de la práctica con los futuros docentes de educación básica. |
| Subcategoría: Desarrollo profesional | |
| “Lo expresado”-Textual Entrevistado | |
| «La práctica me ayudó para [...] el desarrollo profesional continuo. Me dio la oportunidad de actualización» (docente graduado 1, comunicación personal, s.f.). | |
| Análisis de lo expresado | |
| Este docente entrevistado consideró que la práctica le ayudó a mejorar su desarrollo profesional. | |
| CATEGORÍA ESPECIALIDADES | Subcategoría: Lenguaje |
| | “Lo expresado”-Textual Entrevistado |
| | «Fíjense que, en Lenguaje, más que todo con las variantes, por ejemplo, el lenguaje, la expresión oral» (docente graduada 4, 31 años, comunicación personal, s.f.). «En primer lugar, nos exigían buena letra; no teníamos el método Palmer. Este... nos exigían una ortografía a la última, porque teníamos un examen de ortografía para graduarnos. Pero, también, teníamos que tener buen léxico hablar bien, no con muletilla, ni con frases ya hechas, sino que, como docentes, porque teníamos clase de Oratoria; era obligación la clase de Oratoria» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.). |

CATEGORÍA
COMPETENCIA ESPECIALIDAD

«En cuanto a la de Lenguaje, tenemos cuatro competencias; las llamamos, también, macro habilidades, que son: la comprensión oral, que consiste en recrear información oral que se presenta con distintos propósitos y en diferentes situaciones comunicativas. También la expresión oral, que, obviamente, es una competencia que todo maestro debe tener para poder comunicarse con sus estudiantes de forma oral, para que pueda transmitir todas sus experiencias y conocimiento, por supuesto. La comprensión lectora, porque todo maestro debe tener esta competencia, debido a que la lectura es un aprendizaje que nos lleva a otros aprendizajes. Por lo tanto, la comprensión lectora implica una construcción de significado del texto escrito y la expresión escrita. Claro, establecemos una comunicación por medio de la escritura adecuándonos, por supuesto, al contexto, al lector, según el código, es decir, el sistema de escritura. Estas son las cuatro competencias de lenguaje» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).
«La Ortografía es una de las materias más importantes que debe de tener el alumno» (docente normalista 2, 78 años, comunicación personal, s.f.).

Análisis de lo expresado

Los docentes supervisores y graduados coinciden en las diferentes habilidades desarrolladas en la competencia, en la asignatura de Lenguaje; ellos mencionan la comprensión oral, comprensión lectora, y ortografía.

Los docentes normalistas, desde su perspectiva, mencionaron que, durante la práctica docente, se les exigía, también, tener buen dominio de la caligrafía, ortografía, buen léxico y expresión oral.

Subcategoría: Matemática

“Lo expresado”-Textual Entrevistado

«También tenemos competencias en Matemática; por ejemplo, el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, la comunicación con el lenguaje matemático y la aplicación de la matemática al entorno. Aquí incluyo todos los conocimientos y habilidades en matemáticas que debe poseer el maestro y que, en este caso, como es la aplicación de la matemática al entorno, se caracteriza también por la actitud de proponer soluciones a diferentes situaciones de la vida cotidiana, fomentando creatividad y haciendo uso de diferentes metodologías» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).

| | |
|---|---|
| CATEGORÍA COMPETENCIA ESPECIALIDAD | <p>«En Matemática. Conocer un poco dentro de la rama, no solo la suma, la resta [...], sino que... como mi especialidad es primero y segundo ciclo» (docente graduada 4, 31 años, comunicación personal, s.f.).</p> <p>«Fíjese que, en el caso mío, como docente de Matemáticas, en primer lugar, lo que... bueno... adquirir algunas herramientas muy, muy factibles, que tienen que ver con el reciclaje» (docente especialista 2, 49 años, comunicación personal, s.f.).</p> |
| | <p style="text-align: center;">Análisis de lo expresado</p> |
| | <p>Los docentes entrevistados expresaron que en la asignatura de Matemáticas, las principales competencias que se desarrollan durante la práctica, van más allá de la suma; tienen, por ejemplo, el razonamiento lógico matemático, la comunicación con el lenguaje matemático, y la aplicación de las matemáticas al entorno; también expresan que ayuda a adquirir herramientas que tienen que ver con el reciclaje, que en todo caso se aplica al momento de elaborar material didáctico para explicar mejor los contenidos.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Subcategoría: Ciencia Salud y Medio Ambiente</p> |
| | <p style="text-align: center;">“Lo expresado”-Textual Entrevistado</p> |
| | <p>«En ciencias, por ejemplo, en Ciencias, Salud y Medio Ambiente, tenemos las competencias de comunicación, de la información con lenguaje científico, la aplicación de procedimientos científicos a través de la experimentación, también razonamiento e interpretación científica» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).</p> |
| | <p style="text-align: center;">Análisis de lo expresado</p> |
| | <p>Con esta entrevista se revela que, en la asignatura de Ciencia Salud y Medio Ambiente, las competencias que se desarrollan son: la comunicación de la información con el lenguaje científico, aplicación de procedimiento científico, y aplicación de procedimiento científico a través de la experimentación.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Subcategoría: Estudios Sociales</p> |
| | <p style="text-align: center;">“Lo expresado”-Textual Entrevistado</p> |
| <p>«Primeramente, para Estudios Sociales, por ejemplo, tenemos el análisis de la problemática social; es la competencia que se estudia o que se pretende lograr desde el primer grado hasta sexto grado; todas las que voy a mencionar. La investigación de la realidad social e histórica, por ejemplo, también la participación crítica y responsable en la sociedad. Estas son de Estudios Sociales» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).</p> | |

| | |
|---|---|
| | <p>«Estudios Sociales. En Estudios Sociales los niños exploran, y hasta uno como docente, más que todo en el área de lo que nos rodea, de lo que nosotros vivimos» (docente graduada 4, 31 años, comunicación personal, s.f.).</p> <p>«Teníamos que saber dibujar a mano alzada porque teníamos que hacer los mapas en el pizarrón con yeso, de memoria, nada que, mirando el papel, sino que de memoria iba haciéndose El Salvador, etcétera. Y, poniéndolo ya, los volcanes, los lagos, los... todo lo que tiene que ponerse en el mapa. Era una habilidad que todos aprendimos a la fuerza, como llorando, o como sea» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).</p> |
| | <p style="text-align: center;">Análisis de lo expresado</p> |
| CATEGORÍA COMPETENCIA ESPECIALIDAD | <p>De acuerdo con los docentes entrevistados sobre las competencias para Estudios Sociales, mencionan algunos recursos que debían desarrollar; por ejemplo, dibujar mapas utilizando la pizarra.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Subcategoría: Educación Artística</p> |
| | <p style="text-align: center;">“Lo expresado”-Textual Entrevistado</p> |
| | <p>«Cada trimestre la Orquesta Sinfónica llegaba a las escuelas normal; yo era interna. Nos daban un concierto con la... con la... ¿cómo se llama! la biografía de los... de los músicos: de Beethoven, de Chopin, de Tchaikovsky y todo eso» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).</p> |
| | <p style="text-align: center;">Análisis de lo expresado</p> |
| | <p>Esta docente normalista expresó que la educación artística era fomentada a través del estudio de la música, para aprender a apreciarla, sobre todo la música clásica.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Subcategoría: Educación Física</p> |
| | <p style="text-align: center;">“Lo expresado”-Textual Entrevistado</p> |
| | <p>«Que la hacíamos muy bien. Teníamos una materia que se llamaba [algo] como recreación, como educación física recreativa» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).</p> |
| | <p style="text-align: center;">Análisis de lo expresado</p> |
| | <p>El docente expresó que, durante la práctica docente, podían aplicar una materia que se llamaba educación física recreativa, como parte de su formación.</p> |

Discusión

El objetivo de esta investigación fue profundizar en los aportes de la práctica docente para la adquisición de las competencias pedagógicas de los estudiantes que se han graduado de Profesorado de la especialidad de educación básica. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes grupos de docentes, entre estos: graduados, supervisores, especialistas, coordinadores y los normalistas. Se utilizaron las metodologías del aprendizaje, también se describió el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED, y se encontraron las competencias pedagógicas fortalecidas por los graduados durante su práctica docente.

La discusión se divide en dos secciones principales: mencionar los aportes de la práctica docente para la adquisición de las competencias pedagógicas, que, en este caso, las identificamos a través de las entrevistas realizadas a los docentes graduados y demás docentes, y, a su vez, comprender el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED, que es el que ha permitido a estos docentes fortalecer sus competencias como maestros.

Aportes del Modelo de Práctica Docente para la adquisición de competencias pedagógicas en docentes graduados de educación básica

Entre los principales aportes que los docentes entrevistados reportan está el fortalecimiento de las competencias pedagógicas. En el área general, ellos mencionan las siguientes:

Didáctica y Pedagogía.

«Todo docente debe poseer competencias pedagógicas en metodología, didáctica y formación específica. La educación básica abarca diferentes disciplinas, por lo que los docentes son formados para manejarlas de manera general» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).

El docente supervisor 2, de 39 años (comunicación personal, s.f.), acota:

Las competencias didácticas y pedagógicas son esenciales para los docentes, enfocándose en la enseñanza y la aplicación de fundamentos pedagógicos. Estas competencias

incluyen el uso adecuado del tono de voz, gestos, materiales didácticos, planificación y evaluación. Además, se destacan en la adquisición de aprendizajes en el aula, dominio del contenido, planificación, organización, evaluación del aprendizaje, desarrollo profesional continuo, habilidades comunicativas, compromiso ético y trabajo en equipo.

Con base a lo expresado por los docentes entrevistados, se puede comprender que, entre las competencias del área general que ellos consideran que les ayudaron a desarrollar la práctica, a gestionar mejor el aula, a tener mejor letra y ortografía, están las pedagógicas y las didácticas.

Dominio del contenido.

«Las competencias docentes clave incluyen el dominio del contenido, la planificación y organización, la evaluación del aprendizaje, el desarrollo profesional continuo, las habilidades comunicativas, el compromiso ético y el trabajo en equipo» (docente graduado 1, 38 años, comunicación personal, s.f.).

«El buen dominio de manejar, tener un buen dominio en todas las áreas, en las cuatro materias básicas» (docente graduada 2, 28 años, comunicación personal, s.f.).

«Mire, vaya, primero les evaluaba el dominio del contenido que iban a desarrollar. Esa era una cosa, pero también la actitud de comunicación que le veía, porque, usted sabe que la comunicación se da incluso sin hablar con el alumno, ¿verdad?» (docente normalista 3, 89 años, comunicación personal, s.f.).

Los docentes graduados, especialistas y normalistas coinciden en el dominio del contenido como una competencia fundamental de la práctica docente; todos están de acuerdo en que la práctica les ayudó a desarrollar mejor esa competencia pedagógica.

Planificación.

El docente supervisor 1, de 39 años, (comunicación personal, s.f.), expresó:

En este caso, la didáctica se enfoca en la enseñanza de métodos, técnicas, estrategias y actividades, además de la planificación didáctica. Se realizan talleres para que los

estudiantes aprendan a planificar sus clases utilizando ayudas audiovisuales, materiales didácticos táctiles, auditivos, visuales y aplicaciones tecnológicas para verificar el aprendizaje de los estudiantes.

[...] Ah, bueno, en este caso, la parte de la didáctica, a través de la enseñanza de métodos, metodologías, técnicas, estrategias, actividades y también la parte de la planificación didáctica. Trabajamos muchos talleres para que los estudiantes aprendan a planificar muy bien sus clases con las diferentes ayudas audiovisuales; ayudas, por ejemplo: materiales didácticos, táctiles, auditivos, visuales y, ahora que tenemos de la mano la parte tecnológica también, diferentes aplicaciones que ellos pueden llevar al aula para verificar el aprendizaje de los estudiantes.

El docente normalista 2, de 78 años (comunicación personal, s.f.), responde:

Este plan de clases, pues nosotros teníamos que cumplirlo y ese era el que revisaba también el maestro de aula. Y así es como nos lo aprendimos. Si no hubieran sido esas prácticas, tampoco habiéramos llegado sin ninguna experiencia a una escuela. Pero cuando, cuando fuimos ya nombrados, nos íbamos bien seguros porque habíamos hecho esas prácticas. Nos servían de mucho. Cuando el maestro se prepara, lo da todo al niño.

Los docentes entrevistados mencionaron que la planificación es importantísima en su práctica pedagógica. Los docentes supervisores y normalistas afirman que es parte de lo que los docentes que estudian y se gradúan de la especialidad de educación básica aprenden, para desarrollar de mejor manera sus clases en el aula.

Metodología/Uso de recursos didácticos.

El docente normalista 1, 89 años (comunicación personal, s.f.), menciona:

Carteles o pizarra que nosotros la elaborábamos; entonces, la pizarra la dividíamos con fecha, con el tema, con el propósito de la clase y luego con el desarrollo. Lo escribíamos... el desarrollo, ya, de la clase, cómo

íbamos a entrar con la motivación y el de exposición, el desarrollo, la evaluación y todo lo demás, todo el esquema del programa de la clase. Fíjese, [...] cuando trabajé en... porque trabajamos en kínder, también en la Parvularia, todos los niveles del ejército todos. Sí... este... aprendimos juegos pedagógicos. Así se llamaba la materia. Don Luisito Aparicio, el papá de del licenciado dueño de ahí, de la Universidad Pedagógica, fue mi maestro, y él era uno de los que nos daba didáctica y, pero, nos daba una materia que se llamaba juegos pedagógicos. Mire qué interesante, porque aprendimos a jugar muchas cosas para los muy pequeños y para los niños ya de primer ciclo y segundo ciclo. Eran, pues, se llamaban juegos pedagógicos; muy buenos. Así es que, yo creo que, me sirvió de mucho.

De acuerdo con lo expresado por esta docente normalista, el hecho de manejar muy bien los recursos didácticos, tales como los juegos pedagógicos, tuvo un impacto en la metodología, en el aula, así como también reconoce la influencia del Dr. Luis Alonso Aparicio en su formación y práctica docente.

Gestión del aula.

«Sí, definitivamente. La práctica docente fue fundamental para aplicar la teoría en contextos reales y mejorar mis habilidades en la gestión del aula y en la interacción con los estudiantes» (docente especialista 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).

Se puede comprender que, para este docente entrevistado, fue fundamental la práctica, pues logró aplicar sus habilidades en la gestión del aula con sus estudiantes.

Evaluación.

«Fíjese que, teníamos reuniones con los docentes; teníamos reuniones porque la evaluación que hacíamos no era solamente para ver fallas o éxito del estudiante, era también para ver qué rol estábamos jugando, qué hacía» (docente normalista 3, comunicación personal, s.f.).

Se entiende que, durante la práctica profesional, los supervisores o coordinadores, también discuten aspectos de la práctica con los futuros docentes de educación básica.

Desarrollo Profesional.

«La práctica me ayudó para [...] el desarrollo profesional continuo. Me dio la oportunidad de actualización» (docente graduado 1, comunicación personal, s.f.).

Este docente entrevistado, consideró que la práctica le ayudó a mejorar su desarrollo profesional.

En el área de especialidad mencionaron las siguientes:

Lenguaje.

Para este docente supervisor 1, de 39 años (comunicación personal, s.f.):

En cuanto a la de Lenguaje, tenemos cuatro competencias; las llamamos, también, macro habilidades, que son: la comprensión oral, que consiste en recrear información oral que se presenta con distintos propósitos y en diferentes situaciones comunicativas. También la expresión oral, que, obviamente, es una competencia que todo maestro debe tener para poder comunicarse con sus estudiantes de forma oral, para que pueda transmitir todas sus experiencias y conocimiento, por supuesto. La comprensión lectora, porque todo maestro debe tener esta competencia, debido a que la lectura es un aprendizaje que nos lleva a otros aprendizajes. Por lo tanto, la comprensión lectora implica una construcción de significado del texto escrito y la expresión escrita. Claro, establecemos una comunicación por medio de la escritura adecuándonos, por supuesto, al contexto, al lector, según el código, es decir, el sistema de escritura. Estas son las cuatro competencias de lenguaje.

«Fíjense que, en Lenguaje, más que todo con las variantes, por ejemplo, el lenguaje, la expresión oral» (docente graduada 4, 31 años, comunicación personal, s.f.).

Para el docente normalista 1, de 89 años (comunicación personal, s.f.):

En primer lugar, nos exigían buena letra; no teníamos el método Palmer. Este... nos exigían una ortografía a la última, porque teníamos un examen de ortografía para graduarnos. Pero, también, teníamos que tener buen léxico

hablar bien, no con muletilla, ni con frases ya hechas, sino que, como docentes, porque teníamos clase de Oratoria; era obligación la clase de Oratoria.

«La ortografía es una de las materias más importantes que debe de tener el alumno» (docente normalista 2, 78 años, comunicación personal, s.f.).

Los docentes supervisores y graduados coinciden en las diferentes habilidades desarrolladas en la competencia, en la asignatura de Lenguaje; ellos mencionan la comprensión oral, comprensión lectora, y ortografía.

Los docentes normalistas, desde su perspectiva, mencionaron que, durante la práctica docente, se les exigía, también, tener buen dominio de la caligrafía, ortografía, buen léxico y expresión oral.

Matemática.

El docente supervisor 1, de 39 años (comunicación personal, s.f.), menciona:

También tenemos competencias en Matemática; por ejemplo, el desarrollo del razonamiento lógico-matemático, la comunicación con el lenguaje matemático y la aplicación de la matemática al entorno. Aquí incluyo todos los conocimientos y habilidades en matemáticas que debe poseer el maestro y que, en este caso, como es la aplicación de la matemática al entorno, se caracteriza también por la actitud de proponer soluciones a diferentes situaciones de la vida cotidiana, fomentando creatividad y haciendo uso de diferentes metodologías.

«En Matemática. Conocer un poco dentro de la rama, no solo la suma, la resta [...], sino que... como mi especialidad es primero y segundo ciclo» (docente graduada 4, 31 años, comunicación personal, s.f.).

«Fíjese que, en el caso mío, como docente de Matemáticas, en primer lugar, lo que... bueno... adquirir algunas herramientas muy, muy factibles, que tienen que ver con el reciclaje» (docente especialista 2, 49 años, comunicación personal, s.f.).

Los docentes entrevistados expresaron que en la asignatura de Matemáticas, las principales competencias que se desarrollan durante la práctica, van más allá de la suma; tienen, por ejemplo, el razonamiento lógico matemático, la comunicación con el lenguaje matemático, y la aplicación de las matemáticas al entorno; también expresan que ayuda a adquirir herramientas que tienen que ver con el reciclaje, que en todo caso se aplica al momento de elaborar material didáctico para explicar mejor los contenidos.

Ciencia, Salud y Medio Ambiente.

«En ciencias, por ejemplo, en Ciencias, Salud y Medio Ambiente, tenemos las competencias de comunicación, de la información con lenguaje científico, la aplicación de procedimientos científicos a través de la experimentación, también razonamiento e interpretación científica» (docente supervisor 1, 39 años, comunicación personal, s.f.).

Con esta entrevista se revela que, en la asignatura de Ciencia Salud y Medio Ambiente, las competencias que se desarrollan son: la comunicación de la información con el lenguaje científico, aplicación de procedimiento científico, y aplicación de procedimiento científico a través de la experimentación.

Estudios Sociales.

Según el docente supervisor 1, de 39 años (comunicación personal, s.f.):

Primeramente, para Estudios Sociales, por ejemplo, tenemos el análisis de la problemática social; es la competencia que se estudia o que se pretende lograr desde el primer grado hasta sexto grado; todas las que voy a mencionar. La investigación de la realidad social e histórica, por ejemplo, también la participación crítica y responsable en la sociedad. Estas son de Estudios Sociales.

«Estudios Sociales. En Estudios Sociales los niños exploran, y hasta uno como docente, más que todo en el área de lo que nos rodea, de lo que nosotros vivimos» (docente graduada 4, 31 años, comunicación personal, s.f.).

El docente normalista 1, de 89 años (comunicación personal, s.f.), responde:

Teníamos que saber dibujar a mano alzada porque teníamos que hacer los mapas en el pizarrón con yeso, de memoria, nada que, mirando el papel, sino que de memoria iba haciéndose El Salvador, etcétera. Y, poniéndolo ya, los volcanes, los lagos, los... todo lo que tiene que ponerse en el mapa. Era una habilidad que todos aprendimos a la fuerza, como llorando, o como sea.

De acuerdo con los docentes entrevistados sobre las competencias para Estudios Sociales, mencionan algunos recursos que debían desarrollar; por ejemplo, dibujar mapas utilizando la pizarra.

Educación Artística.

«Cada trimestre la Orquesta Sinfónica llegaba a las escuelas normal; yo era interna. Nos daban un concierto con la... con la... ¿cómo se llama! la biografía de los... de los músicos: de Beethoven, de Chopin, de Tchaikovsky y todo eso» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).

Esta docente normalista expresó que la educación artística era fomentada a través del estudio de la música, para aprender a apreciarla, sobre todo la música clásica.

Educación Física.

«Que la hacíamos muy bien. Teníamos una materia que se llamaba [algo] como recreación, como educación física recreativa» (docente normalista 1, 89 años, comunicación personal, s.f.).

El docente expresó que, durante la práctica docente, podían aplicar una materia que se llamaba educación física recreativa, como parte de su formación.

Entre algunas competencias que los docentes expresaron que podrían fortalecerse, aún más, están el uso de la tecnología.

Según el docente graduado 1, de 38 años (comunicación personal, s.f.):

Para las nuevas generaciones de docentes de su especialidad, vaya, las que se necesitan [tecnologías]

[son] primero, la tecnología educativa, la utilización de la tecnología. ¿Por qué? Porque ahora estamos en un mundo del siglo 21 y los recursos educativos ya no quedan en lápiz y papel. Ya no quedan [en] cartulina, sino que ahora necesitamos la tecnología, aplicaciones (APP).

Los docentes normalistas mencionaron que podrían fortalecerse más las que tienen que ver con la oratoria (metodología), uso de recursos (tecnología), metodología y contacto con la comunidad.

El docente normalista 1, de 89 años (comunicación personal, s.f.), comenta:

En la oratoria, porque, mire, yo daba clases en la licenciatura y en la universidad. De la clase y los alumnos me decían que yo explicaba muy bien, que por qué explicaba tan bien ¿verdad? Porque yo explicaba bien y a mí me sirvió mucho porque yo aprendí a hablar. Yo aprendí a hablar desde la escuela normal España; aprendí a hablar y eso es lo más importante para mí. Fue como decían en la evaluación, cuando yo estudié evaluación educativa.

Para mí fue muy muy importante porque era donde poníamos todo lo que íbamos a desarrollar, ¿verdad? Entonces, ahí íbamos haciendo. El desarrollo de la clase, lo que iba a preguntar el niño, lo que íbamos a evaluar, ahí lo poníamos en la pizarra. Íbamos evaluando de acuerdo al contenido que habíamos trabajado y a mí me sirvió mucho el pizarrón, que sí fue de ayuda, porque nos supervisaban y después, pues, de la otra, la práctica.

El docente normalista 3, de 89 años (comunicación personal, s.f.), acota:

Sí, fíjese que, una cosa para mí, que debería de mejorarse, es que el estudiante de docencia, lo seguro es que va a ir a su ambiente, a trabajar a sus comunidades y todo; entonces, para mí, debería, incluso, de tener espacios de práctica docente en sus comunidades, en sus comunidades educativas, ¿verdad? Para que, realmente, conozca el practicante, conozca el ambiente, porque los ambientes son diferentes, ¿verdad?»

Comprensión del Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED

El modelo de la Práctica Docente ejecutado en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, consta de tres grandes procesos que son la planeación y administración, análisis y reflexión y supervisión. Cada uno de ellos es fundamental ya que, al combinarlos, permiten que los docentes de educación básica desarrollen las competencias pedagógicas del área general y de especialidad, de la forma que lo han estado haciendo desde que la universidad imparte la carrera en su oferta académica, en esta investigación se ha descrito cada uno de los tres grandes procesos y se han diagramado.

4.2 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio tuvo como objetivo profundizar en los aportes que el modelo de práctica docente ha tenido en la formación inicial de los docentes de la especialidad de educación básica y el desarrollo de sus competencias pedagógicas. El aporte es, que los docentes entrevistados indicaron las competencias pedagógicas que ellos consideran que la práctica docente les ayudó a desarrollar y fortalecer, y, en las entrevistas, las competencias que ellos mencionan, la mayoría coinciden con las que el reporte de resultados ECAP tiene como indicadores de éxito, y que un docente ha logrado alcanzar. Por lo tanto, el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED, permite el desarrollo de estas competencias en los docentes que estudian esta especialidad.

Conclusiones

La evidencia presentada anteriormente demuestra los aportes brindados a los graduados del profesorado de educación básica por parte del Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED. El primero revela las competencias pedagógicas fortalecidas del área general, de las cuales, 6 de los entrevistados mencionan las siguientes:

- Didáctica/Pedagogía
- Metodología/Usos de recursos didácticos
- Gestión del aula
- Evaluación
- Desarrollo profesional

Y las competencias fortalecidas en el área de especialidad son:

- Lenguaje
- Matemáticas
- Ciencia, Salud y Medio Ambiente
- Estudios Sociales
- Educación Artística
- Educación Física

El segundo es la descripción del Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED, el cual tiene su base teórica en el Modelo Cognitivo-Constructivista, y, a su vez, tiene tres grandes procesos que son: la planeación y administración, la reflexión y análisis en clases presenciales, y la supervisión. Por lo tanto, se invita a que, en un futuro, puedan desarrollarse investigaciones sobre los aportes de este modelo en otras especialidades, siempre relacionadas al área de educación.

Recomendaciones

Basado en los descubrimientos de esta investigación, se proponen las siguientes sugerencias para enriquecer y fortalecer el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED y su impacto en la formación de docentes:

- Fomentar, aún más, la participación en talleres y cursos especializados sobre nuevas metodologías didácticas y tecnologías educativas.
- Desarrollar herramientas de evaluación aún más precisas y detalladas para medir el progreso de los docentes en formación de manera efectiva, de manera que los supervisores puedan también ver el desempeño del practicante no solo el docente tutor.
- Evaluar la viabilidad de adaptar y extender el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED a otras especialidades educativas, beneficiando a un mayor número de docentes y estudiantes.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2011). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Granica.
- Boshell, M. (2000). *Enfoques y modelos pedagógicos*. Universidad La Gran Colombia.
- Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5th ed ed.). Pearson.
- Camacho, A. P. (2012). *Escuelas normales de El Salvador, estudio sobre el desarrollo histórico de las escuelas normales de El Salvador* (primera ed.). Editorial Tinta&Letras.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.
- De Zubiria Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Escuela de profesores del Perú. (s.f.). *Teorías del aprendizaje y su aplicación en el aula*. <https://epperu.org/teorias-del-aprendizaje-y-su-aplicacion-en-el-aula/>
- Esquerre Ramos, L.; Pérez Azahuanche, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00628.pdf>
- Fernández-Ríos, M., Rodríguez-Díaz, F., & Freire-Rodríguez, C. (2018). *Competencias didácticas del profesorado de educación secundaria obligatoria*. Ediciones Piramide.
- Flórez, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2013). *Supervisión y evaluación: un modelo para la mejora del desempeño docente*. Pearson.
- González, J. M. (2017). *La formación de profesores en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio*. UPED.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Vol. primera edición). Routledge. <https://doi.org/https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203181522/visible-learning-teachers-john-hattie>

- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Jasso-Velazquez, D., Acosta-De Lira, J. A. & Fuentes-Favila, L. M. (2022). Teaching practice in higher education. Analysis from educational models. *Journal of University Policies*, vol. 8, (16), 28-34. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Políticas_Universitarias/vol6num16/Journal_of_University_Policies_V6_N16_4.pdf
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración: una perspectiva global y empresarial*. McGraw-Hill Interamericana. https://frh.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/22766/mod_resource/content/1/Administracion_una_perspectiva_global_y_empresarial_Koontz.pdf
- Liberato, L. P. (2021). Teaching Practice as the Basic Nucleus of Research, Innovation and Professional Skills. *Innovation*, 2(2), 27-34. <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.innov.20210202.12>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2004). *Caracterización de los ciclos I y II de Educación Básica en El Salvador un enfoque cualitativo*. Centros Educativos Públicos del área urbana no metropolitana de San Salvador. MINED.
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2012). *Reglamento Especial para el Funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia de El Salvador*. <https://www.mined.gob.sv/download/reglamento-especial-para-el-funcionamiento-de-carreras-y-cursos-que-habilitan-para-el-ejercicio-de-la-docencia-en-el-salvador/>
- Moosa, M. (2019). Reducing practice-shock: First-year student teachers' experiences of a campus-based teaching practice model. *Journal of Education* (University of KwaZulu-Natal), (77), 94-114. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i77a06>
- Ormrod., J. E. (2015). *Learning theories and instruction*. Pearson.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Rodríguez, G. G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.

- Tapia, J. A., & Fidalgo Casanova, P. (2012). *Competencias didácticas del profesorado de educación infantil y primaria*. Ediciones Pirámide.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, n.º. 60. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, Vol. 5, N.º. 11, 2016, pp. 40-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066089>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>



ISBN: 978-99983-65-46-9

