



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación Mención Desarrollo del Pensamiento

Perspectivas de los estudiantes de formación docente de la carrera de Educación General Básica sobre las Prácticas Preprofesionales

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magíster en Educación, mención Desarrollo del Pensamiento

Autor:

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe

CI: 0107250904

marlenesonia1@hotmail.com

Director:

Lcda. Juana Catalina Dávalos Molina, Mag.

CI: 0102605193

CUENCA- ECUADOR

02-Abril-2020



Resumen:

La presente investigación se propuso con el objetivo de analizar la perspectiva que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales y contrastarlas con los planteamientos del programa de esta asignatura. El estudio fue desarrollado bajo el método cuantitativo en la modalidad bibliográfica y observacional de tipo descriptiva fundamentada en la investigación de campo. Se seleccionó como muestra a 57 estudiantes matriculados en el octavo ciclo de la carrera de Educación General Básica, cursantes de la Asignatura Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales en la Universidad de Cuenca, a quienes se les aplicó un cuestionario utilizado por Illanes (2007) para valorar la perspectiva y actuación de los estudiantes de último año de pregrado de Pedagogía en Educación Física para Educación Básica con relación a su práctica profesional, el cual fue analizado y revisado para obtener las preguntas que más se relacionaron con el tema de investigación. De acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes mantienen una perspectiva baja en cuanto a las dimensiones personal, aula e institucional. Sin embargo, consideraron como buena la formación universitaria recibida, en cuanto a que les ha permitido desarrollar capacidades, habilidades, destrezas, recursos y herramientas acordes a los requerimientos de las prácticas, con las cuales enfrentar cada situación que se le presente en el aula de clases. Al contrastar estos resultados con los contenidos para los Seminarios de Prácticas Preprofesionales I y II: se percibió una brecha entre la teoría y la práctica, que deja espacio a la mejora de este proceso educativo formativo relacionado al desarrollo de la práctica preprofesional.

Palabras clave: prácticas preprofesionales, perspectiva, formación docente, carrera de Educación General Básica.



Abstract:

The present investigation was proposed with the objective of analyzing the perspective that the students of the Basic General Education career of the University of Cuenca have on preprofessional practices and contrast them with the program's approaches to this subject. The study was developed under the quantitative method in the bibliographic and observational modality of descriptive type based on field research. A sample of 57 students enrolled in the eighth cycle of the Basic General Education course, course Seminar II: Systematization of Preprofessional Experiences at the University of Cuenca, was selected as a questionnaire used by Illanes (2007) to assess the perspective and performance of undergraduate students of Physical Education for Basic Education in relation to their professional practice, which was analyzed and reviewed to obtain the questions that most related to the research topic. According to the results obtained, students maintain a low perspective in terms of personal, classroom and institutional dimensions. However, they considered the university training received as good, in that it has allowed them to develop skills, abilities, skills, resources and tools according to the requirements of the practices, with which to face each situation that is presented in the classroom of lessons. When contrasting these results with the contents for the Preprofessional Practices Seminars I and II: a gap was perceived between theory and practice, which leaves room for the improvement of this formative educational process related to the development of preprofessional practice.

Keywords: preprofessional practices, perspective, teacher training, Basic General Education career.



Índice del Trabajo

Resumen:	2
Abstract:.....	3
Cláusula de Propiedad Intelectual.....	8
Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional	9
AGRADECIMIENTO	10
DEDICATORIA	11
Introducción	12
Estado del arte.....	14
CAPÍTULO 1: PRÁCTICAS PREPROFESIONALES	19
1.1. Ser docente	19
1.3. Generalidades sobre lo que es enseñar.....	23
1.4. Saberes de oficio	24
1.5. Práctica docente	26
1.6. Prácticas preprofesionales docentes	28
1.7. Importancia de las prácticas preprofesionales en la formación docente	33
1.8. Objetivos de las prácticas preprofesionales	38
1.9. Características de las prácticas preprofesionales	41
1.10. Actores de las prácticas preprofesionales	44
1.11. Perspectivas de las prácticas preprofesionales desde los estudiantes en formación docente.	46



1.12. Prácticas preprofesionales docentes desde la malla curricular.	52
1.13. Prácticas preprofesionales de la malla curricular 2013 de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca.....	55
CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO.....	58
Perspectivas de los estudiantes en formación sobre las prácticas preprofesionales	58
2.1. Estudio de campo.	58
2.2. Descripción de la metodología e instrumento utilizado.....	59
2.3. Modalidad de la investigación	60
2.3.1. Investigación bibliográfica	60
2.3.2. Investigación exploratoria	61
2.4. Tipos de investigación.....	61
2.4.1. Investigación descriptiva	61
2.5. Investigación de campo	62
2.5. Población y muestra	63
2.5.1. Población	63
2.5.2. Muestra	63
2.6. Aplicación del instrumento	63
2.7. Procesamiento de la información	64
2.8. Variables	65
2.8.1. Variable dependiente	65



2.8.2. Variable Independiente.....	65	
2.9. Representación de hipótesis	65	
2.10. Tabulación y análisis de datos recogidos	67	
2.10.1. Elaboración de diagramas de barras	67	
2.10.2. Tabla de tabulación de datos	67	
2.11. Resultados	67	
2.11.1. Ítem 1: Dimensión Personal	69	
2.11.2. Ítem 2: Dimensión Aula	81	
2.11.3. Ítem 3: Dimensión Institucional	99	
2.12. Verificación de hipótesis.....	104	
2.12.1. Nivel de confianza.....	106	
CAPÍTULO 3: IMPLICACIONES DE LAS PERSPECTIVAS DE LAS PRÁCTICAS		
PREPROFESIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....		108
3.1. Perspectiva vs. Realidad de las prácticas preprofesionales.....	108	
3.2. Diferencias entre objetivos de las prácticas preprofesionales y las perspectivas de los practicantes.....	114	
3.3. Semejanzas entre objetivos de las prácticas preprofesionales y las perspectivas de los practicantes.....	119	
Conclusiones	124	
Recomendaciones	127	



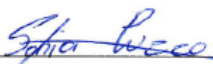
REFERENCIAS.....	129
ANEXOS	136
Anexo 1: Consentimiento Informado para participar en un proyecto de investigación... 136	
Anexo 2: Cuestionario.....	138



Cláusula de Propiedad Intelectual

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe, autora del trabajo de titulación “Perspectivas de los estudiantes de formación docente de la carrera de Educación General Básica sobre las Prácticas Preprofesionales”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 2 de abril de 2020



Sonia Marlene Cuzco Quizhpe
C.I. 0107250904



Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional

Sonia Marlene Cuzco Quizhpe, en calidad de autora y titular de los derechos morales patrimoniales del trabajo de titulación “Perspectivas de los estudiantes de formación docente de la carrera de Educación General Básica sobre las Prácticas Preprofesionales” de conformidad con el artículo 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Así mismo; autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Institucional, de conformidad a lo dispuesto en el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 2 de abril de 2020.

Sonia Cuzco

C.I: 0107250904



AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento, en primer lugar a Dios por permitirme concluir otra meta más en mi vida.

A mis padres, Jorge y Marlene por apoyarme durante todo el camino con sus consejos y palabras de aliento.

A mi compañero de vida y trabajo, Carlos Saeteros por inspirarme a ser mejor cada día.

También quiero agradecer a la Mag. Juana Dávalos por su apoyo como Directora de esta tesis, porque gracias a sus conocimientos y consejos se ha logrado culminar este trabajo. Y a los estudiantes del octavo ciclo de la carrera de Educación General Básica que participaron en este estudio e hicieron que sea posible mi trabajo de investigación.



DEDICATORIA

Expreso mi agradecimiento, en primer lugar a Dios por permitirme concluir otra meta más en mi vida.

A mis padres, Jorge y Marlene por apoyarme durante todo el camino con sus consejos y palabras de aliento.

A mi compañero de vida y trabajo, Carlos Saeteros por inspirarme a ser mejor cada día.

También quiero agradecer a la Mag. Juana Dávalos por su apoyo como Directora de esta tesis, porque gracias a sus conocimientos y consejos se ha logrado culminar este trabajo. Y a los estudiantes del octavo ciclo de la carrera de Educación General Básica que participaron en este estudio e hicieron que sea posible mi trabajo de investigación.



Introducción

La reflexión sobre las prácticas preprofesionales en la formación docente, es un tema relevante porque la práctica es un pilar fundamental en la formación profesional e implica transitar de la teoría a la práctica. Su importancia radica en el hecho de que no solo se adquiere experiencia, sino también porque se “desarrollan las competencias psicopedagógicas y sociales que los estudiantes aprenden durante su carrera de formación docente” (Universidad de Cuenca, 2014, p. 1).

La forma de entender la relación entre el aula universitaria y el aula escolar surge de la experiencia personal, ya que todo lo aprendido en la universidad no siempre se aplica en la escuela. Es en las prácticas cuando ciertas situaciones de diversos tipos se visibilizan, como circunstancias imprevistas relacionadas con la disciplina; cuando a los estudiantes les resulta difícil entender el contenido o al evaluar los procesos de aprendizaje; en tales casos, el profesional no se siente preparado para enfrentar algunas situaciones, como la falta de experiencia o tiempo.

Ante esta problemática, se planteó como objetivo de esta investigación analizar la perspectiva que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca con respecto a las prácticas preprofesionales para contrastarlas con los enfoques del programa para esta asignatura. Adicionalmente, se propuso determinar la importancia que los practicantes atribuyen a este proceso en su formación. La investigación se centra en el estudiante practicante que, como requisito, cursa el octavo ciclo del título de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca, enfocando el estudio en el tema del Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales.

La presencia de prácticas preprofesionales en la formación docente "constituye el eje integrador de las experiencias de aprendizaje" (Comisión Gestora, 2015, p. 57); que contribuye al



acercamiento entre el practicante y su realidad educativa. Según lo dicho, se formuló la siguiente interrogante que direccionó el estudio: ¿Cuál es la perspectiva que los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca tienen sobre las prácticas preprofesionales?

En este marco, se propuso una investigación cuantitativa de tipo descriptiva, que se basó en la investigación de campo. Se seleccionó como una muestra de 57 estudiantes matriculados en el octavo ciclo de la carrera de Educación General Básica, cursantes de la Asignatura Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales en la Universidad de Cuenca, a quien se aplicó el cuestionario utilizado por Illanes (2007), para evaluar la perspectiva y el desempeño de los estudiantes del último año de pregrado de Pedagogía en Educación Física para Educación Básica, en relación con su práctica profesional. Este instrumento fue analizado y revisado para obtener las preguntas más relacionadas con el tema de investigación.

El desarrollo del estudio se estructuró en tres capítulos, cuya síntesis es la siguiente: en el primer capítulo, se incluyó el marco teórico que fundamentó la investigación con base en los antecedentes y categorías relevantes que proporcionan una plataforma conceptual que sustenta el estudio, así como los resultados que provienen del desarrollo de la investigación. En el segundo capítulo, se estableció el enfoque, la modalidad, el tipo y el método de investigación, se determinó la población y la muestra, la operacionalización de las variables en las que se establecieron los criterios de observación y las preguntas del cuestionario de la encuesta, finalizando con una recopilación de información del plan de recolección y procesamiento de la información. El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado, con el respectivo análisis, interpretación y discusión de los mismos, así como consta el sistema de representaciones de hipótesis propuestas para la verificación y comprobación estadística.



Posteriormente, se muestra la síntesis de las conclusiones a las que se llegó una vez que se completó el análisis de los resultados, lo que evidenció las perspectivas de los profesionales sobre la importancia de las prácticas preprofesionales para su capacitación. En base a esto, se plantearon recomendaciones observando los objetivos propuestos y se agregaron los anexos que conformaban los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación.

Entre las dificultades que pudieron evidenciarse en el desarrollo del estudio se encuentran aspectos relacionados con el manejo de la subjetividad de cada estudiante encuestado, un factor que puede considerarse como un sesgo para el enfoque de los resultados. También debe mencionarse, el factor de deseabilidad social, que está relacionado con la sinceridad (o falta de ella) que puede haberse manifestado en los integrantes de la muestra al responder el instrumento aplicado; aunque este aspecto, escapa del control del investigador, si se evidencia el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Estado del arte

Durante la presente investigación se encontraron algunos estudios referentes a las perspectivas de los estudiantes universitarios sobre las prácticas preprofesionales, así como investigaciones que dan a conocer aspectos positivos y negativos de la misma y otros que analizan la relación teoría-práctica entre el aula universitaria y el aula escolar.

Alliaud (2014) explora la relevancia formativa de la puesta en valor de los saberes del oficio docente y la importancia de asegurar su transmisión en el proceso formativo. Centra su estudio específicamente en las prácticas docentes en la formación inicial como una instancia privilegiada para la transmisión de los saberes de oficio; esto, en compañía de quienes poseen los "secretos" del hacer en la docencia. La autora identificó tres actores clave en este contexto: el docente en



formación, el profesor de prácticas y el maestro orientador junto con su lugar en el proceso formativo. También destaca los marcos curriculares e institucionales en los que se ubican dichos procesos y con ello propone un aporte en el área de la formación docente, específicamente sobre la transmisión de saberes de oficio.

Por su parte, Castro (2015) investigó el valor de las perspectivas de los estudiantes y docentes sobre los aprendizajes obtenidos en relación con el perfil de salida. Este estudio se realizó con 219 estudiantes de Pedagogía de la Universidad Bío Bío de la ciudad de Chile y 9 docentes de establecimientos educativos. Los resultados obtenidos indicaron que los estudiantes aplicaban planificaciones que otros habían diseñado y no conocían los instrumentos evaluativos que debían emplear según los aprendizajes que se evaluaban.

Rosich-Sala y Jácome-Guzmán (2015) ejecutaron un proyecto investigativo sobre la práctica docente en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. A través del método de la investigación participativa, constataron ciertas deficiencias en la comunicación de los actores involucrados en la práctica, así como identificaron la falta de información e involucramiento entre actores e instituciones y la existencia de deficiencias en la estructura del currículo. También observaron que no existía relación entre la práctica y los trabajos de grado de los practicantes. Los resultados de este trabajo fueron socializados con los participantes, juntas académicas y autoridades para aplicar los correctivos pertinentes sobre los aspectos identificados por el estudio.

El estudio de Sánchez (2016) abordó la relación teoría-práctica en la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional y se basó en la participación de 185 estudiantes de pedagogía en la educación inicial, básica y secundaria; se desarrolló en el campus regional de una universidad ubicada a 200 millas al sur de Santiago de Chile. Se observó cómo los estudiantes experimentan y



representan la relación teoría-práctica que comienza en sus inserciones en el entorno escolar. El enfoque mixto adoptado se apoyó en un cuestionario de opinión y entrevista semiestructurada administrada en los espacios de tutoría. Los resultados indicaron que el 39% de los profesionales en formación consideraban que la teoría y la práctica son realidades opuestas, mientras que el 31% sostuvo que la teoría depende de la práctica. En este escenario, se postuló que la capacitación inicial enfrenta el desafío de generar espacios y dispositivos que familiaricen a los practicantes con un conjunto de reglas flexibles y cambiantes para comprender la especificidad del trabajo docente, basado en una adecuada relación teoría-práctica. También se estableció que las estrategias obtenidas en la formación docente no respondían a la realidad educativa, concluyendo que lo aprendido en la universidad tiene poca relación con la práctica en las escuelas.

Por su parte, Guevara (2016) llevó a cabo un estudio con el objetivo de comprender el proceso de transmisión del oficio en un Instituto de Formación Docente (IFD) de la ciudad autónoma de Buenos Aires que prepara profesores de educación inicial; este estudio nutre la reflexión pedagógico-didáctica sobre la formación docente a través de la consolidación del enfoque de oficio como observación para su estudio, la visibilización de los modos en los que los formadores transmiten su oficio y el avance hacia abordajes que combinen la mirada de la enseñanza como interacción y como sistema.

En la investigación que realizaron Calle y Rodríguez (2017) se describen las prácticas preprofesionales que experimentaron los profesores de Educación General Básica en Formación Inicial en el Ecuador durante su trayectoria formativa; ésta descripción se realizó a través de un estudio histórico de la formación de docentes en el país, en el que se determinaron las tendencias en el desarrollo de las prácticas preprofesionales. Para este trabajo se utilizaron métodos



investigativos, revisiones bibliográficas y documentales, análisis histórico, lógico y analítico sintético.

Al analizar los trabajos citados se observa que las investigaciones están centradas en diferentes aspectos de las prácticas preprofesionales en la formación docente y se dan a conocer las perspectivas de algunos estudiantes y docentes respecto a sus experiencias en las prácticas y sobre las dificultades que surgieron en algunos casos por la falta de preparación en la universidad o la desvinculación entre teoría (universidad) y práctica (escuela).

Además, se puede mencionar el estudio de Sánchez, Robledo, M., Lozano, Morán y Robledo S. (2018) acerca de las perspectivas que tienen los estudiantes para enfrentar las prácticas preprofesionales. En el cual se plantea la apertura al desarrollo científico y tecnológico, la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y una participación cada vez mayor en los procesos de reflexión y diálogo. El desarrollo de esta investigación estuvo basado en un enfoque de las necesidades de la actividad pedagógica en las prácticas profesionales, desarrollado en el contexto de las universidades ecuatorianas, en particular la Universidad Técnica de Babahoyo. Encontraron que la orientación del docente universitario es vital para ayudar al practicante a interpretar y guiar las experiencias, a fin de que pueda construir un proyecto de vida.

Dentro de los estudios se encuentra también aquel realizado por Ruiz, Bermeo y García (2019), el cual analiza la práctica profesional integradora y su concepción para la formación en las carreras de educación. El estudio se realizó con una muestra de 196 estudiantes de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y los resultados obtenidos demostraron que las deficiencias más significativas son la inadecuación de los centros en los que ejecutan las prácticas y la poca preparación para la actividad, con respecto al tiempo que dedican a las prácticas.



Estos estudios constituyen los antecedentes de la presente investigación en tanto contienen variables y dimensiones relacionadas tales como las prácticas preprofesionales, la perspectiva de los estudiantes que se encuentran en estos periodos de formación docente, así como un análisis de las evidencias de la relación entre la teoría y la práctica que guían y orientan estos procesos.



CAPÍTULO 1: PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

El presente capítulo busca profundizar los aspectos específicos de las prácticas preprofesionales entre las que se destacan los fundamentos teóricos, las dimensiones conceptuales e indicadores de las prácticas; además, se abordan aspectos tales como: la conceptualización e importancia acerca de las prácticas preprofesionales en la formación de los futuros docentes y se establecen los objetivos y los elementos característicos que conforman sus especificaciones.

Además, se abordan los actores que son quienes se involucran en este proceso: el docente co-formador, el practicante que cumple con este periodo de reforzamiento profesional y el profesor a cargo del espacio curricular de la práctica preprofesional. De igual manera, se expone la perspectiva que tienen los practicantes acerca de la formación y las dificultades que deben enfrentar. Finalmente, se plantean las prácticas preprofesionales, plasmadas en la malla curricular en la Universidad de Cuenca.

1.1. Ser docente

Según Veugelers (2017) ser docente implica reconocer que la enseñanza es un proceso transformador, tanto para los estudiantes como para sí mismos. En este sentido, el docente es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general o especializado en una determinada área del conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte; además trabaja en la transmisión de valores, técnicas y conocimientos generales o específicos de la materia.

La función pedagógica del docente consiste en facilitar el aprendizaje para que el estudiante lo alcance de la mejor manera posible. Por lo que, una de las principales tareas y funciones del docente en la actualidad radica en apoyar a los estudiantes para que aprendan de manera autónoma,



promoviendo su desarrollo cognitivo y personal mediante estrategias aplicadas al aprovechamiento de los recursos y la información disponible. Para ello, “debe prepararse con una perspectiva multidisciplinaria, considerando aspectos propios de su disciplina y también enfoques filosóficos, pedagógicos, didácticos, epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, históricos y lingüísticos, entre otras áreas que le permitan dar respuesta a las necesidades que presentan” (Veugelers, 2017, p. 412-421).

Así mismo, debe estar comprometido con su entorno tanto individual como social formado por los valores, el análisis, la reflexión, la construcción de conocimientos y saberes. Rescatando su alto prestigio, debe considerar un código de ética que le permita ser el responsable de construir con sus estudiantes las concepciones de más alto valor social, formando en: responsabilidad, democracia, justicia, paz social, tolerancia, equidad, solidaridad, colaboración y libertad.

El docente tiene un papel muy importante como eje de transformación de generaciones y sociedades. Una vez comprendida la responsabilidad, estos profesionales podrán ver de forma clara sus funciones. Para lograr la formación educativa de individuos reflexivos, críticos, humanistas y responsables deben estar capacitados de forma integral, de tal manera que puedan responder a las situaciones específicas que se le presenten en la cotidianidad y, así mismo, dar respuesta a las diversas situaciones que encuentre en su entorno inmediato y en general en la sociedad.

Dentro de estos planteamientos cabe considerar también la definición del quehacer docente propuesta por Alliaud (2017), quien señala que este actor es aquel que “enseña con arte, donde el secreto para lograrlo no solo se traduce en teoría o práctica, sino en la experiencia del maestro, es decir, en sus saberes de oficio” (p. 68). Según lo que expone dicha autora, el oficio de enseñar no es una profesión que se logra concretar en la formación sino es una tarea que se construye y



fortalece día a día, paso a paso y alejada de fórmulas estandarizadas que limiten y paralicen el proceso dinámico de la enseñanza. Alliaud (2017) afirma que “los rasgos ocultos del oficio de enseñar, se observan cuando la transformación de una persona tiene lugar en el acto de enseñar, lo que realmente le da sentido a la práctica educativa que se desarrolla en el aula” (p. 69).

Como en cualquier otra profesión, el maestro hace su trabajo y luego involucra los logros que se obtienen como producto al realizar su labor, lo que le da sentido e identidad a esta profesión. Esta acción, incluye un componente profesional que consiste en un conjunto de principios y valores que le dan a la actividad docente un toque de realización individualmente, así como abarca elementos afectivos que hacen la conexión entre la función relacional del desempeño y el oficio del docente.

Incluso en el escenario actual de ruptura de los pilares tradicionales desde el establecimiento escolar moderno, el concepto de enseñanza como oficio explica el carácter experimental de probar una y otra vez las estrategias aplicadas, experimentar e involucrar cada procedimiento y, lo más importante, verificar el resultado de lo realizado o del producto del trabajo es lo que garantiza no solo la confianza y la autoridad sobre la figura del maestro, también su identidad profesional. (Alliaud y Antelo como se citó en Aguirre, 2018, p. 151)

En este contexto, ser docente en la actualidad conlleva un involucramiento con competencias profesionales, para lo cual el maestro en el aula debe cumplir con las siguientes condiciones:

(Debe) constantemente actualizarse para poder responder adecuadamente a las demandas de la práctica profesional, bajo estos parámetros lleva a la necesidad de una práctica de reflexión en la profesión docente. También implica un buen conocimiento del contenido a ser enseñado y su enseñanza, pero también el conocimiento de la profesión y de sí mismo; las visiones de la escuela y



su papel social, las cuales son diferentes en cada momento histórico y en cada país, y eso también obliga a reorientar la idea del ser docente que sirva de base a la formación. (Maquilón, 2015, p. 65)

Según el autor citado, el docente debe mostrar unas competencias básicas sin que se exponga un perfil estandarizado. Dichas competencias serían las siguientes:

1. Planificar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Conocer y saber aplicar los contenidos curriculares de las materias.
3. Conocer el contexto educativo y saber desenvolverse en él.
4. Trabajar en equipo con sus compañeros docente y equipo directivo.
5. Ejercer su acción de guía y orientador con sus estudiantes, control de la disciplina y el trabajo en el aula.
6. Conocer y saber aplicar metodologías docentes innovadoras.
7. Utilizar correctamente las TIC.
8. Evaluar el proceso de enseñanza y el aprendizaje.
9. Organizar y gestionar eventos educativos, culturales y científicos.
10. Proyectar actitudes positivas, éticas y consustanciadas con valores sociales aceptables.

(Maquilón, 2015, p. 21).

De acuerdo con estas competencias propuestas para definir el perfil del docente, es necesario enfatizar que diferentes habilidades pueden ser válidas para crear un perfil del maestro, pero las mismas deben ser flexibles y facilitar la adaptación a la diversidad y situaciones cambiantes en el contexto institucional, así como dar respuesta adecuada a los nuevos desafíos y necesidades sociales actuales y emergentes propias del proceso educativo y del progreso de las sociedades.



1.3. Generalidades sobre lo que es enseñar

En relación al desempeño docente, la función vital e importante que debe desarrollar es la de enseñar, dentro de esta dimensión se presentan diferentes posiciones: la primera posición hace referencia a contenidos conceptuales concretos de la asignatura que se imparte, entendida como el conjunto de conocimientos específicos acerca de las ideas fundamentales en relación a la concepción de cada área del currículo. En la segunda posición, se ubican las informaciones establecidas por el currículo, así como la información científica previamente seleccionada, adaptada y estructurada por un experto, seguido de conceptos y procedimientos para incorporar información científica y terminando con un cuerpo de conocimientos que se internalizan, se reorganizan y reconstruyen en el proceso de aprendizaje (García, Martín y Biggio, 2014).

En este trayecto educativo, el contenido conceptual deja de tener un papel de liderazgo para pasar al servicio de la adopción de una cierta concepción científica; esta tercera posición implica un cambio conceptual ya que busca modificar la manera de concebir la ciencia. Entre el extremo inicial y final se destaca que las categorías del conocimiento, se hacen más complejas progresivamente, dejando ver el centro de la información en lo que respecta a las competencias para manipular los contenidos de la asignatura, materia y/o área que se imparte y se aprende (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016).

Con el mismo propósito, se debe enseñar de manera que las concepciones educativas sean continuas; es decir, presenten una coherencia en el desarrollo del proceso educativo en su globalidad, desde concebir la enseñanza como la actividad de presentar información clara y precisa al estudiante, consecutivamente lograr el desarrollo de sus habilidades meta-cognitivas, para promover un cambio y lograr la transformación en la que se observe y se aborde el contexto en



general (Gallego, 2015). De esta manera se obtiene finalmente un producto educativo acorde con lo planificado y establecido desde las líneas ministeriales y basadas en el currículo para cada etapa educativa.

1.4. Saberes de oficio

La idea o noción de los saberes de oficio surge del mundo de las profesiones-oficios. La docencia cumpliría con esta condición, pues en el sistema educativo se producen conocimientos que en su particularidad y especificidad se los conoce como saberes pedagógicos, mismos que dan identidad al oficio de enseñar y sus oficiantes (practicantes) (Arata, 2013).

Sin embargo, es necesario establecer las relaciones entre los saberes de oficio con el conocimiento, considerando que los saberes surgen de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo se puede producir en el espacio y en tiempo real, mismo en el que los docentes preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y el aprendizaje de sus estudiantes. Además, tienen en cuenta el contexto en el que desempeñan sus tareas de enseñanza, para lo cual deben decidir y usar materiales didácticos de acuerdo con los contenidos que enseñan, así como las condiciones y características de sus estudiantes.

Los elementos mencionados anteriormente y las relaciones entre ellos constituyen el origen de la construcción del conocimiento pedagógico que exige un intercambio, conversación, discusión, análisis entre pares. Solo cuando la escritura de una lección y/o una unidad ya desarrollada está sujeta a lo riguroso, objetivo y sistemático y trasciende la mera opinión de los colegas, se puede decir que hay construcción de conocimiento pedagógico (Arata, 2013).



En el mismo sentido, el conocimiento que se origina de las prácticas se encuentra fundamentalmente orientado a lograr transformaciones en diferentes áreas, resolviendo situaciones que surgen en la vida cotidiana. En consecuencia, se puede afirmar que, en la constitución del conocimiento, los docentes transforman a sus educandos pues el aprendizaje por sí mismo debe generar transformaciones en los individuos; de la misma manera en la construcción del conocimiento se expresan modos de conocimiento, donde estos aprendizajes se conforman por estatutos epistemológicos (Martínez, Tobón y Romero, 2017).

Puede decirse que el vínculo y el posible diálogo en los procesos de formación docente se basan en la búsqueda de la relación necesaria entre los aparatos epistemológicos fundacionales de las disciplinas involucradas y el conocimiento pedagógico que necesariamente estará presente en el aprendizaje. Sin embargo, sus fundamentos epistemológicos se despliegan hasta cierto punto, ya que la interpelación que surge el respecto implica considerar el estatuto epistemológico del conocimiento que le da significado e importancia a lo que el estudiante aprende.

Por ello, la profesión de la enseñanza es entendida como una práctica discursiva del saber de oficio y surge de una relación triple cuyos vértices esenciales son: la práctica, la reflexión y la tradición del oficio (Crisorio, 2017). En tanto la práctica se constituye en la vida cotidiana, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso casi natural permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el cargo y, finalmente, en la tradición del oficio o el conocimiento que es acumulado por la profesión que se desempeña.



1.5. Práctica docente

Según Davini (2015), la práctica docente es un concepto con varios usos y significados; sin embargo puede ofrecerse una definición básica:

Es aquella que se desarrolla en las instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrar la institución, los salones, las aulas y comprender el contexto. Se lleva a cabo diariamente en condiciones sociales, históricas e institucionales; lo cual, es significativo para la sociedad y el maestro. Es una compleja red de actividades y relaciones. Es la enseñanza y otras actividades más e incluye las tareas de enseñanza: simultáneas, variadas, numerosas, impredecibles e inmediatas. Está condicionado por medios sociales e institucionales y por historias personales y sociales. (p. 6)

Lo dicho se relaciona con el hecho de que la educación es una práctica social que trasciende el espacio educativo y que a su vez implica un proceso de construcción comunitaria y contextual. Estas son las operaciones llevadas a cabo por el educador para desarrollar conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas y actitudes, entre otros; despertando el deseo de aprender a enseñar.

El concepto de práctica docente se encuentra centrado en este actor y en la forma en que trabaja, expresa, se comporta y se relaciona; es decir, la caracterización de sus hábitos, acciones y estilos en un contexto educativo (Montes, Caballero y Miranda, 2017). Adicionalmente, dentro de las concepciones más recientes, la práctica docente plantea que el docente es un guía, orientador y acompañante del proceso educativo, lo cual se verá influenciado por los antecedentes académicos y el contexto social, histórico e institucional (Arbesú, 2010).

Lo que se pretende resaltar es que un docente no es solo una persona que está en una clase y dicta contenidos; además de esto, debe ser un comunicador de su materia o la especialidad de la cual este profesional ha hecho su carrera. En este sentido, la práctica de la enseñanza presenta dos



elementos fundamentales, que sin ellos no tiene sentido y no puede darse este proceso: el docente y el estudiante, entre los cuales se establece una relación dialéctica y así mismo una interacción activa.

El docente además de su conocimiento tiene la capacidad de plantear el contenido o tema y el mensaje de lo que tiene que enseñar de forma clara para que el estudiante sea capaz de asimilarlo de una manera precisa y activa; así se desarrollan soluciones espontáneas, funciones pedagógicas y un entorno social adecuado.

Con lo anterior se sustenta que el estudiante no debe ser solo un espectador de lo que se enseña, sino que el mensaje tiene que alentar a la persona que lo recibe y estimularlo de manera positiva a preguntar, intervenir, dialogar, participar, reflexionar y criticar; es decir, debe despertar su deseo de aprender.

En razón de lo dicho, la práctica docente implica que el docente no solo debe saber de qué se está hablando, sino también dominar las técnicas y estrategias que le permitan construir y apropiarse del conocimiento que ha acumulado a través de su participación en el proceso educativo. En este sentido, la práctica docente bien enfocada puede despertar en los practicantes, algo tan importante y positivo como la necesidad de aprender y el placer de buscar nuevos desafíos dentro del sistema educativo.

Se considera que el docente de aula y el estudiante están en el mismo camino en paralelo y que estos integrantes son retroalimentados: por un lado, el profesor aumenta el conocimiento del estudiante y, por otro lado, el estudiante de alguna manera enseña al profesor. La práctica docente también implica que el practicante tiene que adaptarse al tipo de escuela, a los estudiantes y a ciertos elementos con los que le corresponde trabajar y se ve influenciado por múltiples factores: desde la propia formación académica, hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja,



pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que está regulado por el Estado, las diversas respuestas, las reacciones de los estudiantes y el entorno que en este proceso se involucra.

1.6. Prácticas preprofesionales docentes

Las prácticas preprofesionales, según las define el Consejo de Educación Superior (CES) (2013), consisten en actividades orientadas a la aplicación del conocimiento y desarrollo de habilidades y capacidades específicas de la respectiva profesión. La obtención de los créditos correspondientes es obligatoria para lograr el título de la profesión en la que se está formando el practicante, estableciendo que las horas reglamentadas para el desarrollo de estos periodos, así como la unidad de titulación se podrán realizar en periodos académicos ordinarios como extraordinarios.

Esta perspectiva se refuerza con la conceptualización y principios de las prácticas preprofesionales, específicamente de la Universidad de Cuenca, según el Reglamento de Régimen Académico (2012) en el cual se destaca que este proceso está orientado a desarrollar:

(...) experiencias de aplicación y experimentación de los aprendizajes. Su planificación debe garantizar el uso de los conocimientos teóricos, metodológicos, técnico-instrumentales, ejecutables en diversos entornos de aprendizaje (...). Estas prácticas están orientadas a la formación integral de profesionales comprometidos con la transformación de las relaciones sociales equitativas, las capacidades de aportar a los procesos de transversalidad en planes, programas, proyectos de instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales y entornos comunitarios; de manera que, propicien los cambios necesarios en el proceso de desarrollo. (p. 5)

Con base en lo antes referido, las prácticas preprofesionales tendrían el propósito de contribuir a la formación integral del practicante al permitirle enfrentar realidades concretas, consolidar las



competencias profesionales, enfrentar situaciones reales de la práctica en su profesión, desarrollar habilidades para resolver problemas y reafirmar su compromiso social y ético.

A través de estos espacios de interacción real, los futuros profesionales tienen la oportunidad de conocer y aplicar los conocimientos adquiridos de acuerdo con las necesidades y los requisitos del entorno en el que operan. Además, se orientan a ser una fuente de información pertinente para la adaptación y actualización de los planes y programas de estudio, fortaleciendo el vínculo entre el entorno social y productivo, contribuyendo de esta manera al desarrollo de la sociedad en general.

En términos generales las prácticas preprofesionales según lo exponen Jiménez, Martínez, Rodríguez y Padilla (2014):

Constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículo de capacitación docente, permiten comunicarse con el sujeto en práctica con acciones institucionalizadas dentro y fuera del entorno universitario, producidas en una variedad de escenarios en los que observa, interviene, reconsidera, reconstruye y valora las realidades en su complejidad; circunstancia que requiere de una serie de herramientas conceptuales, procesales y actitudinales con la intención de construir su identidad como docentes. (p. 18)

Por lo que, es fundamental que en el desarrollo profesional el practicante en proceso de formación comprenda la importancia de cada etapa involucrada en su capacitación desde una perspectiva institucional, ya que del apoyo y la ayuda que reciban para llevar a cabo las actividades dependerá el éxito que los practicantes tengan en otros espacios formativos dentro del ámbito laboral.

Por lo dicho, las instituciones de educación superior y, específicamente la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, han dedicado tiempo y



asignado recursos para generar espacios de calidad para llevar a cabo el proceso de prácticas de la manera más profesional y académica posible en el fortalecimiento de estos procesos de capacitación, así como de retroalimentar a los practicantes y la determinación de la autorreflexión, en la búsqueda del perfeccionamiento docente (Universidad de Cuenca, 2013).

Corroborando lo mencionado, la práctica preprofesional docente puede entenderse como un “proceso adecuado a la formación, destinado a enriquecer la formación, complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, vinculada a aprendizajes) en los centros educativos” (Zabalza citado en León, Gómez y Armijos, 2016, p. 314). El objetivo de las prácticas consiste en que los practicantes adquieran experiencia de trabajar en un entorno real, con estudiantes en formación, bajo la supervisión de un personal calificado. En este sentido, Díaz, Carreras y del Cerro (2015) señalan que las prácticas preprofesionales docentes conforman:

El conjunto de acciones humanas intencionales, aplicadas en el proceso de resolución de problemas, en las cuales el docente es un agente que utiliza su conocimiento para resolver el problema de cómo lograr los objetivos educativos que el programa de su materia y la filosofía institucional lo requiere. (p. 12).

En concordancia con este planteamiento, puede decirse que durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales se integran conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos-instrumentales, los cuales le van a permitir al practicante, abordar y dar solución a situaciones reales que se enfrentan en el aula de clases; así, se debe considerar y abordar de manera adecuada su tratamiento puesto que estos eventos, de no ser resueltos adecuadamente y de manera temprana, pueden complejizarse y dificultar el proceso que se busca llevar a cabo (Álvarez, 2015).



El desarrollo de las prácticas está determinado por múltiples factores entre los que se incluyen la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que es enseñada y el conocimiento pedagógico de los docentes. Es decir, los procesos de las prácticas preprofesionales implican la resolución de problemas, hecho sobre el cual los docentes son agentes que implementan sus conocimientos específicos, delineando cómo lograr los propósitos y objetivos educativos, tanto del programa de su asignatura como en la filosofía de la institución que aborda.

La práctica preprofesional mantiene un propósito claro, por lo que se vincula con la enseñanza sistematizada en tanto contempla la presencia del nivel de reflexión o análisis. En este sentido, es ejercida por los practicantes en un intento de proporcionar una educación planificada, organizada y efectiva para que se convierta en una práctica efectiva, consistente con la visión y misión educativa previamente establecida.

Además, las prácticas son importantes porque en el mundo laboral es necesaria la experiencia que tiene el profesional para poder desempeñar sus funciones y conseguir un trabajo, y resulta ideal desarrollar parte de esta experiencia durante la formación (Arribas et al., 2010). Estos procesos contribuyen a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, así como la teorización llevada a la práctica apoya la formación de la identidad profesional y la enculturación (el proceso por el cual los estudiantes son inducidos a adoptar su cultura profesional) (Alliaud, 2017).

Para Schön (como se citó en Arribas et al., 2010) lo que caracteriza a los docentes como profesionales es “el pensamiento práctico que se activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de su tarea educativa” (p. 286). Es un proceso de reflexión nítidamente social, pues el pensamiento de los docentes, así como sus conocimientos explícitos y sus creencias, se construye en un contexto social e histórico y son parte de esa cultura.



Por ello, en la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, una de las estrategias que dirige el aprendizaje y la formación en las prácticas preprofesionales es la reflexión acerca de qué, por qué, cuándo y cómo actuar; además se toma en cuenta que es mediante este proceso de reflexión que el futuro profesional rehace y retoma la experiencia vivida, permitiéndole concientizar su acción docente y así lograr reestructurar algunas de las estrategias, actividades y otros aspectos y elementos que le han limitado su desempeño en la práctica.

Tal como expresa Di Franco (2017) “se trabaja a diario para recuperar los saberes de oficio, el pensamiento práctico que permite recuperar las palabras del docente” (p. 7). Es decir, en el aula, el desarrollo de cada contenido se orienta a que lo que se aprende en teoría tenga una utilidad práctica y sea aplicable en la resolución de problemas que se presentan en los contextos en los cuales los estudiantes interactúan. En este caso, la función de la práctica preprofesional educativa se puede visibilizar más claramente cuando se relaciona con las estructuras sociales, con instituciones, planes y programas, teorías y acciones, pero también con el contexto social y económico, para entender las causas que generan problemas específicos.

Las acciones de enseñanza en la práctica docente son muchas y de varios tipos; entre estos Ramírez, Graus y Castillo (2017) exponen:

Las acciones lógicas de enseñar, informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, entre otras, y aquellas acciones de una naturaleza distinta a la enseñanza administrativa; como: registrarse, intervenir, motivar y evaluar. Existen otras acciones que permiten organizar el proceso educativo, como planificar, diagnosticar, seleccionar y describir lo que se debe enseñar. (p. 149).

De esta manera, al ver la práctica preprofesional como un proceso de resolución de problemas, el practicante asume su rol docente y se hace capaz de tomar decisiones y resolver conflictos para mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el logro de los objetivos y propósitos



establecidos, contribuyendo de esta manera a elevar la calidad respondiendo de esta forma a las demandas actuales de la sociedad.

1.7. Importancia de las prácticas preprofesionales en la formación docente

La práctica preprofesional es una estrategia de formación docente que sintetiza y articula las diversas acciones que realiza el estudiante que se capacita, y que se concreta en su desempeño real a través de la integración del conocimiento y su implementación en la resolución de las tareas y actuaciones que propone la profesión docente.

Se debe entender que estas prácticas son más que conocimiento técnico o las destrezas que se van a aplicar en el desarrollo de una clase. De hecho, se requiere la articulación y armonización de los diferentes tipos de conocimiento para que las decisiones que el practicante asuma en estas prácticas, sean apoyadas por sí mismas.

Según lo afirmado por Piña (2016), las prácticas preprofesionales favorecen el “desarrollo de las habilidades, destrezas, valores, hábitos y conocimientos adquiridos para aplicarlos en contextos educativos reales, como base para el desarrollo individual y social, sin olvidar los procesos relevantes de monitoreo, control y evaluación” (p.26). Estos planteamientos muestran las competencias que conforman su perfil profesional y al mismo tiempo, aclaran los requisitos mínimos, para poder afirmar que es un proceso que verdaderamente forma.

Para Cifuentes (2014) la práctica preprofesional docente es “el eje organizador en función al cual deben desarrollarse los contenidos programáticos de las asignaturas y las didácticas contempladas en el programa de estudio” (p. 22), resultando esencialmente en un intercambio de aprendizaje, experiencias e iniciativas con los docentes, niños y padres de familia de las escuelas de aplicación, supervisión y orientación con el apoyo de la coordinación de las didácticas



fundamentales; esto permite evaluar la calidad del futuro docente, según el perfil que exponen las universidades dedicadas a la formación del profesorado en educación.

Por su parte, Torcigliani, Campana, Serasio, Visintini y Chacarelli (2013) afirman que las prácticas preprofesionales conforman “un proceso relevante en la formación de los estudiantes destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en los centros de trabajo” (p. 3). La meta es que los practicantes en formación adquieran experiencia de trabajar en un entorno real, bajo la supervisión de un personal calificado.

En el ámbito escolar, la experiencia que tiene el practicante es necesaria para poder desempeñar sus funciones e incorporarse al campo laboral e institucional siendo mejor si esa experticia la desarrolla durante su formación; en esto recae la importancia de las prácticas preprofesionales a nivel de la carrera pedagógica en la formación docente, puesto que las mismas, están vinculadas con un conjunto instrumental de actividades y con conocimientos concretos en el manejo de la dinámica de una clase (Andreozzi, 2010).

Estos aspectos conforman una entidad coherente e interdependiente dentro del currículo de formación pedagógica y permiten comunicar al profesional de la asignatura acciones institucionalizadas dentro y fuera del entorno universitario, producidas en una variedad de escenarios en los que observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora las realidades en su complejidad. Estas circunstancias abarcan la necesidad de una serie de herramientas conceptuales, de procedimiento y de actitud, con la intención de desarrollar su identidad como docentes (Andreozzi, 2010).

Se deben incorporar conceptos de enseñanza y aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión de las instituciones escolares, así como las



características del contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, se abre un abanico de posibilidades al practicante que analiza críticamente su desempeño como aprendiz y profesor, al tiempo que tiene la oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente, asumiéndola como un objeto de análisis (Cossio, 2018).

Desde esta concepción, las prácticas preprofesionales en las carreras de Ciencias de la Educación conducen a acciones integradas de efectos desencadenantes que tienen repercusiones directas en la capacitación que recibe en su formación. Se persigue el objetivo de reafirmar los propósitos y metas establecidas en el currículo y que son parte de un entorno favorable en el tratamiento de los temas y problemas que se estudiarán. Se trata de elementos diseñados para mejorar el perfil y el desempeño profesional de aquellos que están capacitándose como docentes (Calderón y Del Toro, 2018).

Con el fin de dar respuesta a las necesidades de los nuevos escenarios en los que se mueven las dinámicas formativas, es necesario promover el acceso a una formación profesional inicial de los futuros docentes que sea de calidad y que les permitan desarrollar su preparación teórica y práctica para lograr las habilidades necesarias en su labor. Para ello, las universidades deben satisfacer estas demandas de la sociedad en el sentido de formar profesionales preparados y comprometidos con su trabajo, capaces de responder a las nuevas necesidades y demandas, que sean innovadores y dispongan de recursos cognitivos, materiales y tecnológicos para transformar su realidad inmediata.

En la actualidad, en Ecuador se realizan transformaciones trascendentales a partir del desarrollo de los proyectos de formación docente para Educación General Básica (Ministerio de Educación, 2014) estos procesos se entienden como propuestas participativas que buscan satisfacer



las necesidades de quienes deben contribuir a transformar la sociedad con identidad, criterios, solidaridad reflexiva y democrática, aportando así a la calidad educativa de las escuelas del país.

Las prácticas preprofesionales en Educación General Básica deben estar dirigidas a fortalecer la concepción didáctico-metodológica de la clase, junto con la guía de los docentes responsables de la práctica y en la propuesta de un número suficiente de acciones y estrategias que requieran procesos de reflexión. En este sentido, se debe tener presente la necesidad de satisfacer las demandas que la sociedad exige ante la formación de profesionales de la educación, lo cual obliga a mirar la práctica preprofesional y la función que realmente cumple en el proceso de formación del docente en este nivel educativo.

Además, al desarrollar prácticas preprofesionales en Educación General Básica, desde la perspectiva de Ayala y Franco (2015), se requerirán docentes en formación que cumplan con las siguientes condiciones:

- Dominar los contenidos y temas científicos desarrollándolos con habilidad y destreza.
- Tener claro los objetivos que los practicantes deben alcanzar en la clase, evitando inexactitudes en la formación, la adquisición de conocimiento y el desarrollo de capacidades.
- Seleccionar de manera adecuada y lógica el método y los procedimientos didácticos apropiados, para cada área de conocimiento abordada.
- Elegir, diseñar y utilizar adecuadamente los medios de enseñanza y aprendizaje.
- Participar en el logro de los objetivos educativos, en correspondencia con las necesidades educativas del sector donde realizan su práctica.



- Demostrar alta preparación pedagógica para responder desde el tratamiento del contenido de la enseñanza, los problemas que surgen como resultado de la actividad escolar.
- Dar prevalencia a un enfoque pedagógico centrado en las acciones metodológicas y la actividad de los practicantes; alcanzando los procesos necesarios de reflexión y participación.
- Tener la capacidad de autoevaluar el nivel de dominio de todos los elementos de la planificación didáctica y de los recursos con los que cuenta, para un desempeño exitoso de las prácticas preprofesionales en la Educación General Básica.

Los aspectos citados hacen referencia al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, así como a la necesidad de formar docentes que manejen líneas de acción dirigidas a la transformación de las prácticas preprofesionales en la carrera de Educación General Básica. Se busca, así, fortalecer las bases para una cultura de investigación, acción y reflexión, estableciendo una conexión centrada en la producción del conocimiento y no simplemente en su aplicación.

Lo mencionado apunta a un trabajo sistemático de reconstrucción de teorías, valorando y contrastando con experiencias dirigidas a favorecer la formación profesional docente; se trata de especificar nuevas rutas hacia la vinculación de la teoría con la práctica en el nivel educativo que se aborda.



1.8. Objetivos de las prácticas preprofesionales

Los objetivos de las prácticas preprofesionales se enfocan a situar al practicante en contextos reales de la labor docente; esto, con el propósito de prepararlo en el abordaje de los ámbitos que implican su práctica educativa en tanto futuro profesional crítico y responsable. Se busca además afianzar los conocimientos teóricos obtenidos en su formación universitaria, a más de generar y fortalecer vínculos entre las universidades y las instituciones en las cuales se llevan a cabo las prácticas (Pacheco, 2012).

Así mismo, los objetivos se dirigen a promover la formación académica integral de los practicantes en los ámbitos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la intervención preprofesional, así como generar la aplicación del conocimiento teórico y metodológico en los diferentes campos de intervención.

Adicionalmente, se busca el fortalecimiento de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en la consolidación de competencias docentes, facilitando el proceso de aprendizaje y el ejercicio sistemático, progresivo y acumulativo en el análisis y reflexión de la práctica escolar. Se busca dar al futuro docente la oportunidad de demostrar sus capacidades en función de transformar las actividades rutinarias propias del aula y, así, puedan identificarse con el compromiso vocacional para un aprendizaje innovador y eficiente.

Se destaca la orientación hacia el desarrollo de competencias a través de la aplicación de habilidades teóricas y prácticas en el entorno educativo real; en este, las vivencias ayudan al docente a aplicar lo aprendido, así como a fortalecer la reflexión y redirección de lo que se deba cambiar e innovar.



Los objetivos de la práctica preprofesional según Cedeño (2017) son los siguientes:

- Interpretar la actividad profesional educativa futura como un proceso dinámico de mejora constante, alentando sus contribuciones a través de la vinculación de la teoría con la práctica.
- Promover el desarrollo de potenciales personales como la creatividad, el compromiso social, la autoconfianza y el pensamiento estratégico en el desempeño profesional docente.
- Lograr el enfoque tecnológico y científico exigido por la actividad profesional educativa.
- Detectar, diagnosticar, caracterizar, comparar y relacionar los problemas de la profesión a nivel macro, ya que la ciencia particular, como consecuencia de la particularidad de su objeto de análisis, está sujeta a un proceso de revisión permanente donde su objeto está configurado y se transforma.
- Proseguir con la formación profesional dotado de herramientas teórico-metodológicas que le permitan concebir propuestas de intervención para resolver la práctica de la realidad educativa abordada.
- Proyectar el plan de formación a través de la intervención de la práctica preprofesional.
- Aplicar a la realidad organizacional, los conocimientos, habilidades y destrezas aprendidas en la carrera profesional.

Dentro de los mismos planteamientos se enfocan los modos de actuación profesional, que abarcan la prevención, promoción, diagnóstico, evaluación, selección, orientación, asesoramiento, intervención e investigación.

De igual modo, cabe hacer resaltar que las prácticas necesitan ser supervisadas por un mínimo de dos profesionales en el campo del desempeño estudiantil: uno que actúe como supervisor



académico y otro como supervisor institucional. Ambos serán responsables de asesorar, guiar y evaluar al practicante en cada una de las etapas en las que se debe desenvolver.

En cuanto a los actores y elementos del proceso de organización, gestión, monitoreo y evaluación de la práctica preprofesional se contempla a los siguientes: practicante, coordinador de la práctica en la carrera o escuela, supervisor académico, supervisor institucional, docentes del semestre.

Por su parte, Erazo, Sánchez y Esparza (2017) complementan el aporte señalando que los objetivos de las prácticas preprofesionales conllevan:

- Reconocer las fortalezas y debilidades que los practicantes tienen en su entrenamiento técnico, personal, teórico y profesional.
- Aprender a gestionar y superar problemas personales, administrativos y profesionales.
- Consolidar el desempeño a través del trabajo en equipo.
- Desarrollar habilidades de comunicación, investigación y manejo de información.
- Aprender a ser eficiente y efectivo como miembros de una organización.

Con base en estos objetivos, puede afirmarse que la práctica preprofesional potencia la calidad de la formación integral de los practicantes ofreciéndoles la oportunidad de actuar en el entorno laboral de su profesión antes de finalizar sus estudios. Permiten contrastar la formación académica y el perfil profesional con las habilidades obtenidas en las aulas de la universidad; se verifica posteriormente si el practicante posee las destrezas y competencias que le permitan enfrentar el contexto en el que le corresponde actuar y desenvolverse en el cumplimiento de esta fase en su formación profesional.



En suma, las prácticas preprofesionales en el país apuntan a la capacitación de un profesional competitivo y adecuado para el desempeño de roles y funciones de acuerdo a regulaciones legales que rigen la capacitación docente en Ecuador.

1.9. Características de las prácticas preprofesionales

La práctica educativa es una actividad instrumental que implica conocer su racionalidad específica, misma que alude a conocimientos precisos, condiciones cambiantes y tiene en cuenta las demandas específicas de la situación en estudio.

A continuación, se presentan las características de las prácticas preprofesionales que según diferentes autores serían:

- **Sistemática:** En la práctica preprofesional se interrelacionan diversos elementos y componentes para la formación profesional entre los que se encuentran los actores y factores del proceso de organización, gestión, monitoreo y evaluación de la práctica preprofesional. Se destaca el rol del practicante, el coordinador de la práctica en la carrera o escuela, el supervisor académico, el supervisor institucional, los docentes del semestre, así como deben tenerse en cuenta todos los recursos materiales y tecnológicos que en estos procesos se requieren e implican (Cedeño y Santos, 2017).
- **Integral:** Está orientada al desarrollo personal, profesional y social del practicante. En este sentido, la práctica preprofesional establece relaciones entre los procesos académicos y de investigación con la sociedad y aporta a la consolidación de la integralidad del futuro profesional mediante el establecimiento de procesos de reflexividad que dirijan la autoevaluación y el compromiso social; esto se logra a partir de la intervención de los sujetos en formación y deriva en una relación de identidad con la profesión. La concepción



de la práctica preprofesional desde la identificación de problemas, demandas y necesidades de transformación, eleva la calidad de la intervención en el área educativa, ofreciendo y garantizando escenarios reales de aplicación de conocimiento en los que los practicantes intervengan y contribuyan a la calidad de la gestión de los actores y sectores educativos. Se vincula con el enfoque de la investigación y la integración de la teoría- práctica (Recalde y Hernández, 2014).

A los planteamientos mencionados, se le adiciona el carácter multipropósito de estas prácticas, entendiendo que las actividades que en estas se desarrollan permitirán llevar a cabo proyectos integrales a través de una acción interdisciplinaria. Se aprueba la aplicación de los conocimientos, métodos y técnicas a partir de la consideración de problemas específicos en el área educativa; así también, se busca la integración de equipos interdisciplinarios que conozcan la realidad educativa en la que se desenvuelven y así fortalezcan una formación ética y que dé respuesta a los retos que presenta el ámbito educativo (CES, 2014).

- **Diversificada:** La práctica preprofesional sirve a diversas realidades de la actividad pública y privada en las diferentes áreas geográficas, es decir, los practicantes no se limitan o circunscriben a una sola área o región física de aplicación de la práctica preprofesional, pues debe estar capacitado para dar respuesta y abordar problemas en cualquier zona en la que se le requiera a nivel local o nacional. Solo se limita el abordaje al nivel educativo para el cual el docente se capacitó (Korthagen, 2012).
- **Realista:** Aborda contextos educativos reales en los que se interactúa con los estudiantes del nivel educativo en formación. La práctica educativa enfrenta a los practicantes de la carrera de Educación a contextos reales con la finalidad de acercarlos al ámbito que



profesionalmente desempeñarán. En esta etapa formativa se establece la identidad del sujeto con la profesión docente, tomando en cuenta la verificación de la solicitud del conocimiento e investigación en escenarios reales; en este marco, la participación profesional debe estar gestionada para garantizar dicha participación y corresponsabilidad con los resultados que se deriven de las prácticas (Andreozzi, 2010).

- **Formativa:** Se consolida la capacitación académica, cívica, ética y moral que ha recibido el practicante a lo largo de su carrera profesional, dando lugar a una relación formativa pues constituye un proceso de enseñanza, formación y acompañamiento en el que la acción docente implica impartir y comunicar un conocimiento. Además, se establece una relación pedagógica que tiene características particulares tales como: la inclusión del sujeto y de la subjetividad; la intersubjetividad (posibilidad de un conocimiento objetivo válido de quienes se forman y el reconocimiento de los que se encuentran en el contexto educativo: docentes, estudiantes, con los que se ha interactuar) y el paso de la noción de la enseñanza a la de formación. La relación pedagógica involucra un acompañamiento al otro: ser un practicante, un aprendiz, un preprofesional, un estudiante en formación en un contexto real de su futura profesión (Barberi y Pesántez, 2017).

Tomando en cuenta dichas características, cabe destacar que las prácticas preprofesionales docentes permiten a los practicantes consolidar un enfoque gradual del trabajo profesional, proporcionando una instancia que facilita construir un conocimiento pedagógico para integrar la teoría y la práctica de la enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas preprofesionales conforman espacios transicionales que permiten al practicante, no solo la construcción y demostración de competencias, sino también la integración de conocimientos de diferente naturaleza. Es en este contexto, estos actores podrán verificar si es



realmente la profesión que quieren ejercer en el futuro y, así, desarrollarán profesionalmente sus habilidades, apropiándose de un modelo de identidad.

1.10. Actores de las prácticas preprofesionales

Según Cornejo (2014) la consideración del contexto escolar como un espacio de co-formación y aprendizaje para todos los actores involucrados en las prácticas preprofesionales, ha tenido importantes consecuencias con respecto a la definición de la misión de la institución educativa, de los roles desempeñados por el personal escolar y de los propios practicantes y la colaboración de la institución de educación superior formadora.

Del mismo modo, Guevara (2016a) fundamenta la triada de los actores en las prácticas preprofesionales, señalando que estas se refieren a los actores de este proceso formativo, siendo según su perspectiva: "(1) los docentes en formación o practicantes; (2) los docentes orientadores o co-formadores, que reciben a los profesionales en sus aulas de clase y (3) los profesores de práctica, a cargo del espacio curricular de la práctica " (p. 245). Siguiendo la perspectiva de la autora citada, se plantean las siguientes definiciones:

- **Docentes en formación o practicantes:** En las prácticas preprofesionales, el practicante es el protagonista de esta actividad; aborda la institución educativa para dar apoyo desde el conocimiento y las metodologías, así como las herramientas, instrumentos, medios y recursos adquiridos en el proceso formativo logrado en la Universidad. Su acción se considera que dialéctica en tanto, mientras el estudiante está poniendo en práctica los conocimientos adquiridos en su preparación universitaria, él aprende del contexto que está abordando, así como se encuentra perfeccionando y delineando su propia formación.



- **Docentes orientadores o co-formadores de las prácticas preprofesionales:** Este docente ejerce una función central dentro de la práctica preprofesional, pues es quien recibe al practicante en el aula de clases. Actúa como tutor, siendo una referencia con su modelo y estilo. Acompaña y guía al practicante en su proceso, colaborando en la construcción del conocimiento en las prácticas preprofesionales. También comparte los diferentes momentos y situaciones cotidianas, contextualizándolas a las instituciones donde se inicia el contacto directo del practicante con su labor docente; así, se establece una de las referencias prácticas más cercanas para el futuro docente, junto con la tarea de capacitación en un trabajo cooperativo con el supervisor de las prácticas preprofesionales. Son los docentes co-formadores quienes, al involucrar al practicante en su trabajo diario, les permiten experimentar y aplicar lo que han aprendido durante su formación; así mismo, se encaminan a incluir en la práctica la complejidad, la multiplicidad de tareas, la variedad de contextos y la imprevisibilidad; es decir, se trata de abordar la singularidad del ejercicio docente en el plano del contexto real.
- **Profesores a cargo del espacio curricular de la práctica preprofesional:** Desde la institución universitaria, se designa un equipo humano de carácter pedagógico, el cual cumple el rol de guía, tutor o supervisor de la práctica preprofesional, asegurando y garantizando el desarrollo efectivo de este proceso formativo.

Cada uno de estos actores juega un papel importante en el desarrollo educativo y laboral, ya que promover prácticas universitarias preprofesionales en las instituciones educativas significa capacitar a nuevos profesionales y transformar las instituciones escolares, agregando y fortaleciendo la creatividad e innovación, así como proyectando excelencia en la calidad educativa.



En este sentido, la Universidad es responsable de crear y buscar espacios de interacción entre los diferentes actores que deben participar en esta actividad; entre ellos se incluye al sistema político-estatal, nacional, regional, local y a los sectores productivos, sociales y educativos, los cuales requieren articular las necesidades, perspectivas, visiones y horizontes a futuro. La finalidad es la de fortalecer la interacción entre los actores y la posibilidad de intercambio entre los futuros profesionales con la aplicación de sus conocimientos teóricos, de tal forma que generen un desarrollo de habilidades y valores necesarios para la profesionalización y competencia laboral.

1.11. Perspectivas de las prácticas preprofesionales desde los estudiantes en formación docente.

En el desarrollo de las prácticas preprofesionales, los futuros docentes enfrentan situaciones que ponen sus conocimientos a prueba; por esta razón son de interés las perspectivas de los practicantes en tanto permiten identificar falencias surgidas en los procesos de capacitación que impidan una respuesta adecuadamente a los requisitos de las prácticas.

Cabe destacar que el estudio de las perspectivas de los practicantes, sujetos a la lógica de las prácticas preprofesionales, es relevante y de actualidad en tanto, a través de cada perspectiva individual, se obtiene información respecto a la relación entre la teoría y la práctica inmersa en el proceso de formación profesional. De igual modo, el abordaje de dichas perspectivas enfrenta a los responsables de estos procesos con la necesidad académica de profundizar en las fortalezas y, sobre todo, en las limitaciones encontradas para potenciar las prácticas preprofesionales desde las escuelas y universidades.

Al respecto, autores como Michavilla y Martínez citados por Valencia (2018) destacan algunas valoraciones positivas de la práctica preprofesional en la formación docente: mencionan



que este proceso representa la posibilidad de tener un enfoque real de la práctica, así como permite desarrollar habilidades profesionales a través de la interacción social con los miembros de la institución. En la medida que el practicante se va involucrando en las oportunidades que ofrecen estas prácticas, se va fomentando la madurez de los mismos y fortaleciendo su autoconfianza y habilidad de razonamiento práctico, entre otras habilidades.

Entre las perspectivas negativas que resaltan los autores mencionados se encuentran: la poca relación entre la teoría aprendida en la Universidad y la práctica realizada en la escuela; la dificultad para experimentar experiencias positivas para la capacitación y la tendencia de las escuelas a centrarse en habilidades técnicas y no en la comprensión del proceso (Loor y Cárdenas, 2017).

En el mismo sentido, investigadores como Calle y Calle (2017) señalan la falta de preparación del profesor de prácticas o docente orientador (quien recibe a los practicantes en la escuela); además anotan que las experiencias de campo no tienen coherencia con los programas y que hay un incremento en el número de actividades asignadas los practicantes que va en desmedro de la calidad de su aprendizaje.

En el estudio de Bedacarratx (2012) se desarrolló una entrevista con un grupo de practicantes y docentes que estaban cursando la Licenciatura en Educación Primaria en México. Los practicantes expusieron que no hay acuerdo sobre lo que se dice que es el trabajo de enseñanza y lo que realmente sucede en las aulas; para ellos, existían diferencias entre la escuela vivida, recordada, fantaseada y la escuela en la que realizaron sus prácticas: encontraron que existe una brecha entre lo que previeron que podría ser y lo encontrado en el contexto real, suscitándose así contradicciones entre la teoría y la práctica.



Por otro lado, en la investigación desarrollada por Chalies, Escalie y Bertone (2012) en Canadá se determinaron (con base en la opinión de diferentes agentes involucrados en el proceso de prácticas) ciertos aspectos clave para analizar lo que los estudiantes experimentan en las prácticas: la influencia del conocimiento adquirido en la experiencia exitosa del período de práctica preprofesional; la evaluación de la adquisición de conocimientos y prácticas académicas establecidos en el currículo de formación del profesorado; las incertidumbres que pueden surgir al demostrar el dominio de habilidades; la posibilidad de no ser considerados como practicantes y, finalmente, la probabilidad de no encontrar suficientes referencias teórico-prácticas que expliquen lo experimentado por los futuros docentes.

En cuanto a lo que se conoce del contexto ecuatoriano en las universidades, se ha observado un trabajo intensivo y meticuloso por parte de los docentes que enseñan desde las asignaturas que anteceden a las prácticas preprofesionales. Se destaca la búsqueda de llevar de forma gradual a los practicantes a un mejor desempeño y la necesidad que los estudiantes comprendan la importancia de la interrelación entre conocimientos teóricos y prácticos.

Se debe también considerar un enfoque perceptivo del proceso de aprendizaje que contribuya al desempeño y al logro de mejores resultados, fomentando a la vez una actitud abierta y respetuosa hacia los comentarios de pares, colegas y autoridades, así como la reflexión sobre las propias creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Se trataría de adaptar los esquemas conceptuales a las realidades de cada institución educativa (León y Gómez, 2016).

Schön citado por Ramos (2018) sostiene que la praxis de la enseñanza propone la búsqueda de una nueva epistemología en los procesos intuitivos que algunos practicantes llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. Este proceso se caracteriza por un alto nivel de complejidad en el que la perspectiva técnica no suele ser la



adecuada para la gestión del problema del aula; en este sentido, la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva.

El desarrollo de habilidades de reflexión, evaluación y autoevaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace imprescindible, así como la generación del compromiso con el propio proceso de aprendizaje y de todos los actores del proceso. En otras palabras, el modelo reflexivo que está presente en todas las asignaturas en el área de la formación docente, lleva a los practicantes progresivamente a desarrollar sus competencias y destrezas profesionales (León y Gómez, 2016).

La necesidad de dichas competencias se vincula con la urgencia de perfeccionar la práctica preprofesional y orientarla a ser una propuesta que supere la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico y una práctica de aula subordinada a esta. Según Schön citado por Calderón (2018), gran parte del éxito de la práctica preprofesional, depende de la capacidad para gestionar la complejidad y solucionar problemas prácticos del aula escolar. A esto se suma la integración inteligente y creativa del conocimiento, la técnica, la práctica y la reflexión entendida como una forma de conocimiento: como un análisis y propuesta global que orienta, en este caso, la acción docente.

De acuerdo con la información recopilada se puede anotar que, si bien la buena gestión de las estrategias metodológicas y los contenidos ocupan un lugar importante en la construcción del perfil del practicante, los estímulos y las formas de guiarlos parecen adquirir una importancia vital durante los cursos de las capacitaciones y formación. El trabajo en grupo, la cooperación, la guía y orientación deben estar presentes en las prácticas preprofesionales, contribuyendo a la formación integral de los practicantes en las mismas (León y Gómez, 2016).



Dentro de las prácticas preprofesionales, los practicantes se encuentran con ciertas dificultades relacionadas con su interpretación individual del proceso o con la actuación empírica y llena de subjetividad. En este caso, se pueden presentar ciertas falencias, tal como lo muestran diversos autores entre los que destacan Valencia (2018) y el aporte de Colunga, García y Álvarez (2013). Estos investigadores destacan las siguientes dificultades a considerar:

- **Logro de objetivos:** Se presentan barreras internas o externas para el logro de los objetivos educativos, en correspondencia con las necesidades educativas del sector en el que se realiza la práctica. No siempre se cuenta con las herramientas metodológicas y didácticas para que los estudiantes alcancen el aprendizaje esperado en el nivel educativo que cursan.
- **Planificación:** Se dan al no aplicar claramente los elementos de la planificación, ocurriendo en algunos casos que no se implementa ningún método específico para esta fase del proceso educativo. Cuando no se sigue el debido procedimiento didáctico puede observarse que, si bien los practicantes planifican metodológicamente los momentos didácticos, en el desarrollo de la clase no se aplica claramente cada procedimiento.
- **Contenidos:** Si los practicantes no dominan a cabalidad los contenidos del área o de las áreas que le corresponde impartir, presentan debilidades en la preparación pedagógica para responder al desarrollo de las clases.
- **Proceso de evaluación:** Se crean deficiencias con el método de evaluación que se aplica en la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los practicantes no siempre pueden autoevaluar el nivel de dominio de sus planificaciones, metodologías y recursos para un desempeño exitoso.



- **Recursos didácticos:** Pueden presentarse limitaciones en el trabajo con los recursos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se manifiesta en la selección, diseño y uso de recursos audiovisuales y tecnológicos.
- **Componentes didácticos:** Pueden presentarse deficiencias originadas porque no se logra claramente establecer y explicar las relaciones sistémicas entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, no se conciben adecuadamente las tareas en las que se establecen relaciones entre las funciones para la guía y orientación del proceso y los componentes didácticos.
- **Acción reflexiva:** Cuando las acciones reflexivas que se llevan a cabo colectivamente en la tarea docente no son suficientes para lograr una transformación del estudiante en las prácticas preprofesionales, se observa que existe una baja presencia de reflexión individual y colectiva, fundamentada en tres momentos esenciales: el proceso de reflexión colectivo antes de la acción docente, el proceso de reflexión individual en la acción y el proceso de reflexión colectiva de la acción realizada. Este último implica pasar de una reflexión al intercambio reflexivo colectivo en el que no exista improvisación. Todos los procesos deben estar precedidos por la presentación de un tema o situación, para lo cual los tutores y guías deben orientar, sistematizar y/o preparar actividades que propicien la profundización de la reflexión. Para desarrollar procesos de reflexión colectiva se requiere, junto con la preparación, que algunos de los actores del quehacer educativo muestren en la interacción una intencionalidad indagativa y la profundización de los procesos sujetos a las discusiones constructivistas.



- **Motivación:** se refiere al interés dado por los estudiantes al proceso de las prácticas preprofesionales en desarrollo. Dentro de este indicador se encuentran inmersas emociones intrínsecas relacionadas al entorno mismo, a las personas que lo acompañan o a sus deseos y metas. Indica, de igual manera, la existencia o falta de un proceso motivacional que genere afecto, entusiasmo y empatía por la carrera docente.

Para que las prácticas preprofesionales sean exitosas se sugiere controlar estas falencias y permitir el logro de los objetivos propuestos, tanto dentro de la carrera docente, como para todos los implicados en el proceso. Se debe apoyar sustantivamente al practicante a fin que adquiera confianza y logre destrezas que le permitan enfrentar eficientemente su entorno y futuro profesional.

1.12. Prácticas preprofesionales docentes desde la malla curricular.

Las prácticas preprofesionales se constituyen en un requisito indispensable para los estudiantes de las carreras universitarias, pues esta asignatura es un requisito fundamental para obtener un título, siendo un paso para la culminación de la carrera y el logro de su profesionalización. Contempla distintas fases que dan oportunidad al practicante de conocer lo que le espera en el mundo del trabajo y aplicar los conocimientos adquiridos en su formación universitaria.

Entre los retos planteados al futuro docente se pueden destacar:

- Probarlo como practicante.
- Hacer un enlace en su área profesional que le permita darse cuenta de cómo será su vida laboral.



- Nutrir su currículum con la experiencia laboral obtenida.
- Al completar sus prácticas preprofesionales, los practicantes ya deben ser competitivos para satisfacer las demandas del mundo laboral.
- Cumplir con los requisitos para obtener su título profesional. (Andreozzi, 2010, p. 5).

Autores como Cornejo (2014), Illanes (2007) y Colado(2012) sostienen que existe un gran interés en el proceso de monitoreo que permite determinar la efectividad del sistema de prácticas preprofesionales. Así, los docentes de educación superior durante el desarrollo de sus actividades académicas, han considerado las prácticas preprofesionales como una estrategia de profesionalización para los futuros docentes a través de su capacitación académica; estas son también útiles para brindar apoyo y orientación a esta función, a través de métodos adecuados de monitoreo, control y evaluación de su práctica de enseñanza experiencial. Lo dicho permite una orientación y retroalimentación oportunas; sin embargo, muy pocas instituciones en América del Sur y a nivel nacional exponen políticas y programas específicos para estudiantes en formación o recién graduados en el área educativa (León y Gómez, 2016): la mayoría los incluye directamente dentro de los estatutos internos generales.

Según Calle, Rodríguez y Amayuela (2015) actualmente en Ecuador se están dando cambios evidenciados bajo la concepción de una propuesta participativa que busca satisfacer las necesidades de la capacitación docente; estas buscan contribuir a la transformación de la sociedad considerando factores como la identidad, los criterios reflexivos de solidaridad y democracia y la rendición de cuentas respecto a la calidad de la educación que se imparte en las escuelas del país.

El fortalecimiento de la práctica preprofesional en las universidades ecuatorianas ha sido una estrategia clave en diferentes carreras educativas, convirtiéndose este factor en un instrumento



académico básico que permite aportar conocimientos teóricos para practicar y establecer contacto con la realidad educativa y social. No obstante, con base en una investigación preliminar realizada, se evidencia que las universidades ecuatorianas no cuentan hasta ahora con un proceso adecuado de monitoreo, control y evaluación de sus prácticas preprofesionales (Moreira, 2016). Carecen también de un reglamento que los regule, a pesar que la Ley Orgánica de Educación Superior (2017) establece este aspecto como requisito previo obligatorio para obtener una Licenciatura en Educación; tal es el caso de la Carrera de Educación General Básica que sirve de escenario de estudio del presente trabajo (Universidad de Cuenca, 2014).

Quizpe (2017), con base en una investigación desarrollada en Perú, destaca la importancia esencial del monitoreo, seguimiento, supervisión y evaluación de las prácticas preprofesionales, mencionando que dicho proceso permite comprender el significado adecuado y específico de la enseñanza en tanto proceso de reflexión y aprendizaje sobre la práctica con apoyo profesional desde las instituciones educativas.

En el país, las deficiencias evidenciadas en el proceso formativo para las prácticas preprofesionales contrastan con la experiencia de Facultades en instituciones norteamericanas y europeas, tal como lo sustenta el estudio desarrollado por Canabal y Margalef (2017) que analiza programas especializados que han logrado un adecuado seguimiento, control y evaluación en la práctica docente preprofesional. Estas experiencias destacan un proceso bien fundamentado dentro del campo experiencial en los procesos de capacitación docente, mismos que se orientan a permitirles a los futuros profesionales adaptarse posteriormente a un entorno laboral.

En el caso de Chile, Gaete (2013) destaca que el proceso de las prácticas preprofesionales permite al practicante participar efectivamente en consenso con sus compañeros y el guía docente y profesor de práctica. Esto le permite el practicante realizar un proceso de integración y



consolidación de indicadores y parámetros que, a su vez, posibilita poner en práctica el conocimiento adquirido en su formación universitaria profesional.

1.13. Prácticas preprofesionales de la malla curricular 2013 de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca

La malla curricular del año 2013 es la herramienta de planificación curricular propuesta para el mediano plazo, misma que establece lineamientos y directrices para articular los componentes fundamentales de la organización curricular de la carrera. Este instrumento permite coordinar, a través de procesos de planificación, seguimiento y evaluación curricular integrada y participativa, los esfuerzos (individuales) de los docentes con el uso de unidades curriculares, áreas disciplinares, ámbitos de formación, entre otros elementos.

La malla curricular del 2013 de la Carrera de Educación General Básica contempla dentro de sus asignaturas los Seminarios I y II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales. De estos, el primer seminario (Prácticas preprofesionales I) es correquisito del segundo seminario (Prácticas preprofesionales II) (Universidad de Cuenca, 2013).

Las asignaturas mencionadas se encuentran enfocadas a la formación y adquisición de experiencias en la escuela y se desarrollan con un sílabo dentro de la malla que contempla momentos de reflexión acerca de las actividades que en los espacios educativos se han abordado dentro de las Prácticas preprofesionales.

Por otro lado, la carga horaria de las asignaturas de Seminario I y II es de dos horas semanales, mientras las Prácticas preprofesionales I y II tienen una carga horaria correspondiente a 80 horas cada una.



El Seminario I: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, se enfoca en la aplicación de un conjunto de estrategias metodológicas durante diferentes eventos educativos, teniendo en cuenta los factores de bienestar y participación efectiva. Los practicantes planean y ejecutan (en las instituciones de práctica) las habilidades correspondientes a las áreas básicas: Matemáticas, Lenguaje y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

En dicha asignatura se reflexiona acerca de los eventos educativos planificados y ejecutados durante la práctica preprofesional y se hace énfasis en la importancia de planificar y ejecutar la acción docente y las actividades escolares, sustentado la reflexión en el reconocimiento de las diferencias individuales y las encontradas en el contexto educativo.

En la asignatura Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, se abordan las teorías que fundamentan los proyectos de aula y se reflexiona sobre la visita a las escuelas y las experiencias que en estas se llevan a cabo. Además, se trabaja sobre la planificación de los proyectos que se desarrollaran en las aulas y se avanza en la preparación de la sensibilización para relacionarse adecuadamente con los representantes de las niñas y niños (madres, padres u otros familiares). Se trata de considerar como elemento fundamental del aprendizaje en la vida, al acercamiento de los estudiantes a escenarios reales.

En la asignatura de Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, se desarrolla un proyecto de aula, entendido éste como una estrategia didáctica en la cual grupos de niños y niñas apoyados por la maestra, buscan conocer o resolver un aspecto de la realidad; este tiene las siguientes características: debe ser parte del interés de los niños y las niñas; debe promover un aprendizaje activo, auténtico y cooperativo; debe integrar varias asignaturas y orientar a productos concretos. En este seminario los practicantes junto con los estudiantes diseñan, ejecutan y evalúan un pequeño proyecto de aula y, finalmente, se sistematiza la práctica llevada a cabo a



través de una reflexión sobre el proceso durante las horas de clase semanales en la universidad (Universidad de Cuenca, 2013).

Así mismo, la asignatura dirige la acción profesional de los estudiantes hacia los entornos educativos reales en tanto tiene como objetivo reflexionar crítica y autocríticamente sobre la práctica docente en el aula (proyecto de aula) y en los distintos espacios de la escuela. Sus objetivos específicos llevan a desarrollar la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto de aula, así como la habilidad de relacionarse adecuadamente con los representantes de las niñas y niños. Se aspira a diseñar y ejecutar eventos educativos innovadores que partan de los intereses, necesidades y niveles de desarrollo de los practicantes. Se toma en consideración la inclusión de la diversidad, la autocrítica constructiva y el reconocimiento de situaciones problemáticas para proceder a sistematizar la práctica profesional con fines explicativos y de acción reflexiva sobre lo aplicado en la escuela.



CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

Perspectivas de los estudiantes en formación sobre las prácticas preprofesionales

2.1. Estudio de campo.

En tanto la presente investigación se sustenta en un estudio de campo, permite profundizar en el problema por parte del investigador, sin necesidad de manipular los datos de la realidad. En este sentido, el estudio de campo implica que “los datos se recolectan directamente, de la muestra en estudio, sin manipular variables algunas, tomándose los datos de la realidad inmersa en la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 373).

Los datos obtenidos de la experiencia empírica son primarios, es decir, son datos de fuentes primarias, originales, producto de la investigación en curso, sin intermediación de ninguna naturaleza.

El tipo de investigación desarrollada permitió poner al investigador en contacto con el fenómeno investigado, pero sin la posibilidad de influencia en las variables. Es por esto que el presente estudio se considera de campo: para poder desarrollarlo fue necesario recolectar datos directamente del sitio de estudio y obtenerlos de diferentes fuentes relacionados con el tema. Lo mencionado permitió generar conocimiento a profundidad sobre las perspectivas que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca en relación con sus prácticas preprofesionales. Posteriormente se realizó un contraste de estas perspectivas y los planteamientos del programa de esta asignatura.



2.2. Descripción de la metodología e instrumento utilizado.

Se determinó la metodología a aplicar en el presente estudio considerando factores como las necesidades educativas de orden social a nivel nacional y el respeto a las leyes y normativas para el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

En este marco, se aplicó el método cuantitativo que “permite diferenciar entre los individuos, pero además señalar cuán grande son las diferencias observadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). El método cuantitativo utiliza medidas numéricas, mostrando las veces que se ha presentado un suceso o actividad. Permite presentar resultados a través de tablas y gráficos para su posterior análisis e interpretación.

Con el fin de dar respuesta a estos señalamientos se plantea la siguiente interrogante ¿La perspectiva de los estudiantes de la carrera de EGB se enfoca a que existe una ruptura entre la relación teórico-práctica?

El método cuantitativo permitió abordar las interrogantes e hipótesis planteadas sobre las consideraciones preprofesionales, las cuales son necesarias para impulsar un mejor proceso respecto a las prácticas educativas. Además, la investigación se encaminó a determinar qué perspectiva mantienen los estudiantes sobre sus prácticas preprofesionales para luego contrastarlas con los planteamientos del programa de esta asignatura.

En tal sentido, y de acuerdo con la interrogante antes planteada, se buscó dar respuesta a los siguientes planteamientos:

- ¿Qué perspectiva tienen los estudiantes de la carrera de EGB sobre las prácticas preprofesionales?



- ¿Los estudiantes de la carrera de EGB perciben tener una formación adecuada que les permita estar seguros y motivados ante el desarrollo eficiente de sus prácticas profesionales?
- ¿Existe una brecha entre la teoría y la práctica preprofesional, según la formación que reciben los estudiantes de la carrera de EGB y el programa de esta asignatura?

2.3. Modalidad de la investigación

El estudio se desarrolló bajo la modalidad de investigación bibliográfica y observacional, en el marco de un tipo de investigación descriptiva. A continuación, se describe cada uno de los elementos mencionados:

2.3.1. Investigación bibliográfica

La investigación bibliográfica se aplicó “para obtener información sobre investigaciones previas relaciones con el tema a tratar, de fuentes primarias y secundarias” (López, 2017, p. 164); esto implica la búsqueda de documentos escritos sobre la temática que se está investigando.

Esta clase de investigación estuvo apoyada en fuentes de información primaria y secundaria; se tomó en cuenta que toda investigación integra un fundamento teórico-científico en la selección de los objetivos, las variables, los indicadores e ítems, a fin de poder recolectar los datos que sustentaron el estudio.



2.3.2. Investigación exploratoria

En cuanto al nivel de la investigación, se desarrolló un estudio no experimental y exploratorio. Los estudios no experimentales son aquellos en los que no se manipulan las variables y, con esta base, se intentó obtener resultados sustentados en procesos ya análisis objetivos, así como en la búsqueda de la solución al problema detectado.

El estudio exploratorio se implementó con la finalidad de determinar la naturaleza del problema; es decir que su objetivo fue explorar las preguntas de investigación sin llegar a ofrecer una solución definitiva y concluyente al problema diagnosticado. Lo que se buscó fue comprender la situación problemática y reunir la información necesaria sobre el fenómeno de las perspectivas de los estudiantes de la carrera de EGB respecto a sus prácticas preprofesionales.

De acuerdo a los resultados obtenidos, esta información fue asumida solo como preliminar al estudio en cuestión (Maldonado, 2018) y, con base en los mencionados resultados, se procedió a establecer las conclusiones sobre el asunto investigado para, en lo posterior, presentar recomendaciones pertinentes.

2.4. Tipos de investigación

2.4.1. Investigación descriptiva

El alcance del estudio fue descriptivo en tanto este tipo de investigación permite que se “narren de manera ordenada los resultados de las observaciones efectuadas sobre diferentes situaciones de acuerdo con las variables de estudio” (Borda, Tuesca y Navarro, 2013, p. 11).



Este tipo de investigación permitió explicar, de forma pormenorizada, cada uno de los aspectos investigados en relación a la perspectiva que mantienen los estudiantes, así como posibilitó hacer el contraste con los planteamientos del programa de la asignatura; con este fundamento se logró identificar una forma de dar solución al asunto problemático expuesto.

2.5. Investigación de campo

Los estudios de campo se basan en los métodos que permiten la recolección de datos extraídos en forma directa de la realidad y por la propia investigadora, a través del uso de instrumentos para recolectar la información.

Al respecto, Oberti y Bacci (2017) señalan que la investigación de campo:

Se cimienta en métodos que permiten la recolección de la información, directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, procediendo al análisis sistemático del problema con el propósito de descubrirlo y explicar sus causas y efectos, entendiendo tanto a su naturaleza, como a los factores constituyentes. (p. 36)

De acuerdo con este planteamiento, los datos fueron recolectados de la realidad donde ocurrieron los hechos en este caso específico y con la aplicación del instrumento de recolección de información a los estudiantes de la carrera de EGB que conformaron la población y muestra del estudio.



2.5. Población y muestra

2.5.1. Población

En este estudio participaron todos los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca que cursaban el octavo ciclo en el periodo septiembre 2018 - febrero 2019.

2.5.2. Muestra

Los integrantes de la muestra fueron seleccionados de la población objeto de estudio. La muestra abarcó a los estudiantes que se encontraban matriculados en el octavo ciclo de Educación General Básica, cursantes de la Asignatura de Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, septiembre 2018- febrero 2019 en la Universidad de Cuenca.

Cabe resaltar que no se realizó una selección de muestra debido a que la población considerada para la investigación es pequeña y se logró hacer un estudio con cada uno de los elementos que la conforman.

2.6. Aplicación del instrumento

Se utilizó el cuestionario de la autora Lucía Illanes que fue desarrollado en la Universidad de Granada, en el año 2007, en el marco de su estudio doctoral denominado “Valoración de las Perspectivas y Actuación de los Alumnos de Último Año de Pregrado de Pedagogía en Educación Física para Educación Básica con Relación a su Práctica Profesional” Esta tesis fue analizada y



revisada para obtener las preguntas que más se relacionaban con el tema de investigación, de manera que estas permitan alcanzar los objetivos planteados.

Se realizó algunas modificaciones al cuestionario original en respuesta al pilotaje sometido, proceso en el cual se propuso reformular algunas preguntas debido al uso incorrecto de conectores y verbos. Además, se omitió una pregunta de la dimensión institucional que no correspondía a la carrera de Educación General Básica.

El cuestionario referido abarcó 19 preguntas cerradas con una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta (Excelente, Bueno, Aceptable, Regular, Malo); en esta escala se marcaron las opciones que correspondieron a la opinión de los participantes, lo que permitió medir y cuantificar las respuestas.

2.7. Procesamiento de la información

Para analizar los datos recogidos, se realizó un análisis comparativo y explicativo de los beneficios y dificultades de las prácticas preprofesionales. Para el procesamiento de la información se utilizó el software estadístico SPSS.

También se elaboraron gráficas de cada resultado obtenido para cada ítem propuesto en el instrumento, de tal manera que se pueda visualizar claramente los datos obtenidos y, así, se pueda compararlos de manera categórica.

Cabe resaltar que en el desarrollo de la investigación se mantuvo el anonimato del encuestado. Así mismo, los participantes de la muestra fueron informados al respecto y se les dio a conocer que los datos recopilados solo fueron utilizados para efectos del desarrollo del presente estudio.



2.8. Variables

2.8.1. Variable dependiente

La variable dependiente: Perspectivas de los estudiantes de la carrera de EGB es que existe una ruptura entre la relación teórico-práctica. Las perspectivas de los estudiantes de la carrera de EGB sobre las Prácticas preprofesionales.

2.8.2. Variable Independiente

La variable independiente: La formación docente inicial.

Durante y después de la investigación se mantendrá en anonimato la identidad de los participantes y en caso de ser necesario algún nombre se le colocará uno ficticio.

2.9. Representación de hipótesis

Se planteó una hipótesis por cada dimensión que estructura el instrumento aplicado; es decir, existieron hipótesis para la dimensión personal, para la dimensión del aula y para la dimensión institucional, según la perspectiva del estudiante. De acuerdo a la categorización como “alta o baja” se obtuvo la siguiente estructura de las hipótesis:

Hipótesis 1:

Ho: La perspectiva según la dimensión personal que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es alta.



Ha: La perspectiva según la dimensión personal que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es baja.

Hipótesis 2:

Ho: La perspectiva según la dimensión del aula que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es alta.

Ha: La perspectiva según la dimensión del aula que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es baja.

Hipótesis 3:

Ho: La perspectiva según la dimensión institucional que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es alta.

Ha: La perspectiva según la dimensión institucional que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es baja.



2.10. Tabulación y análisis de datos recogidos

2.10.1. Elaboración de diagramas de barras

Con base en los resultados obtenidos en la tabla de datos, se procedió a trabajar con diagramación de barras para visualizar de mejor manera la información. Los diagramas utilizados fueron los gráficos de columnas, en los cuales se propuso una comparación de los porcentajes obtenidos por cada una de las alternativas de las preguntas.

Se propuso además diagramas de comparación de una misma alternativa según las tres dimensiones (personal, aula e institucional).

Finalmente, se realizó un diagrama general en el cual se visualizó todos los datos obtenidos.

2.10.2. Tabla de tabulación de datos

Los datos obtenidos en el cuestionario fueron registrados acorde a la selección de los estudiantes, lo que permitió determinar el grado de valoración que tienen las prácticas preprofesionales desde sus perspectivas. Para ello, se procedió a contabilizar el total de cada valoración y determinar el porcentaje que representa frente a la muestra.

2.11. Resultados

Este apartado muestra los resultados agrupados por ítems de acuerdo con las variables que integran la investigación; en este caso, las variables son: la formación inicial y la perspectiva de los estudiantes de la carrera de EGB, en virtud a comprender si existe una ruptura entre la relación teórico-práctica.



El instrumento constó de tres dimensiones relacionadas con lo personal, con el aula y con lo institucional, áreas en las cuales se pueden plantear las siguientes definiciones:

- **Dimensión personal:** En esta variable se incluye las preguntas dirigidas a caracterizar la edad y género de la muestra en estudio, así como los aspectos relacionados a indicadores como: motivación, seguridad personal, experiencia docente, experiencia como estudiante y las perspectivas de las materias cursadas en la formación universitaria. Esta dimensión la conforman los ítems del 1 al 7.
- **Dimensión “aula”:** En la dimensión aula se ubican las variables relacionadas al aula de clases en la que se desempeñará el futuro docente y abarcan: nivel de preparación para planificar, explicar y organizar tareas de aprendizaje; conducción de actividades de aprendizaje; aplicación de *feedback* (corregir e informar); organización de los estudiantes durante las clases y del material que utilizará; preparación para controlar los imprevistos (disciplina, cambios de lugar, imprevistos climáticos, entre otros); relación con los estudiantes; preparación para considerar las diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes de los estudiantes y, finalmente, la preparación para realizar el proceso evaluativo. Esta dimensión consta de los ítems que van del 8 al 17.
- **Dimensión institucional:** Sobre la dimensión institucional se determinó las perspectivas y evaluación en la formación recibida durante el desarrollo de la carrera universitaria cursada. Esta dimensión la integran los ítems del 18 al 20.

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento se presentan a continuación:



2.11.1. Item 1: Dimensión Personal

En esta variable se incluye las preguntas dirigidas a caracterizar la edad y género de la muestra en estudio, así como los aspectos relacionados a indicadores como: motivación, seguridad personal, experiencia docente, experiencia como estudiante y las perspectivas de las materias cursadas en la formación universitaria. Al respecto se obtuvo:

Tabla 1.

Dimensión personal (edad - género)

Escala	Masculino		Femenino		Total	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
20-25	12	21	19	33	31	54
26-30	8	14	12	21	20	35
31-35	0	0	6	11	6	11
36-40	0	0	0	0	0	0
Total	20	35	37	65	57	100

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

Edad y Género

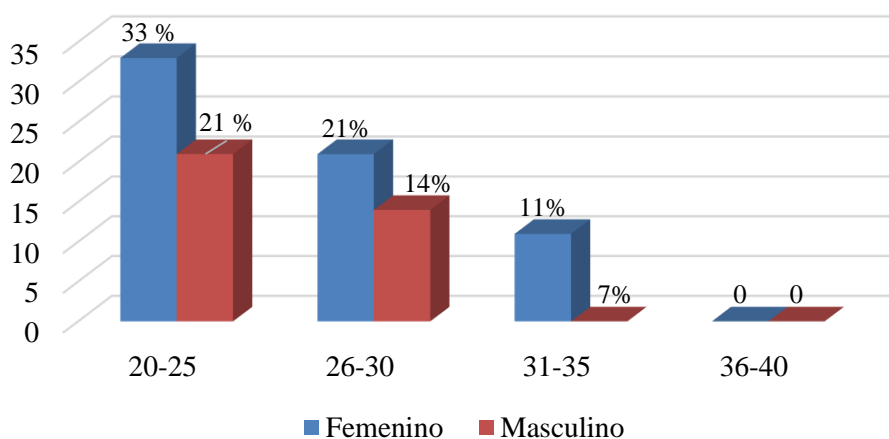


Gráfico 1. Resultados de la dimensión personal

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).



Se encontró en el estudio que el 65% de la muestra pertenece al género femenino y el 35% al género masculino; además, se ubicó al género femenino en las edades de 20-25 años (33%), mientras que el masculino alcanzó el 21% en la escala de la edad.

Respecto a las carreras de Educación y, sobre todo en lo que respecta a las dirigidas a la atención a los estudiantes de Educación Básica, la selección de carrera se da mayormente en el género femenino. Esto es corroborado por Gratacós (2015), quien planteó en su estudio que existe una motivación intrínseca por parte del género femenino hacia la selección de las carreras de Educación, específicamente para Educación General Básica. Así mismo, Gratacós (2014) reportó en su investigación que el 96,3% de las mujeres seleccionan la carrera docente porque les gusta enseñar a los niños y esa motivación crece a lo largo del periodo de formación.

En este marco, según Padilla y Martínez (2015), los datos más recientes que se tienen sobre los estudiantes matriculados para realizar estudios en las carreras de Educación Primaria, indican que el 72,2% corresponden a mujeres en el marco de las Estadísticas sobre Docencia Universitaria en España para el año académico 2017-2018, como ya se había registrado en periodos previos desde 2010. De igual manera, en la investigación de Thomson, Turner, y Nietfeld (2015) se registró que el porcentaje del profesorado femenino supera el 60% en toda Latinoamérica, además que, si se descuenta la secundaria, las cifras superan el 75%.



Tabla 2.

¿Cuál es el grado de motivación o interés que siente con relación a su práctica preprofesional?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	15	26,3
Bueno	26	45,6
Aceptable	14	24,6
Regular	2	3,5
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

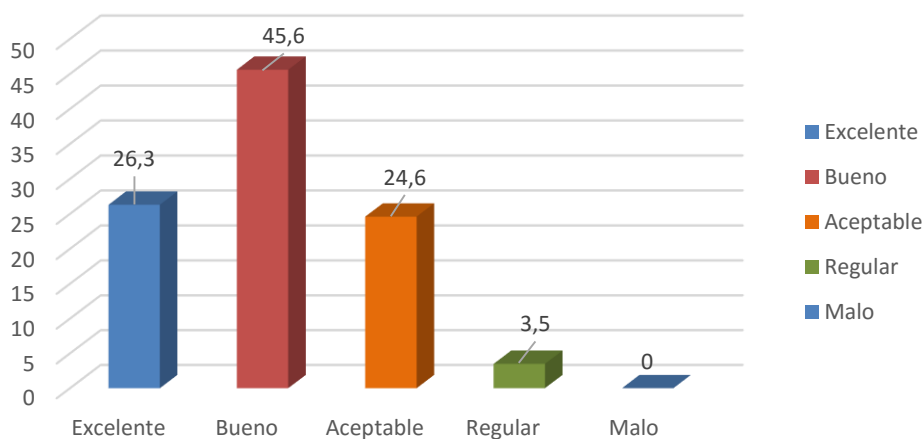


Gráfico 2.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Según los resultados obtenidos para el ítem motivación, el 45,6% de la muestra valoró como “bueno” el grado de motivación o interés que siente con relación a su práctica preprofesional; el 26,3% optó por señalar que es “excelente”; el 24,6% dijo que era “aceptable” y el 3,5% señaló que era “regular”.

Se evidencia que los estudiantes encuestados afirman tener cierto grado de motivación e interés en relación a las prácticas preprofesionales. Estos resultados se encuentran relacionados a



la formación recibida, a los intereses personales de los estudiantes y a la selección de la carrera en función a la vocación personal. De acuerdo con esto, los estudiantes pueden estar o no motivados para el proceso de prácticas, lo que contribuye positivamente al momento de enfrentar las actividades en las instituciones educativas y también potencia el desarrollo de esta etapa en la formación profesional.

Respecto a la motivación y el interés, Cruz (2015) en su investigación expone que se trataría de factores que hacen referencia al esfuerzo que los estudiantes están dispuestos a realizar, tanto al iniciar como al mantener sus prácticas preprofesionales. Así mismo, Alliaud (2014) sostiene que el factor fundamental que sobrepasa los conocimientos teóricos es la motivación que sienten los estudiantes para realizar su praxis docente.

Es claro que la motivación no es una condición suficiente, aunque sí resulta necesaria para afrontar una práctica profesional exitosa, La falta de habilidades docentes no puede ser suplida solo con el optimismo del practicante; no obstante, el deseo de salir adelante puede ser un impulso que le permita superar las dificultades que se le puedan presentar en este periodo formativo.

Tabla 3.

¿Cómo se siente para afrontar sus prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	9	15,8
Bueno	34	59,6
Aceptable	13	22,8
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

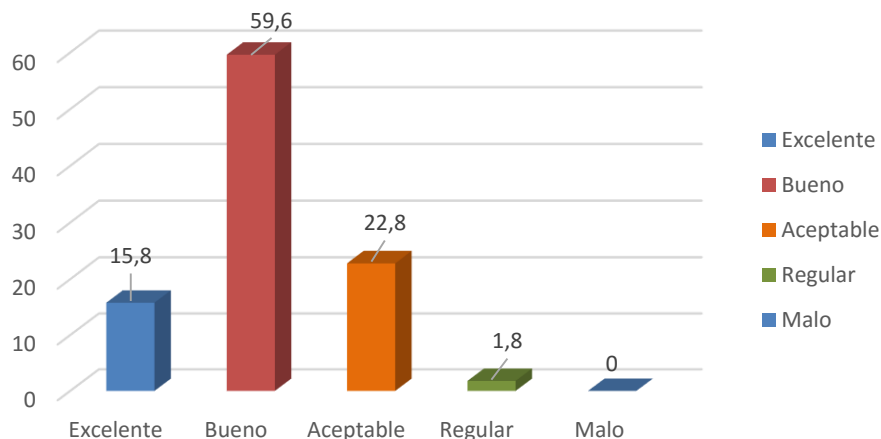


Gráfico 3.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Según Piña (2016), la manera en la que el practicante se siente para enfrentar las prácticas preprofesionales influye en su comportamiento durante la gestión de este proceso; así mismo, tener claro el objetivo a alcanzar es clave para el desarrollo de estas prácticas.

Según los resultados obtenidos para este ítem, el 59,6% de los encuestados señalaron como “bueno” la manera en la que se sienten para afrontar su práctica preprofesional; el 22,8% optó por la categoría “aceptable”; el 15,8% por la valoración “excelente” y el 1,8% la calificaron como “regular”. Con esta base, se deduce que los practicantes al enfrentar las prácticas profesionales se sienten bien al llevarlas a cabo.

Esta experiencia los coloca ante situaciones que les permite participar en comunidades de profesionales e interactuar con los estudiantes a quienes dirigen su proceso formativo; así logran una internalización de los conocimientos, actitudes, normas y roles de la profesión, elementos que les facilita, al final de su formación, asumir una identidad profesional, realizar un nuevo rol en la sociedad y determinar el perfil del tipo de docente que quieren ser.



En consonancia con estos resultados, se estima que la capacitación que ha recibido el practicante en su formación universitaria le permite sentirse bien ante lo que va a desarrollar en este periodo formativo y frente las decisiones que debe asumir. Esto se relaciona significativamente con el desempeño del futuro docente en su etapa de estudiante; sin embargo, la falta de experiencia le puede generar dudas acerca del desarrollo de la práctica y la responsabilidad real que le corresponde enfrentar.

Los resultados concuerdan con los obtenidos por Leal, Bianchetti, Torres y Véliz (2018) quienes reportaron que el estudiante, frente las prácticas preprofesionales, se encuentra con una realidad desconocida para él que implica su interacción en este medio por un período de tiempo relativamente breve. Según los autores, ante esta situación siente cierta inseguridad debido a la responsabilidad que conlleva esta etapa de formación profesional.

Tabla 4.

Grado de seguridad personal en el desempeño en las prácticas profesionales

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	21	36,8
Bueno	28	49,1
Aceptable	7	12,3
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

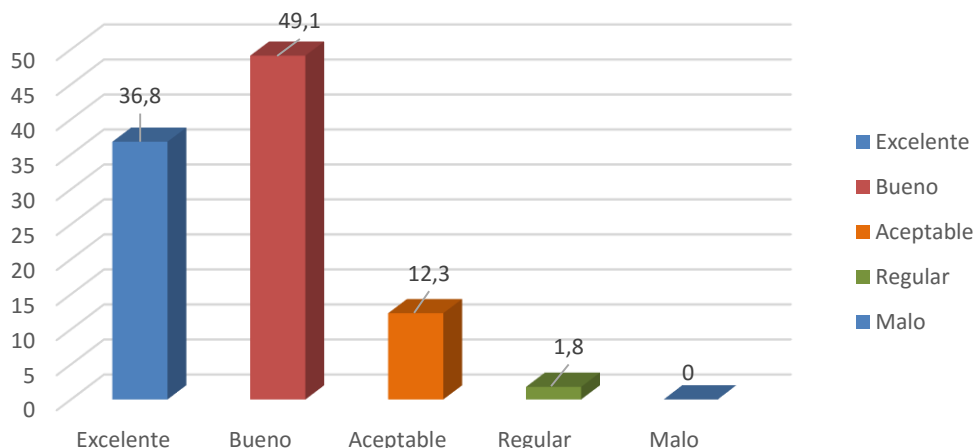


Gráfico 4.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Tal como manifiesta Ruiz (2019), el grado de seguridad personal es un factor relevante al momento que el estudiante se encuentra en las prácticas preprofesionales, lo cual es generado por la confianza que éste tiene en la formación universitaria recibida.

Se evidenció que, respecto al grado de seguridad personal en el desempeño en las prácticas profesionales, el 49,1% optó por la categoría “bueno”; el 36,8% eligió la categoría “excelente”; el 12,3% señaló la alternativa “aceptable” y el 1,8% valoró este factor como “regular”. Así, los practicantes se mantuvieron dentro de la categoría “bueno” sobre la seguridad en la ejecución de las prácticas preprofesionales, lo cual puede sustentarse en el hecho de asumir una responsabilidad nueva y de extrema importancia; además, su formación les proporcionaría seguridad personal, lo cual solo es comprobado al momento en el que se labora dentro del aula.

La práctica preprofesional del ejercicio docente proporciona la confianza requerida para desarrollar una profesión en el futuro; para el docente implica demostrarse a sí mismo que se encuentra capacitado para desempeñar el rol de facilitador de forma adecuada. Además, le permite



vencer temores, disminuir angustias y desafiarse a sí mismo frente a los retos y obstáculos que conlleva este rol.

Resultados similares son propuestos por Hernández (2017) quien concluyó en su investigación que la experiencia de la práctica preprofesional implica para el futuro docente probarse a sí mismo y también definir lo que se es capaz de hacer para, así, demostrar lo aprendido. En este sentido, se desarrolla progresivamente la seguridad personal se va conociendo la realidad que se va a enfrentar.

Por otro lado, la investigación de Duque, Vallejo y Rodríguez (2015) concluyó, a través del análisis de informes de prácticas, que los docentes en formación valoran la oportunidad que ofrece este ejercicio para adquirir aprendizajes con base en los errores y dificultades. Entre los aspectos más valorados se encuentran: la falta de experiencia para intervenir en ciertos problemas e interactuar con los estudiantes; la falta de habilidad para la gestión grupal y la carencia de conocimiento sobre temas particulares. Estas falencias generaron miedos e inseguridades en los participantes del estudio, quienes manifestaron no tener los recursos y espacios necesarios para mejorar su desempeño en las prácticas preprofesionales.

Tabla 5.

Calificación de la experiencia docente en las áreas de Educación General Básica

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	11	19,3
Bueno	25	43,9
Aceptable	21	36,8
Regular	0	0
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

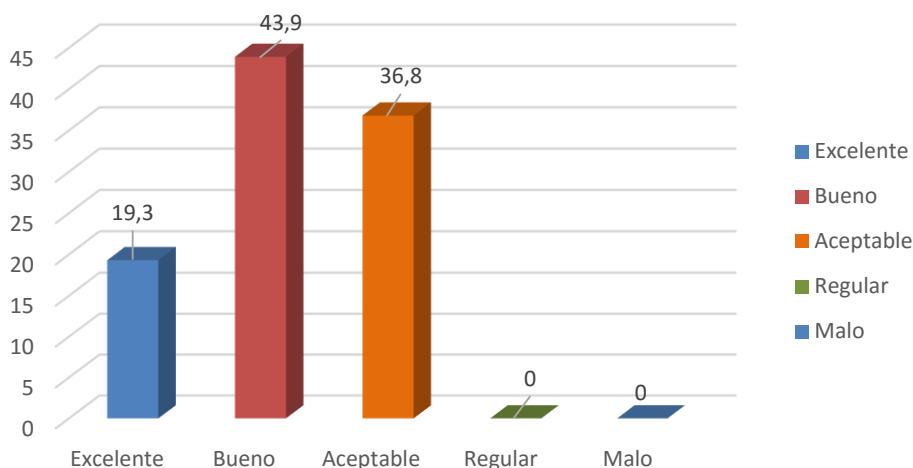


Gráfico 5.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Durante el período de las prácticas preprofesionales, tal como manifiestan Sánchez, Robledo R., Lozano, Morán y Robledo S. (2018), el estudiante enfrenta el inicio de un desarrollo continuo y sistemático que lo llevará al perfeccionamiento profesional.

En este sentido, los resultados permiten evidenciar que el 43,9% de los encuestados coincidió en señalar la opción “bueno” en cuanto a la calificación de la experiencia docente en las áreas de Educación General Básica; el 36,8% la evaluó como “aceptable” y el 19,3% como “excelente”.

Respecto a cómo evalúan la experiencia docente, los participantes valoraron su práctica educativa como buena, considerando todas las situaciones con las que se encuentran al asistir a las instituciones. Manifestaron que estas situaciones generan expectativas positivas respecto a las prácticas preprofesionales, lo que aporta elementos importantes en el mejoramiento de la calidad con la que desarrollan sus clases.

Se destaca que, a los estudiantes que realizan sus prácticas preprofesionales en el nivel educativo de Educación General Básica, les favorece que al comenzar su carrera se les proporcione



experiencias previas en contextos propios de ejercicio de disciplina. Esto les sirve, además, para incursionar en el mundo laboral con mayores conocimientos y herramientas docentes aplicables a este nivel educativo de manera específica. Al respecto, el estudio de Castaño (2019) postula que la práctica profesional desempeña un papel fundamental en el proceso de formación académica, ya que ofrece la posibilidad de obtener experiencia en el mundo laboral dentro del campo de acción que posteriormente ejercerá; lo dicho aplica al caso particular del nivel de Educación General Básica.

Tabla 6.

¿Cómo califica la asignatura de prácticas preprofesionales durante su formación universitaria?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	8	14,0
Bueno	30	52,6
Aceptable	17	29,8
Regular	2	3,5
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

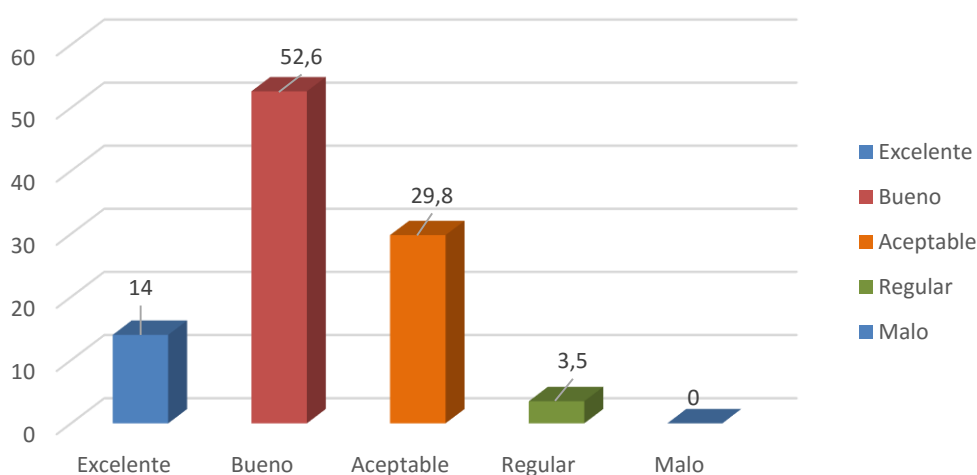


Gráfico 6.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra



Elaborado por: Cuzco (2019).

La formación que recibe el practicante en su preparación profesional es vital según lo expuesto por Gallego (2015); el autor señala que la asignatura de prácticas profesionales debe contribuir a la formación del estudiante aportando herramientas a los futuros practicantes que les permitan responder de forma adecuada en su intervención en el aula.

Según los resultados obtenidos para este ítem, el 52,6% de los estudiantes percibieron como “bueno” su experiencia en la asignatura de prácticas preprofesionales durante su formación universitaria; el 29,8% la calificó como “aceptable”; el 14% la valoró como “excelente” y el 3,5% como “regular”.

Es posible que el practicante considere que debe aplicar lo aprendido solo cuando se encuentre en la práctica laboral misma. Sin embargo, para confirmar lo dicho se sugiere profundizar en las cifras obtenidas para identificar la razón por la cual la valoración no llega a ser excelente. Se podrían tomar en cuenta aspectos como el cuestionamiento hacia la formación recibida y los aspectos que inciden en la experiencia que se obtiene fuera de la educación dentro del aula; el estudio de estos factores permitirá conocer la dinámica de trabajo en las diferentes disciplinas, así como poner en perspectiva los aspectos teóricos y conceptuales del escenario académico. Respecto a estas consideraciones, Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) indican que la práctica preprofesional es importante para el ejercicio docente en tanto está constituida por el aprendizaje de la experiencia y el proceso de formación teórico conceptual.



Tabla 7.

Calificación en general, de la experiencia como estudiante de la Carrera de Educación General Básica en esta Universidad

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	16	28,1
Bueno	31	54,4
Aceptable	9	15,8
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

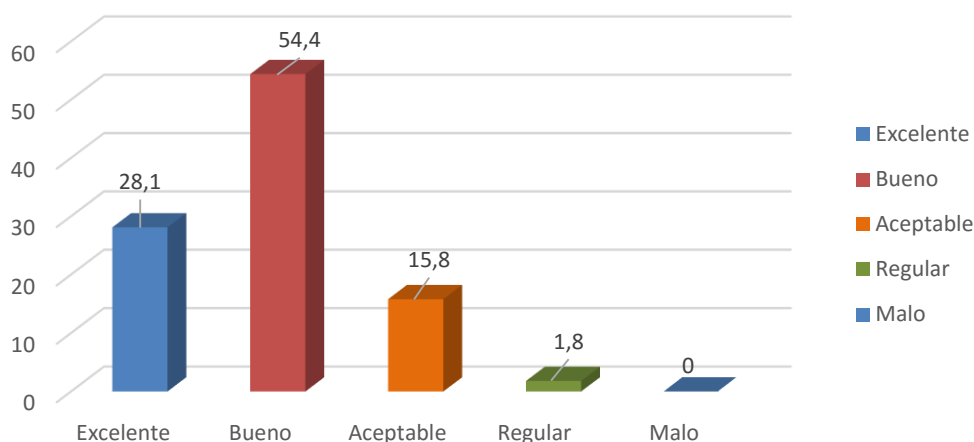


Gráfico 7.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).

La preparación recibida por los estudiantes en su formación universitaria es importante y vital al momento en el que deben asistir a su práctica preprofesional; sin embargo, Barberi y Pesántez (2017) señalan que la transición de estudiante a profesor es un periodo incierto que se va perfeccionando, no solo en la etapa de prácticas, sino más allá. En este marco, se considera que el



aula es un laboratorio de eventos y experiencias que constantemente deben ser analizados y reflexionados en función de proporcionar una educación de calidad.

Los resultados obtenidos para este ítem indican que el 54,45% califican como “bueno” la experiencia como estudiante de la Carrera de Educación General Básica en la Universidad de Cuenca; el 28,1%, lo hace en la categoría “excelente”; el 15,6%, “aceptable” y el 1,8% la valora como “regular”. Así, se destaca que los estudiantes en sus prácticas preprofesionales se encuentran satisfechos con la experiencia obtenida durante su formación profesional; además, manifiestan que lo teóricamente aprendido dentro de su formación, resulta clave para llevar bien la práctica en el aula.

En un estudio similar, Mann y Walsh (2017) refirieron que los estudiantes se encontraban en un nivel satisfactorio al llegar a las prácticas preprofesionales y ejercitar los conocimientos alcanzados en su formación docente universitaria. En consecuencia, se destaca que la capacitación integral busca forjar un estudiante que, al enfrentar esta fase de formación, logre hacerlo con habilidades profesionales y sensibilidad social. Los planteamientos de Hernández, Quezada y Vengas (2016) apoyan lo dicho en tanto señalan que la práctica preprofesional mejora la capacitación integral porque construye y transfiere conocimiento teórico-práctico al contexto del estudiante. Además, se anota el desarrollo de habilidades y competencias que no solo se refieren a su práctica preprofesional, sino que también involucran el desarrollo humano del futuro docente.

2.11.2. Ítem 2: Dimensión Aula

En esta dimensión se ubican las variables relacionadas al aula de clases en la que se desempeña el docente. Aborda: nivel de preparación para planificar, para explicar y organizar tareas de aprendizaje, para conducir actividades de aprendizaje, para aplicar *feedback* (corregir e informar),

organizar a los estudiantes durante las clases y el material que utilizará, preparación para controlar los imprevistos (disciplina, cambios de lugar, imprevistos climáticos, entre otros), relación con los estudiantes, preparación para considerar las diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes de sus estudiantes, preparación para realizar el proceso evaluativo. En este marco, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 8.

Nivel de preparación que siente que tiene para planificar las clases en las prácticas preprofesionales

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	11	19,3
Bueno	34	59,6
Aceptable	11	19,3
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

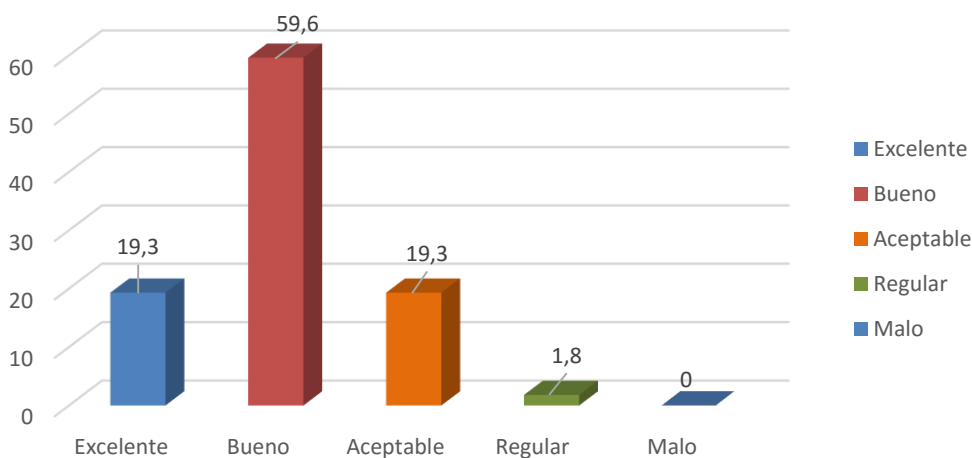


Gráfico 8.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra

Elaborado por: Cuzco (2019).



Tal como se expone en la asignatura de Seminario II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, la planificación es un proceso fundamental a través del cual el docente visualiza el futuro en su aula; hace inventario de los fines y medios con los que cuenta y construye un marco para guiar la acción docente futura. Esto pone de manifiesto que la planificación es una herramienta esencial del trabajo docente, además que incide en el ámbito emocional, permitiendo al practicante enfrentar el proceso con mayor certidumbre (Universidad de Cuenca, 2013).

Al respecto, los resultados sobre el nivel de preparación para planificar clases durante las prácticas preprofesionales muestran que el 59,6% de los encuestados lo valoraron como “bueno”; el 19,3% lo evaluaron como “excelente” y, en igual frecuencia 19,3%, fue valorado como “aceptable”; finalmente, el 1,8% optó por la categoría “regular”.

Así, se corrobora que el nivel de preparación de los futuros docentes para planificar sus clases en las prácticas preprofesionales es bueno. Para los practicantes resulta esencial implementar su propia planificación, lo que deriva en el fortalecimiento de la eficacia con la que se afronta la enseñanza y los efectos que ésta tiene en los aprendizajes logrados por los estudiantes, ya que les permite desarrollar la sesión con seguridad y confianza.

Sin embargo, Calle, Rodríguez y Amayuela (2015) encontraron, a través de su investigación, que en algunas ocasiones los practicantes no comprenden en su totalidad la importancia de la planificación, pues se la interpreta solo como un requisito para cumplir ante las autoridades educativas.

Cuando los estudiantes llegan a enfrentar las práctica preprofesionales existe mayor posibilidad de comprender que la planificación es una tarea fundamental en la práctica docente, ya que permite vincular una teoría pedagógica específica con la práctica; esto hace posible pensar de manera coherente la secuencia de aprendizaje que se busca alcanzar con los educandos, lo que



amerita ser organizado de manera coherente e implica tomar decisiones previas a la práctica sobre lo que se aprenderá, lo que se hará y cómo se puede lograr de la mejor manera.

Tabla 9.

¿Qué nivel de preparación siente que tiene para explicar y organizar tareas de aprendizaje en sus prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	15	26,3
Bueno	32	56,1
Aceptable	8	14,0
Regular	2	3,5
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

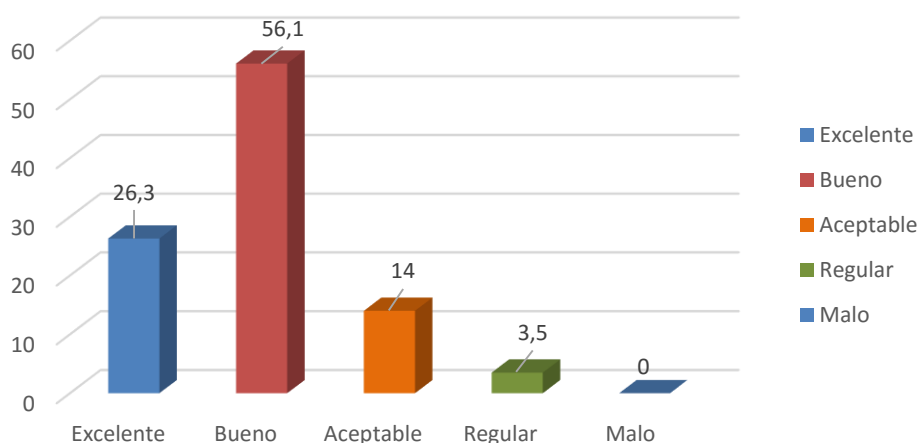


Gráfico 9.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

El nivel de preparación que tiene el estudiante para explicar y organizar tareas de aprendizaje, según Veugelers (2017), debe ser significativo y su variabilidad debe estar en función a los requerimientos de los estudiantes y los objetivos o propósitos de cada sesión de clase. Destaca este



autor que en las primeras sesiones se enfatiza una gran preocupación por la temporalización de las tareas de enseñanza, mismas en la que la necesidad de atender la infinidad de estímulos en el aula genera malestar en los practicantes al no poder desarrollar todas las actividades planificadas en el tiempo de clases pautado.

Con base en lo dicho y según los resultados para este ítem, se destaca que el 56,1% de los participantes señaló la opción “bueno” en el nivel de preparación; el 26,3% eligió “excelente”; el 14%, “aceptable” y el 3,5% “regular”. Se demuestra, que si bien existe una aceptación de la preparación que se recibe en el transcurso de la carrera, esto no implica que los cursos relacionados con las prácticas impartidas en la carrera docente sean totalmente adecuados para la formación profesional y, más aún, para proporcionarle habilidades en el desarrollo de tareas que le permitan lograr el conocimiento y aprendizaje en sus estudiantes, así como el cumplimiento cabal de las tareas que propone llevar a cabo en las prácticas.

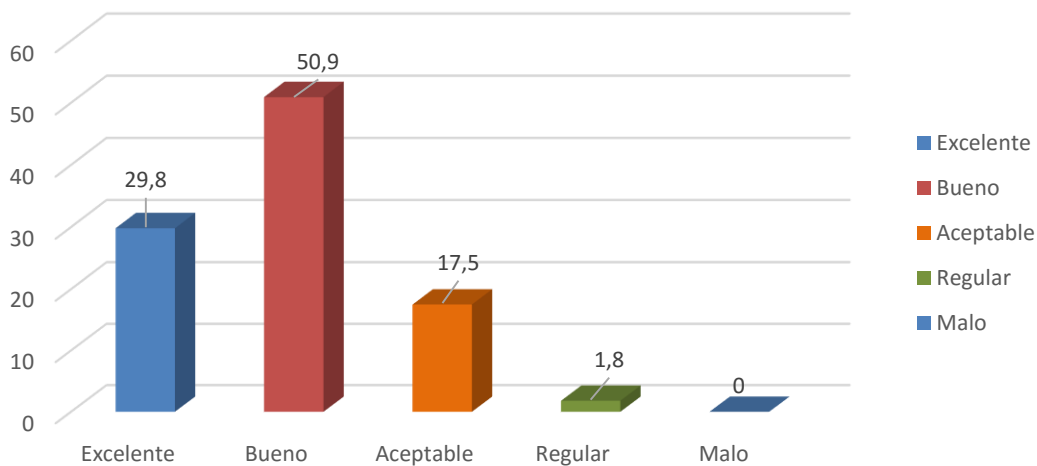
En un estudio similar desarrollado por Coraizaca, Espejo y de la Torre (2019) se estableció que la formación docente universitaria requiere estar conectada con la realidad concreta que enfrenta el estudiante en su práctica preprofesional. Para ello, los futuros docentes deben conocer e interpretar la realidad en la que van a actuar, haciéndolo con profesionalismo y eficiencia, lo que favorece un abordaje del aula de clases con capacidades y competencias, que aseguren una práctica con conocimientos manifestados en su actuación docente.

Tabla 10.

¿Qué nivel de preparación siente que tiene para conducir actividades de aprendizaje en las prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	17	29,8
Bueno	29	50,9
Aceptable	10	17,5
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

**Gráfico 10.**

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Con respecto a las actividades, Alliaud (2017) señala que los practicantes deben planificarlas sin que se transformen en una secuencia sucesiva y rigurosa debido a que, si no logra cumplirlas, se tornan en un factor que genera preocupación. Así mismo, deben ser creativas a fin de mantener la motivación y el interés en las clases.



En cuanto al nivel de preparación que tiene para conducir actividades de aprendizaje en las prácticas preprofesionales, según los resultados obtenidos el 50,9% de los encuestados categorizó su preparación como “bueno”; el 29,8% como “excelente”; el 17,5% como “aceptable” y el 1,8% como “regular”. Estos resultados permiten destacar que los practicantes sienten que no tienen una formación excelente que les permita ejecutar las actividades con entereza y la suficiente confianza y creatividad que facilite el logro del éxito en el desarrollo de las clases dentro de sus prácticas preprofesionales.

En relación con el nivel de preparación que tienen los practicantes para conducir actividades de aprendizaje en las prácticas preprofesionales, ellos destacan de sus propias experiencias. La valoración del contacto con la realidad. Esto concuerda con lo estudiado por Cumbe (2018), quien manifiesta que la práctica preprofesional puede pensarse desde la necesidad de diseñar actividades basadas en el aprendizaje experimental.

Tabla 11.

¿Cómo se siente para aplicar feedback (corregir e informar) a los estudiantes durante las clases en las prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	13	22,8
Bueno	28	49,1
Aceptable	14	24,6
Regular	2	3,5
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

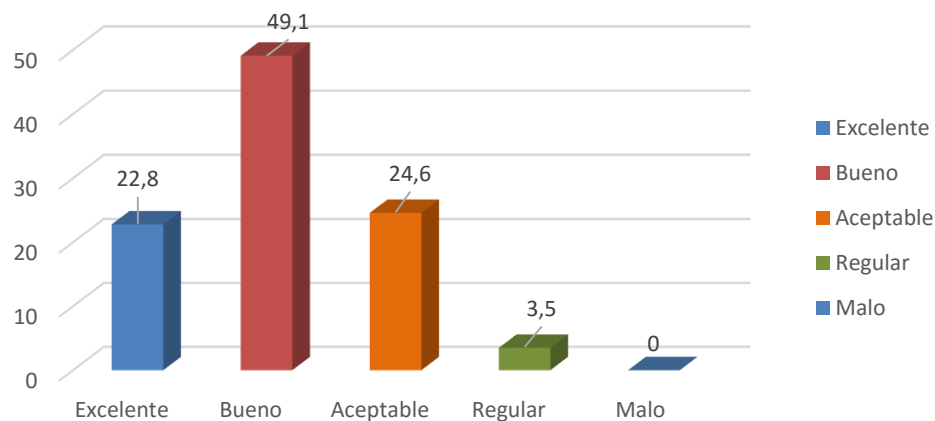


Gráfico 11.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Como plantean León y Gómez (2016), los practicantes muestran un interés paulatino por el *feedback* y, lo que es más importante, por su consecución; esto va asociado a un mayor interés por la capacidad de retroalimentar las correcciones y el estilo de enseñanza.

Respecto a la aplicación de retroalimentación (corregir e informar) a los estudiantes durante las clases en las prácticas preprofesionales, las respuestas de los encuestados coincidieron en un 49,1% en la opción “bueno”; el 24,6% en “aceptable”; el 22,8% en “excelente” y el restante 3,5% en “regular”. Esto indica que, teóricamente, dominan bien estas competencias, pero en la práctica se dan cuenta que no tienen un dominio óptimo.

Los practicantes consideran buenas sus habilidades para ejecutar un *feedback* (corregir e informar) a los estudiantes; generalmente esto se relaciona con el hecho de que ellos han sido también sujetos en estos procesos. Se debe proveer insumos (indicadores objetivos) para que las acciones sean objetivas, apropiadas y constructivas en función de nutrir los procesos educativos y el desarrollo adecuado de las prácticas profesionales. En suma, la capacitación sobre el proceso de retroalimentación juega un papel importante en la formación de los nuevos docentes.



Palacios (2019) encontró a través de su estudio que las prácticas preprofesionales están sujetas a permanentes construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones en un marco creativo que se alimenta permanentemente. Así mismo, Pinos (2018) refirió que es a través de la retroalimentación sistemática y formativa al practicante, como se logra tener profesionales reflexivos, autónomos, autocríticos, conscientes de sus fortalezas y debilidades y capaces de tomar las decisiones más convenientes e informadas con respecto a diferentes desafíos y problemas que les corresponden en el ejercicio de su misión.

Tabla 12.

¿Cómo siente su preparación para organizar a los estudiantes durante las clases que impartirá en las prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	13	22,8
Bueno	33	57,9
Aceptable	10	17,5
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

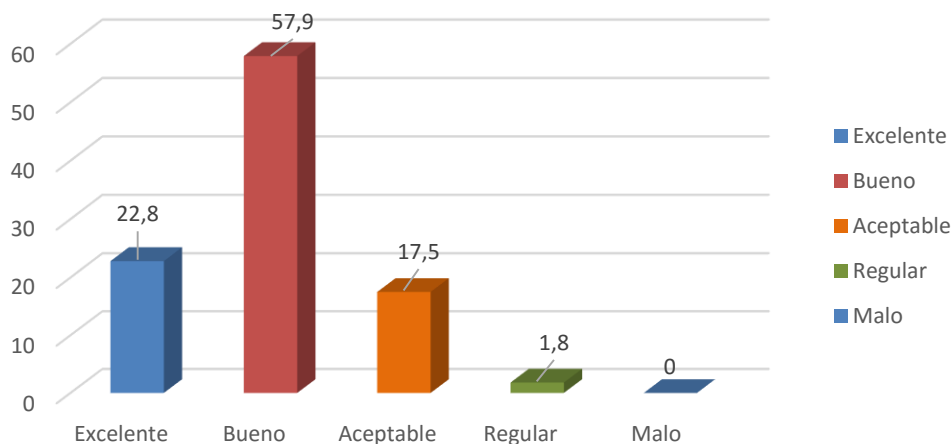


Gráfico 12.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*



Tal como enfatiza Maquilón (2015), la organización de los estudiantes en el aula durante las prácticas preprofesionales son características del perfil del practicante; no obstante, para lograr dicha organización no basta con utilizar el optimismo y generar buenas relaciones con los estudiantes en el aula, sino que el practicante debe poner todo su esfuerzo para organizar a sus estudiantes y lograr los propósitos planteados para las clases que desarrollará.

Acerca de cómo siente el futuro docente su preparación para organizar a los estudiantes durante las clases que impartirá en las prácticas preprofesionales, los resultados evidenciaron en un 57,9% como “bueno”; el 22,8% se percibe “excelente”; el 17,5% se ubicó en la categoría “aceptable” y el restante 1,8% en la categoría “regular”.

Si bien los practicantes deben tener habilidades para llevar a cabo la organización en sus estudiantes durante las clases que imparten, los encuestados califican esta destreza solo como “buena” mientras una minoría la juzga excelente. Es posible que aspiren a estar en el aula de clases para medir más efectivamente esta actividad ya que manifiestan que, hasta no estar en el ámbito educativo propiamente dicho, desconocerán cómo va a ser esta organización.

Al respecto, Gutiérrez, Chaparro y Azpillaga (2017) señalan, de acuerdo con los resultados de su investigación, que la organización de las clases garantiza espacios adecuados para la acción educativa y el aprendizaje; esto implica que las instalaciones y materiales didácticos estén en buenas condiciones y permitan el logro de los objetivos, propósitos y metas en la consecución del conocimiento. El estudiante en el desarrollo de las prácticas preprofesionales debe estar capacitado para abordar la diversidad del grupo, garantizando a la vez la igualdad en oportunidades de aprendizaje para la excelencia educativa.



Tabla 13.

¿Cómo siente su preparación para organizar los materiales que utilizará durante las clases que impartirá en las prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	20	35,1
Bueno	29	50,9
Aceptable	7	12,3
Regular	1	1,8
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

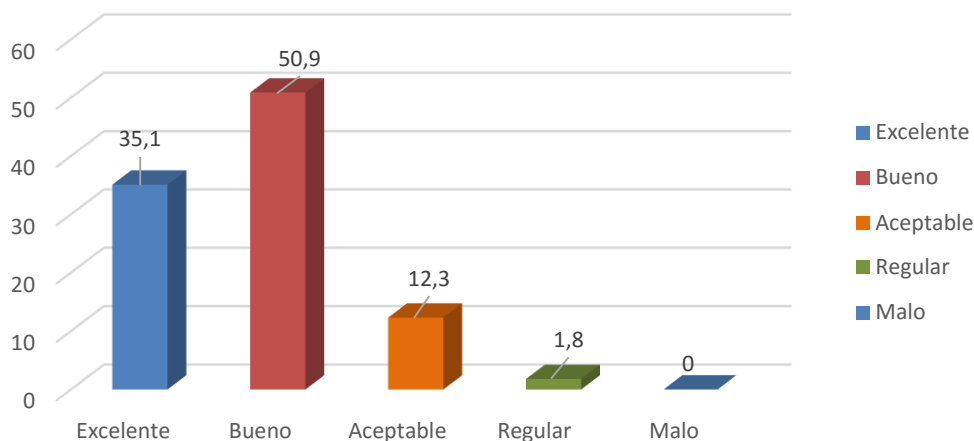


Gráfico 13.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Con respecto a la organización de los materiales Ramírez, Graus y Castillo (2017) afirman que en la planificación se debe prever y provisionar los materiales a utilizar en las clases, optimizando el tiempo y buscando la autonomía y fluidez, puesto que es posible enfrentar dificultades en la ubicación y utilización del material necesario para el desarrollo de las clases.



Al respecto, según los resultados, el 50,9% percibe como “bueno” su preparación para organizar los materiales que se utilizarán durante las clases en las prácticas preprofesionales; el 35,1% la califica como “excelente”; el 12,3% como “aceptable” y el 1,8% como “regular”.

Se evidencia así que los practicantes consideran buena la preparación recibida para organizar los materiales durante las clases; así mismo, creen tener suficientes habilidades para la selección de los recursos y medios didácticos que deben utilizar, así como respecto a cada insumo con el que se cuenta para esta labor. Sin embargo, la selección y organización de los materiales didácticos es considerada una preocupación natural en los estudiantes practicantes.

La organización del material en las clases se relaciona directamente con la experiencia en el aula, así como con la disponibilidad de un espacio adecuado, la cantidad y estado de los materiales y los contenidos a tratar. Desde otra perspectiva, es importante señalar que siendo un comportamiento esperado en el comienzo del proceso, esto debe ser tema de reflexión en las instancias de formación y supervisión del practicante, con el propósito de disminuir el impacto en la situación real de la práctica. Se trataría de guiar al docente en la adquisición de estas habilidades y destrezas que marcan el éxito educativo en el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

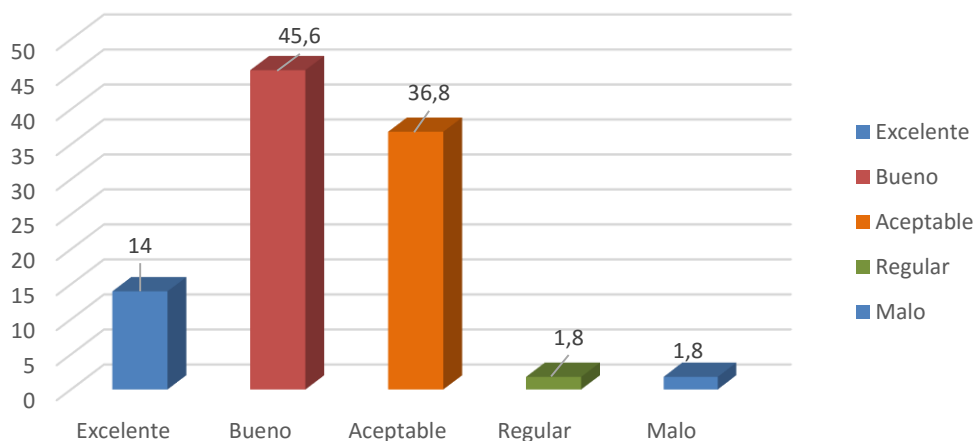
Con relación a este indicador, el estudio realizado por Razo (2015) expone que es necesario organizar los recursos y materiales de manera adecuada para que todas las personas puedan acceder al máximo de las posibilidades educativas, garantizando el aprendizaje esencial de todos y asegurar recursos a los grupos para obtener un alto nivel de resultados educativos. De igual manera, se deben reorganizar los recursos disponibles, para que el estudiante pueda aprender dentro y fuera de la escuela y promover en cada espacio, el número máximo de interacciones relacionadas con el contenido académico, en un clima participativo y solidario: grupos heterogéneos con una reorganización de los recursos con los que se dispone.

Tabla 14.

¿Cómo siente su preparación para controlar los imprevistos (disciplina, cambios de lugar, entre otros) que puedan suceder durante el desarrollo de las clases que debe realizar en las prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	8	14,0
Bueno	26	45,6
Aceptable	21	36,8
Regular	1	1,8
Malo	1	1,8
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

**Gráfico 14.**

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Sobre el control y manejo de imprevistos, según Ruiz (2019), la pérdida de la disciplina en clases es el mayor problema que enfrentan los practicantes; así, este factor se convierte en un problema al intentar el manejo de la clase desde una visión permisiva, pero manteniendo el control. El éxito se logra progresivamente y de acuerdo a su desempeño, mismo que lleva a alcanzar el equilibrio ante los imprevistos en relación con la disciplina.



En cuanto a los resultados sobre la percepción de preparación para controlar los imprevistos (disciplina, cambios de lugar, entre otros), el 45,6% de participantes optó por la opción “bueno”; el 36,8%, por la opción “aceptable”; el 14%, “excelente”; el 1,8%, “regular” y en igual frecuencia de respuesta 1,8% la calificaron como “malo”.

Estos resultados muestran la percepción del desempeño propio sobre el desenvolvimiento académico en las prácticas preprofesionales. Sin embargo, habilidades como el alcance de un equilibrio en el control del aula se relacionan con la práctica cotidiana más que con la formación teórica. Progresivamente se va superando la inseguridad natural, la falta de previsión organizativa y otros imprevistos; sin embargo, es importante mantener cierto control mientras se alcanza un estilo docente propio en el que las situaciones de indisciplina se manejen si afectar el clima de las relaciones afectivas con los estudiantes.

Al respecto, el estudio realizado por Carrillo (2015) señala que los practicantes, en su ejercicio preprofesional, al realizar la planificación deben organizarla teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados, incluidos aquellos imprevistos que puedan surgir durante la búsqueda del éxito en su desarrollo.

Tabla 15.

¿Cómo percibe la relación con sus estudiantes en las clases durante las prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	21	36,8
Bueno	29	50,9
Aceptable	7	12,3
Regular	0	0
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

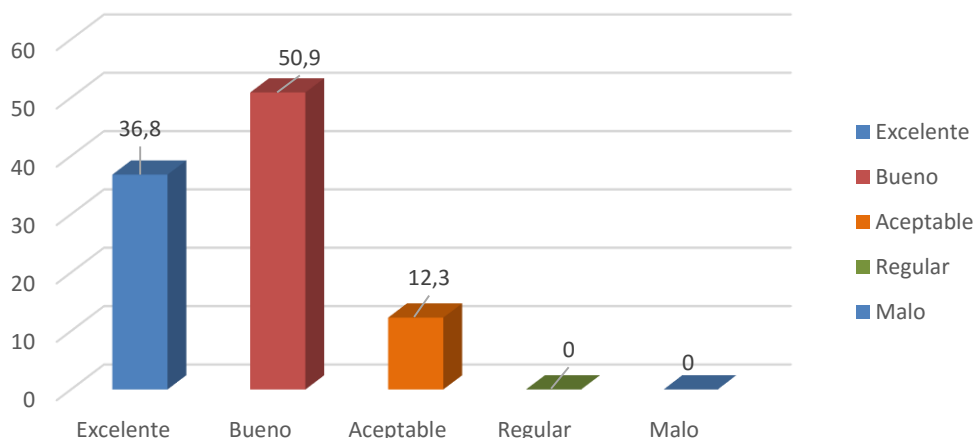


Gráfico 15.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Tal como lo exponen Vásquez, Figueroa, y Álvarez (2016), el clima y las relaciones en el aula es una preocupación de los practicantes puesto que, pese a evolucionar hacia un estilo de interacción más abierto, se mantiene como uno de los temas que requieren permanente atención. Se busca la manera en la que la relación docente – estudiante se traduzca en una relación de comunicación dialógica y eficaz.

Con base en estos planteamientos y en los resultados obtenidos sobre cómo se percibe la relación con los estudiantes en las clases durante las prácticas preprofesionales, el 50,9% señaló la opción “bueno”; el 36,8% la calificó como “excelente” y el 12,3% como “aceptable”. Se considera que los futuros docentes cuentan con las capacidades y destrezas suficientes para establecer una relación adecuada con los estudiantes.

Lo señalado es corroborado por Turra y Flores (2018) quienes plantean que el tipo de relación practicante-estudiantes debe basarse en la cordialidad y el respeto. De igual modo manifiesta que los principales factores que dificultan la relación estudiante-docente son las características personales de los sujetos que participan en el proceso, el interés, la voluntad y compromiso que



tanto los estudiantes como los maestros deben tener hacia el acto educativo, los grupos grandes, la baja motivación que recibe el estudiante de su profesor, entre otros elementos a tener en cuenta para llevar a cabo este proceso con eficiencia y efectividad.

Tabla 16.

¿Cómo siente su preparación para considerar las diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes de sus estudiantes en las clases que debe realizar en sus prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	16	28,1
Bueno	31	54,4
Aceptable	8	14,0
Regular	2	3,5
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

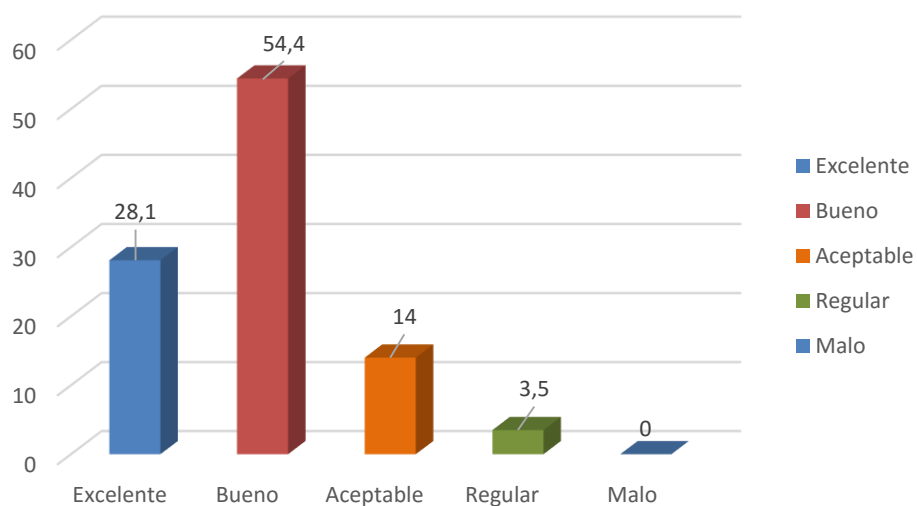


Gráfico 16.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*



Para que los practicantes lleguen a entender las diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes de los estudiantes en las clases, según Arata (2013), se requiere de experiencia y esta, a su vez, se adquiere solo al tener un adecuado control, organización y temporalización de las clases. Esto propicia el reconocimiento de las diferencias y la valoración todos los estudiantes del grupo-clase y es un buen comienzo para aprender a enseñar.

Los resultados sobre cómo perciben los estudiantes su habilidad de considerar las diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes de los estudiantes durante las prácticas, se obtuvo que el 54,4% la calificó como “bueno”; el 28,1% como “excelente”; el 14% como “aceptable” y 3,5% como “regular”.

Estas aseveraciones evidencian las percepciones en cuanto a la formación que han recibido para atender al grupo de estudiantes en las prácticas de manera diferenciada, entendiendo los intereses, motivaciones e inquietudes de sus estudiantes en la búsqueda de una educación integral. Así, se considera, que una relación cercana basada en la confianza y el respeto entre docente - estudiante, ayudaría a detectar a tiempo las necesidades o problemas.

En este sentido, González y Bermúdez (2017) sostienen que, de acuerdo a cómo se desarrolle la relación docente-estudiantes, se garantizará que se cubran los intereses e inquietudes de los estudiantes y se logrará despertar la motivación por la participación activa e implicación en el proceso educativo de manera general.

Tabla 17.

¿Cómo siente su preparación para realizar el proceso evaluativo en sus prácticas preprofesionales?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	8	14,0
Bueno	37	64,9
Aceptable	8	14,0
Regular	4	7,0
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

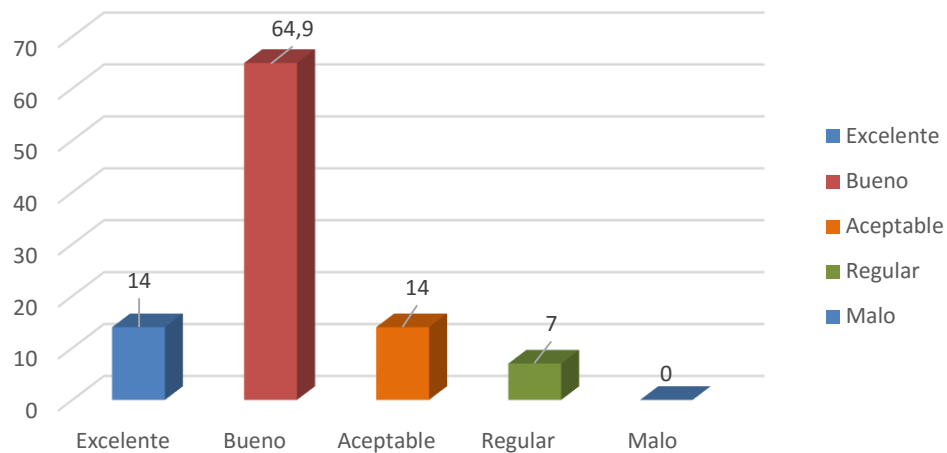


Gráfico 17.

Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).

En relación a la preparación del proceso evaluativo, afirman León y Gómez (2016) que el practicante debe contar con todas las oportunidades para fortalecer estas competencias de manera integral, considerando que los objetivos de las prácticas preprofesionales pueden ayudar a una fuerte capacitación de estas habilidades.

Sobre la preparación para realizar el proceso evaluativo en sus prácticas preprofesionales, el 64,9% de los participantes señaló que es “bueno”; el 14% que es “excelente” y en igual frecuencia



de respuesta 14% “aceptable”, mientras el 7% la juzgó como “regular”. Así, los practicantes consideran que el proceso de evaluación es el punto más complejo dentro de su práctica educativa, pues implica actuar con justicia y objetividad, desechando juicios de valor que distorsionen el proceso didáctico propiamente dicho.

Según los participantes, estos no cuentan con una suficiente capacitación en su labor como evaluadores del desempeño estudiantil y debe destacarse que, por lo general, ese proceso queda restringido al docente titular del aula durante las prácticas preprofesionales.

Lo mencionado coincide con los resultados del estudio de Hidalgo y Murillo (2017), quienes postulan que la evaluación del practicante en su proceso preprofesional es, en la mayoría de los casos, netamente cualitativa y literal.

Es durante el desarrollo del proceso evaluativo cuando el estudiante debe verse inmerso con fuerza para adquirir habilidades importantes, puesto que la evaluación integra elementos de todo el proceso educativo. El estudiante se ve en la obligación de adquirir dichas capacidades valoradoras que le permitan aplicar estrategias evaluativas creativas, innovadoras e integradoras en todo el proceso.

2.11.3. Ítem 3: Dimensión Institucional

Sobre la dimensión institucional se estudiaron las perspectivas de la formación recibida durante el desarrollo de la carrera universitaria de Educación. Se obtuvieron los siguientes resultados:



Tabla 18.

¿Cómo calificaría la formación profesional, recibida en su carrera universitaria?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	9	15,8
Bueno	33	57,9
Aceptable	12	21,1
Regular	3	5,3
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

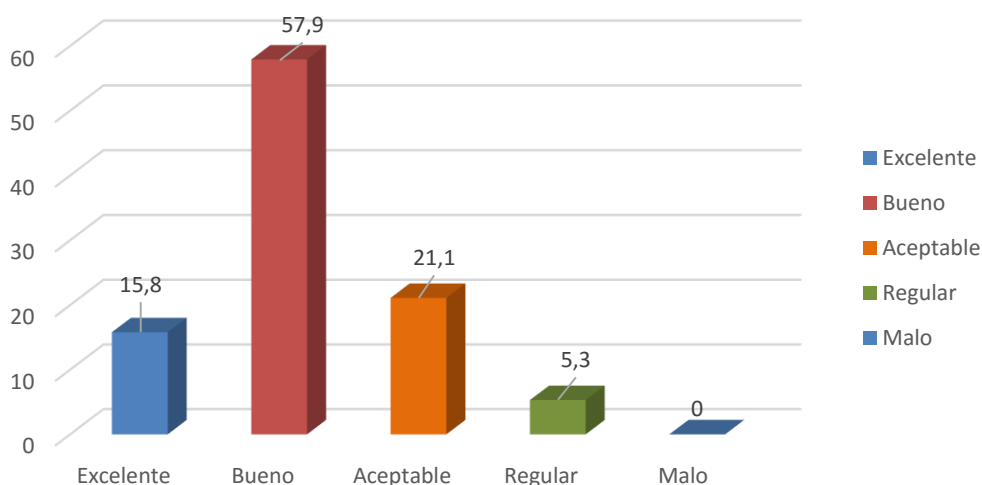


Gráfico 18.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

En cuanto a la formación profesional, según Veugelers (2017), ésta debe estar enfocada a proporcionar habilidades y capacidades, promoviendo el desarrollo cognitivo, personal y autónomo. Para ello, debe consolidarse una perspectiva multidisciplinaria, considerando aspectos propios de cada disciplina. También se involucran elementos filosóficos, pedagógicos, didácticos,



epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, históricos y lingüísticos que permiten dar respuesta a las situaciones que se presentan en un aula de clases.

En relación con los resultados de las percepciones sobre la formación profesional recibida en su carrera universitaria, el 57,9% la valoró como “bueno”; el 21,1% como “aceptable”; el 15,6% como “excelente” y el 5,3% como “regular”. Con esta base se deduce que los practicantes consideran contar con una buena formación profesional que les permite enfrentar las prácticas preprofesionales y dar respuesta a cada situación que posiblemente surja en el aula. Sin embargo, se observa un constante enfrentamiento entre la teoría y la práctica que no permite trascender del ser al deber ser.

Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) sostienen con base en su estudio que existe un alto porcentaje de satisfacción con respecto a la formación en los estudiantes previo a las prácticas, siendo las competencias con mayor satisfacción los conocimientos adquiridos (76,9%); la habilidad para coordinar trabajos en equipo (94%) y la habilidad para solucionar problemas (95%).

Tabla 19.

¿Cómo calificaría la formación profesional, desde el ámbito pedagógico, recibido en su carrera universitaria?

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	8	14,0
Bueno	37	64,9
Aceptable	8	14,0
Regular	4	7,0
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

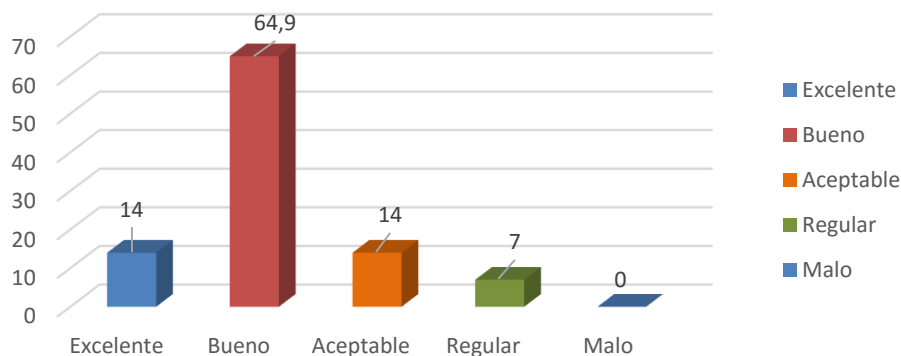


Gráfico 19.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*

Según León y Gómez (2016) el ámbito pedagógico es el factor clave de la formación del practicante, ya que al desempeñarse en el aula es en este factor en el cual debe estar altamente capacitado para facilitar su actuación didáctica.

Al respecto, los resultados obtenidos sobre la formación profesional pedagógica recibida en la carrera universitaria, el 64% de participantes la valoró como “bueno”; el 14% como “excelente”; el 14% como “aceptable” y el 7% como “regular”. En síntesis, los practicantes perciben que la capacitación que han recibido en su formación profesional no ha sido suficiente para afrontar con éxito las prácticas preprofesionales. Sin embargo, hay que considerar que los efectos de la formación teórica solo se reflejarán durante el contexto de la práctica educativa real y, por lo tanto, sería interesante conocer sus valoraciones respecto al rendimiento como docentes una vez se encuentren inmersos en el ámbito laboral.

Estos resultados difieren de los obtenidos por Gómez y Palazzo (2017) cuya población estudiada mostró altos índices de satisfacción en relación con su preparación pedagógica. Dichos resultados permitieron a los investigadores considerar que los practicantes, durante su período de pasantías externas, experimentaron los efectos directos de los conocimientos teóricos adquiridos



en la universidad, y esto les facilitó evaluar la importancia de la formación inicial para un futuro desarrollo profesional.

Tabla 20.

Calificación de la formación profesional recibida en la universidad

Escala	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	9	15,8
Bueno	33	57,9
Aceptable	12	21,1
Regular	3	5,3
Malo	0	0
Total	57	100,0

Fuente: Instrumento de recolección de la información. Elaborado por: Cuzco (2019).

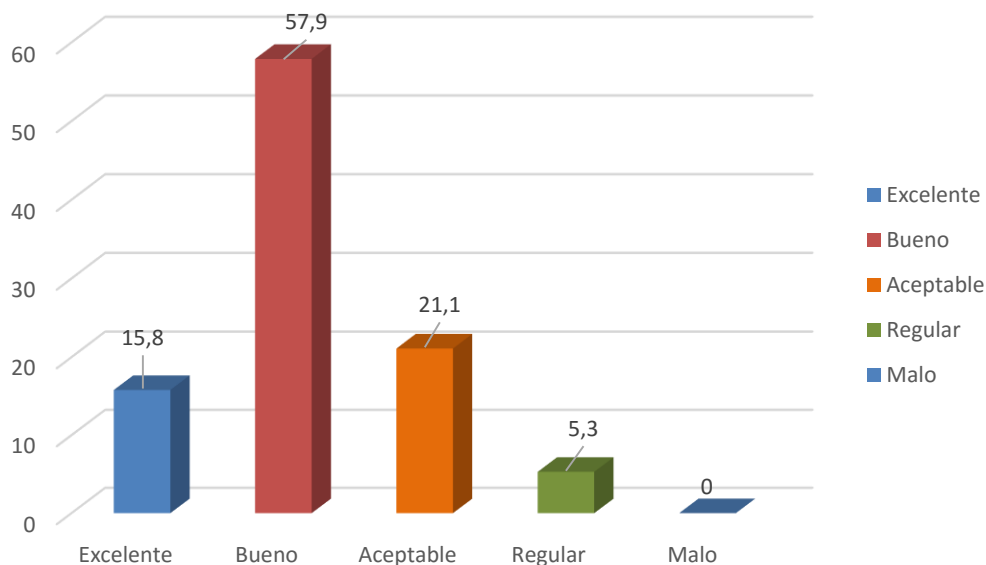


Gráfico 20.

*Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes que integraron la muestra
Elaborado por: Cuzco (2019).*



Para Ayala y Franco (2015), la formación profesional que los practicantes reciben en la universidad es el aspecto básico que los habilita para enfrentar el campo laboral con habilidades y competencias adecuadas.

Los resultados obtenidos en relación a cómo califican los participantes la formación profesional recibida en la universidad, se obtuvo que el 57,9% lo juzga “bueno”; el 21,1%, “aceptable”; el 15,8%, “excelente” y el 5,3% la valora como “regular”. Se evidencia que los practicantes no perciben como óptima la formación recibida en la carrera universitaria, ya que creen que hay una brecha entre la teoría y la práctica en su formación; esto afectaría su desenvolvimiento en el aula ya que en él se involucran múltiples factores a los cuales deben dar respuesta de manera eficiente.

Sobre la calificación de la formación profesional recibida en la universidad, Paredes, Moreno y Fernández (2016) manifiestan la importancia de mantener la satisfacción durante el proceso de capacitación en la medida en que la calidad fomenta el aprendizaje centrado en el estudiante a través de un espacio para la interacción profesional; de esta manera, se ofrece apoyo académico y procesos de evaluación combinados que permiten mejores resultados.

2.12. Verificación de hipótesis

Con el desarrollo del presente estudio se buscó analizar la perspectiva que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, sobre las prácticas preprofesionales. En este marco, la prueba de hipótesis permitió definir y constatar este propósito en los siguientes términos:



Hipótesis 1:

Ho: La perspectiva según la dimensión personal que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es alta.

Ha: La perspectiva según la dimensión personal que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es baja.

Hipótesis 2:

Ho: La perspectiva según la dimensión aula que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es alta.

Ha: La perspectiva según la dimensión aula que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es baja.

Hipótesis 3:

Ho: La perspectiva según la dimensión institucional que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es alta.



Ha: La perspectiva según la dimensión institucional que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales es baja.

2.12.1. Nivel de confianza

El nivel de confianza establecido para el análisis fue: $\alpha = 0.05$. Además, se asumió un riesgo del 5%, ya que el resultado del nivel de confianza es del 95%. El nivel de significación sugerido para estos estudios fue el utilizado.

Tabla 21

Estadísticos para la comprobación de hipótesis

	N	Media	Desv. Desviación	Ítems	Rango	Valor Medio
Personal	57	14,3509	3,40426	1-7	7-35	21
Aula	57	19,6667	5,61991	8-17	10-50	30
Institucional	57	4,2982	1,23873	18-20	2-10	6

Elaborado por: Cuzco (2019).

- **H1:** Bajo el promedio de los puntajes de la perspectiva desde la dimensión personal es menor que 21, se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo que la percepción es baja para un nivel de confianza de 95% y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).
- **H2:** Bajo el promedio de los puntajes de la perspectiva desde la dimensión aula es menor que 30, se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo que la percepción es baja para un nivel de confianza de 95% y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).



- **H3:** Bajo el promedio de los puntajes de la perspectiva desde la dimensión institucional es menor que 6, se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo que la percepción es baja para un nivel de confianza de 95% y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).



CAPÍTULO 3: IMPLICACIONES DE LAS PERSPECTIVAS DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

3.1. Perspectiva vs. Realidad de las prácticas preprofesionales

Las universidades, tomando en consideración la evolución, globalización y ajustándose a los cambios actuales en los diversos ámbitos, han cambiado su mirada hacia la profesionalización de sus carreras y han establecido la importancia de formar personas, no sólo con el conocimiento adecuado para entender la realidad social, sino también capaces de enfrentarla y modificarla (Ruiz, 2019); para ello, han entendido y asumido la importancia de formar a partir de la práctica.

Es entendible que las universidades, en la formación profesional, se orienten hacia la obtención de resultados eficientes en las áreas de capacitación; respecto al ámbito educativo, se busca el logro de la formación de docentes en su más alto nivel de capacitación; tal es el caso de la Carrera de Educación General Básica.

En las universidades recae actualmente la gran responsabilidad de formación en las sociedades y su objetivo final es mejorar el nivel de habilidades en los practicantes de manera integral. Se persigue la meta que enfrenten las aulas con herramientas, argumentos y estrategias apropiadas que, a la vez, le ayuden a resolver problemas, motivar a los estudiantes, marcar la diferencia en cada área de aprendizaje y en la cotidianidad del quehacer educativo y en el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

Con estos argumentos, desde las asignaturas Seminario I y II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, se ha avanzado en la comprensión de la experiencia académica de los practicantes que están aprendiendo. Por un lado, se ha considerado el rol de ser un estudiante,



adaptándose a los códigos y requisitos de los docentes y la institución mientras, por otro lado, se ha considerado el papel de un futuro profesional de la Educación.

De todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se destaca la sensación de refuerzo en ciertas concepciones y prácticas. Sin lugar a dudas, es el propio profesional quien, a través del trabajo de apropiación, asume posiciones, da forma a su experiencia académica y define progresivamente una identidad profesional.

En este marco, durante las prácticas preprofesionales, la perspectiva que tienen los practicantes se enfrenta con aspectos de la realidad. Valle y Manso (2013) reconocen que las prácticas constituyen uno de los pilares principales de la formación inicial en tanto es el primer contacto con la realidad de una futura profesión. La práctica permite contactar con entornos similares a los de la práctica laboral y, así, posibilita adquirir actitudes, aptitudes, habilidades y competencias profesionales.

Las prácticas brindan a los practicantes un espacio de entrenamiento y tiempo para aprender de la observación, la reflexión y la acción en un contexto específico. Facilitan la comprensión de las peculiaridades de la carrera de Educación. La etapa de prácticas preprofesionales se puede considerar como el ámbito donde se implementan los antecedentes teóricos adquiridos durante el desarrollo en la formación profesional. Esta instancia puede ser un acceso corto y tardío a la adecuada integración de los conocimientos y habilidades del futuro profesional.

Al respecto, Molina et al. (2014), afirman que líneas educativas como los procesos de capacitación técnica, enriquecimiento del conocimiento y estructuración de la persona y su campo de relaciones, conducen a la capacitación en profesiones tal y como sucede en todas las áreas del campo educativo. Estas áreas requieren del desarrollo de competencias que vayan más allá de las habilidades teórico-prácticas e incluyan la capacidad de comunicarse y establecer relaciones



interpersonales satisfactorias con otros actores (compañeros, maestros, personal directivo y administrativo de la institución, entre otros).

Sobre las expectativas previas al ejercicio de la práctica, puede decirse que por lo general se encuentra interés y motivación por el aprendizaje; algunos practicantes incluso esperan que las prácticas sean mucho más exigentes en comparación a lo experimentado en el proceso formativo. La idea de realizar una práctica preprofesional se encuentra ligada a reforzar las materias integradas a los seminarios y demás asignaturas cursadas en la formación académica.

En concordancia con lo dicho y tomando en cuenta los resultados obtenidos, se plantea que las perspectivas de los practicantes al enfrentar las prácticas preprofesionales mostraron un buen nivel de motivación e interés en aspectos como estar atentos y llevar a cabo dichas prácticas con cierto grado de seguridad.

Sin embargo cabe destacar que, respecto a las percepciones sobre habilidades y destrezas docentes que los futuros maestros deben poseer para enfrentar este proceso con eficiencia y eficacia, las respuestas indicaron ciertas falencias: entre las respuestas relacionadas a las funciones que les corresponden desempeñar y que calificaron como buenas se encuentran su preparación profesional, la planificación de las clases, la organización espacial de los estudiantes y la orientación de los procedimientos que dirigen el proceso educativo.

Por otro lado, el desarrollo de las actividades, la utilización de recursos didácticos, la relación docente-estudiante, el proceso de evaluación y la habilidad para controlar imprevistos (disciplina, cambios de lugar, factores climáticos, etc.) fueron calificadas como aceptables.

Es evidente, entonces, que se detecta una brecha entre lo teórico y lo práctico, lo cual no significa que los cursos relacionados con las prácticas preprofesionales sean desatinados para la capacitación profesional o, más aún, para proporcionar un alto nivel de confianza en el estudiante.



El practicante debe enfrentar las responsabilidades inherentes al desarrollo de su práctica profesional y, en este sentido, se evidencian ciertas características de inseguridad cuando ingresan al campo de trabajo por primera vez. Eso se relaciona con el asumir una responsabilidad nueva y de gran magnitud, lo cual genera dudas sobre la posibilidad de hacerlo o no con éxito. Solamente en el momento en que se desempeñen dentro del aula se realizará esta comprobación.

Con respecto a las perspectivas establecidas en la indagación a los estudiantes de las prácticas preprofesionales, se corroboró mediante el estudio y literatura complementaria que la limitación más importante radica en que las prácticas no siempre cumplen con las expectativas previas. Este hecho es confirmado por investigaciones como la de Rodríguez, Armengol y Meneses (2017), quienes postulan que los practicantes investigados no valoran sus experiencias de prácticas como favorables. Por su parte, Andreozzi (2010) afirma que la naturaleza de los trabajos que los practicantes desempeñan junto con las horas trabajadas, no coloca a las instituciones en el lugar más favorecedor.

Pueden existir diversas razones por las que los practicantes no se encuentran totalmente satisfechos y no ubican su formación en la excelencia; por ejemplo: preparación deficiente, largas horas de trabajo, una gran cantidad de trabajo, un mal ambiente de trabajo, una mala supervisión y falta de compromiso, tanto por parte del estudiante y la forma en la que es recibido en la institución educativa que aborda (Vásquez, Figueroa y Álvarez, 2016).

Esto se relaciona con el hecho de que las prácticas preprofesionales otorgan la posibilidad de trabajar con estudiantes, acercarse al quehacer docente y aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación en el aula universitaria. También permiten conocer la realidad que enmarcan las instituciones y las aulas de clase, en la cual muchas veces la teoría es controversial respecto a la propia práctica y muchas cosas quedan solo en el papel mientras otras hay que



aprenderlas en el desarrollo de estas experiencias. Considerando que la profesión docente es una profesión de enseñanza, de convicción, pasión y excelencia, se destacan estos como aspectos muy necesarios para trabajar en el aula y fuera ella.

Las prácticas preprofesionales, además de proporcionar la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de la formación, abarcan también aprendizajes nuevos, útiles e interesantes que no están necesariamente vinculados con los recibidos en la capacitación.

La transición a través del rol del practicante lo coloca en la búsqueda del reconocimiento de dicho perfil. Genera también algunos conflictos y confiere un estatus poco claro con respecto al conjunto de actores en las escuelas. A esto se agrega una posición frágil frente a los maestros, directivos y estudiantes y en la institución en general, situación que, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, les facilita asumir comportamientos inscritos en esquemas esencialmente utilitarios en y durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

Para avanzar en esta realidad, las suposiciones y creencias sobre las experiencias vividas a lo largo del proceso como aprendices en las aulas, tienen un poderoso efecto en su compromiso como profesionales en transformación. Al mismo tiempo, sus tareas y habilidades de enseñanza se desarrollan impregnadas con una simplicidad engañosa. A partir de ahí, surge la necesidad de problematizar el rol del profesional, más allá de los deberes explícitos en los reglamentos e instrucciones institucionales.

Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores agregados que deben aplicarse en el proceso de desarrollo de prácticas preprofesionales pueden reforzar o contradecir ciertas concepciones. Todos los factores forman ese tipo de sentido común que los practicantes pueden desarrollar en el aula, incluso reconociéndolos como sujetos que llevan a cabo un proceso de apropiación particular de estos esquemas de perspectivas, evaluación y acción. Desde este sentido



común y desde la versión personal que cada uno construye, los significados se atribuyen al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Ciertas prácticas institucionales, como las modalidades de trabajo con los practicantes en cátedras, reglamentos académicos, el plan de estudios o la organización de tiempos, espacios y grupos, emiten "mensajes" que estos practicantes aprenden a reconocer para adaptarse a las instituciones educativas. El contenido de estos mensajes está vinculado a los significados hegemónicos que las prácticas recurrentes han instituido: suposiciones sobre la forma en que tienen lugar los procesos involucrados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje), las formas de ser y actuar en diferentes roles (docentes, estudiante, autoridades) y el valor del conocimiento.

La noción de *estilo institucional* se refiere precisamente a aquellos aspectos o cualidades de la acción institucional que, a través de su reiteración, configuran una serie de características que se presentan como constancia y generan la impresión de un *orden natural de las cosas* que da forma a la cultura institucional (Cedeño y Santos, 2017).

Se ha avanzado en la comprensión de la experiencia académica de los practicantes que están aprendiendo, por un lado, el oficio de ser estudiantes, adaptándose a los códigos y requisitos de los docentes y la institución; por otro lado, la profesión de ser maestro, que implica la adquisición de cierto hábito profesional.

Como se indica en el trabajo, estos son dos conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que en parte interceptan y en parte no; esto, en el sentido, que pueden reforzar ciertas concepciones y prácticas o contradecirlas. Es el practicante quien, a través del trabajo de apropiación, asume posiciones, configura su experiencia académica y define progresivamente una identidad profesional.



Es importante recalcar que la reflexión sistemática antes, durante y posterior a la acción educativa, necesariamente conduce a una referencia obligada a las metodologías de enseñanza docente y a la adquisición de saberes en los practicantes. Con esto se hace referencia a, por un lado, los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento y, por otro, a las destrezas, valores, normas, motivaciones e intereses.

Tales elementos presentes en todo acto educativo, quedan articulados en el enseñar con el aprender; la función propiamente pedagógica, y, en consecuencia, las demás funciones son solamente instrumentales y de apoyo a dicha función pedagógica.

En síntesis, los resultados obtenidos a través del desarrollo de la presente investigación permitieron evidenciar aspectos de la formación que requieren revisión y reformulación, así como también dan cuenta de un proceso educativo en el que los sujetos aprenden muchas cosas y, sobre todo, se transforman. Es importante valorar y dar continuidad a este proceso formativo, de casa a la consolidación y potenciación de los logros y otros aspectos que se puedan mejorar.

3.2. Diferencias entre objetivos de las prácticas preprofesionales y las perspectivas de los practicantes.

El objetivo de la práctica preprofesional es garantizar la formación y permanencia de las competencias profesionales a partir del contacto con entornos reales. Es mediante las prácticas preprofesionales que se facilita en gran medida la participación estudiantil en contextos dinámicos de aprendizaje caracterizados por el establecimiento de relaciones entre la institución formadora y otras instituciones o sectores que representan el desarrollo profesional en distintas áreas del conocimiento (Ruiz, 2019).



Así mismo, las prácticas preprofesionales permiten la formación integral del estudiante, la vinculación e intercomunicación de la teoría y la práctica; el fomento y potenciación de competencias metodológicas, académicas, teóricas y técnicas en futuros profesionales y finalmente, el impulso y discernimiento de valores para adquirirlos y reforzarlos (Ruiz, 2019).

En el caso analizado, se consideran necesarias las prácticas preprofesionales puesto que permiten una apropiación reflexiva de las experiencias vividas en el campo de la formación; en esta apropiación se involucra el saber hacer, así como la práctica teorizada y reflexiva que integra la construcción de soluciones alternativas creativas y novedosas. Las prácticas preprofesionales son un potencial enriquecedor cuando son puestas al alcance de una sistematización e investigación del trabajo educativo.

En gran medida, las prácticas preprofesionales ayudan a los practicantes a adquirir "experiencias previas para que puedan enfrentar la realidad laboral a futuro con mayor realismo" (Calderón y Del Toro, 2018, p. 112). Por esta razón, los practicantes, se acostumbran a una serie de actividades específicas del campo de trabajo profesional docente, en las diferentes áreas del conocimiento. Este mecanismo implica la trascendencia de la vida universitaria a la vida laboral, asumiendo la visión investigativa y sistemática que este proceso de prácticas preprofesionales conlleva.

En este sentido, la práctica profesional se desarrolla a partir de la intervención en el aula de clases como una parte fundamental de los procesos de práctica, de modo que "el practicante analiza y comprende las realidades del contexto en los procesos educativos, lo cual es la base para entender las realidades escolares en las que los estudiantes actúan" (Recalde y Hernandez, 2014, p. 65).

Se entiende que los practicantes deben posicionarse primero en lo teórico, la ética y en la manera práctica de las normas, políticas institucionales y reglas que les permitan integrarse a la



institución educativa. Dado que la formación de un profesional se rige según lo establecido en el plan curricular y por los dilemas que una sociedad plantea, su labor no está al margen de las necesidades políticas, culturales, económicas y étnicas de una región, localidad o comunidad.

Entendido lo anterior como la constitución de la dimensión ético-educativa, se destaca la base constitutiva de la profesión que es entendida como el enlace que se construye desde la práctica profesional en relación con un proyecto educativo social, y eso está permeado por ciertos valores que se confrontan en el escenario de relaciones.

Desde esta perspectiva, la práctica está sujeta a construcciones y reconstrucciones permanentes en un marco creativo de reflexión y retroalimentación (Barberi y Pesántez, 2017). Por ello, en las prácticas preprofesionales del estudiante de la Carrera de Educación General Básica, se actúa como profesional de la docencia, basándose en la construcción y el apoyo de experiencias del proceso, así como en los aspectos sociales y educativos que le permitan enfrentar situaciones y dilemas cotidianos. De esta manera, se da un tratamiento adecuado a cada estudiante en el aula de clases.

En suma, se puede señalar que las prácticas preprofesionales son espacios de encuentro entre la teoría y la práctica-reflexiva, así como también son una forma de abordar los desafíos ocupacionales en el futuro, mismos que cumplen un papel fundamental para la adquisición de un espacio real para la aplicación del aprendizaje técnico-operativo, metodológico y científico, aportados por el aula a través de la experiencia directa con la realidad educativa.

Además, para desarrollar y promover iniciativas de sistematización, reflexión y la adquisición de los conocimientos teóricos, se deben considerar los objetivos de la formación profesional establecido, en las mallas curriculares de estudio, las asignaturas Seminarios I y II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales.



Es convincente y no deja lugar a dudas que la Universidad de Cuenca, en su carrera de Educación General Básica, busca llevar a cabo su labor de la mejor forma posible y, sobre todo, quiere desarrollar al máximo las competencias de cada practicante potenciando su más alto nivel de desempeño; sin embargo, la comunidad universitaria, en especial la estudiantil, necesita una reorientación sobre la importancia y las implicaciones de las prácticas profesionales: se trataría de ir más allá de un significado teórico hacia uno trascendente. El verdadero agente de cambio será aquel que cuestione, reflexione y actúe en su contexto, haciendo lo posible por dejar atrás la tradición educativa o el conformismo.

Así mismo, existe un acuerdo en lo que respecta a que el verdadero significado de las prácticas preprofesionales se encuentra ausente, pero es responsabilidad de cada uno tomar la decisión, si se quiere convertir en un agente de cambio para dar un nuevo rumbo a la educación.

Las prácticas preprofesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del estudiante, la cual permite enfrentar realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentar situaciones reales de la práctica de la profesión, desarrollar habilidades para la solución de problemas y reafirmar el compromiso social y ético.

La meta es ser fuente de información pertinente para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio y fortalecer la vinculación de la carrera de Educación General Básica con el entorno social y productivo. Los campos laborales resultan ser espacios formativos por excelencia, pues es ahí en donde los practicantes contrastan la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos frente a las necesidades y problemáticas reales. Este aspecto permite una valoración de la práctica formativa a través del desarrollo de hábitos de trabajo dentro de los propios centros educativos.



Los retos, de acuerdo a lo que hasta aquí se ha expuesto, apuntan hacia lograr una nueva mirada del lugar y posición que ocupa el participante de las prácticas preprofesionales, entendidas estas no sólo como la oportunidad de aplicación de saberes, sino como base para la producción de conocimiento inherente a un proceso reflexivo continuo sobre este eje.

Como se ha podido observar, el proceso académico trata de entregar al estudiante en el ámbito de práctica profesional, las herramientas adecuadas para hacer frente a su nueva vida fuera del espacio universitario en un ambiente laboral con reglas distintas; sobre lo que debe apoyarse en el proceso teórico de aprendizaje que cursaron en los primeros ciclos de su formación profesional.

Se encuentran varios aspectos que generan en el estudiante momentos de incertidumbre, porque muchas veces estos no llegan a ver la vinculación entre su formación y la realidad existente en el aula. Aspiran a establecer que el modelo seguido por las prácticas responda a las necesidades de formación integral que necesita el futuro profesional de la docencia, considerando que estos deben poseer ciertas características que no todas las disciplinas requieren.

En este marco, se destaca que todos los entrevistados establecieron la riqueza del aprendizaje generado desde el espacio de la práctica preprofesional, lo cual viabiliza la formación desde una posición distinta a la del salón de clase.

Estos señalamientos concuerdan con las perspectivas de los practicantes, mismos que consideraron según su rol en las prácticas preprofesionales; los estudiantes pueden responder con asertividad a las funciones y el desempeño que le corresponde llevar a cabo en las aulas de clases.

En este marco, dichas perspectivas reflejan las creencias y lo que entienden por práctica preprofesional; además, evidencian sus pensamientos sobre lo que hacen, los cuales se expresan a través de sus opiniones y la formación que han recibido a lo largo de su carrera profesional. Cruz (2015) señala que “(...) las creencias son como proposiciones, premisas conservadas por las



personas acerca de lo que consideran verdadero (...)” (p. 3) y estas cumplen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar: en primer lugar, influyen en la forma como aprenden los profesores y, en segundo lugar, influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar.

Así mismo, la práctica preprofesional se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se suscitan. Sin duda, un proceso de esta naturaleza está rodeado de diversas concepciones, dilemas, y obstáculos sobre los que con poca frecuencia se reflexiona y sobre los que cada practicante actúa. Estos dilemas conforman una serie de aspectos propios del quehacer docente, mismos que requieren de la atención e intervención de quienes pueden influir en los procesos de esta formación hacia la búsqueda de alternativas que posibiliten una experiencia de aprendizaje más fructífero en los practicantes y en los tutores.

Todo ello está en función de llevar un proceso de apoyo, fortalecimiento y reflexión, que propicie la transformación y el cambio de actitudes en los futuros docentes, además que enriquezca el proceso educativo del que está recibiendo como del que se integrará a un futuro como profesional.

3.3. Semejanzas entre objetivos de las prácticas preprofesionales y las perspectivas de los practicantes.

La práctica preprofesional se constituye en un componente valioso del programa de estudios profesionales y una herramienta útil para que los practicantes desarrollen habilidades docentes. Sin embargo, existe una brecha entre las expectativas de los practicantes y la realidad con respecto a las prácticas, misma que debe ser revisada en la mejora de los resultados educativos para los practicantes y en el logro de las metas de empleo e inserción al campo laboral.



Las prácticas desempeñan un papel vital porque ayudan a los programas académicos a determinar cómo preparar mejor a los practicantes para el lugar de trabajo; incluso la práctica ayuda a preparar instituciones educativas de trabajo para los practicantes, representando la clave para una educación de calidad que propicia el logro de fines y objetivos establecidos.

En este sentido, los objetivos de las prácticas preprofesionales se enfocan hacia situar al practicante en contextos reales de la labor docente, con el propósito de prepararlo en el abordaje de los ámbitos que implican su práctica educativa. Se orienta a formar practicantes críticos y responsables, afianzando los conocimientos teóricos obtenidos en su formación universitaria; además, se busca generar y fortalecer el vínculo entre la Universidad y la institución en la cual se llevan a cabo las prácticas.

Los objetivos de las prácticas se dirigen a promover la formación académica integral de los practicantes en aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales para la intervención preprofesional. También se busca producir la aplicación del conocimiento teórico y metodológico, así como el fortalecimiento de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en la consolidación de competencias docentes facilitando el proceso de aprendizaje y el ejercicio sistemático de la acción educativa.

Según lo dicho sobre la perspectiva de los practicantes, se cumple con los objetivos planteados en gran medida, ya que dentro de la práctica preprofesional se sienten preparados para llevar a cabo y desempeñar un buen rol en el campo educativo.

Consideran que cuentan con las herramientas, habilidades y destrezas que les permiten un adecuado desempeño de sus funciones en el aula de clases, en lo que respecta a planificar, explicar, organizar y conducir tareas y actividades de aprendizaje utilización de medios y recursos adecuados, aplicar *feedback* (corregir e informar), controlar los imprevistos (disciplina, cambios



de lugar, imprevistos climáticos, entre otros), y corregir cualquier situación inadecuada que puedan suceder durante el desarrollo de las clases; la organización del ambiente del aula y el control y manejo de diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes del grupo de estudiantes que atenderán; así mismo en la aplicación del proceso de evaluación de los aprendizajes que alcancen sus estudiantes.

Cabe hacer resaltar que el indicador que midió la manera en la que llevan a cabo el proceso de evaluación fue el que más dudas conllevó en las perspectivas de los practicantes. Esto, lleva a considerar que en el momento que le corresponde evaluar al estudiante, es cuando enfrenta más inseguridades, lo que es posible que responda a que siempre ha sido objeto de la evaluación externa del sistema de formación. Solo durante las prácticas puede invertir el rol y llevar a cabo el mismo proceso con los estudiantes que abordará; en este paso, sus dudas pueden provenir del hecho de que se requiera ser justo y objetivo al llevar a cabo la evaluación.

De igual manera, en las asignaturas Seminarios I y II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, respectivamente, se abren espacios para el análisis y la reflexión de la práctica escolar, permitiendo a los practicantes reconocer las fortalezas y debilidades que tienen en su entrenamiento teórico, personal, teórico y profesional.

Se brinda la oportunidad de reconocer las habilidades obtenidas a través de la práctica pedagógica, en función a que el estudiante alcance la transformación de las actividades rutinarias del aula y se identifique con un compromiso vocacional para un aprendizaje innovador y eficiente.

Lo mencionado concuerda con la perspectiva de los practicantes, pues se señala que es buena la motivación, interés y seguridad que mantienen respecto a sus actitudes y juicios en la práctica preprofesional; los estudiantes coincidieron en que había sido buena la experiencia obtenida durante la formación universitaria.



Los objetivos específicos de las prácticas preprofesionales conllevan desarrollar la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto de aula y la capacidad de relacionarse adecuadamente con los representantes de las niñas y niños, aspirando a ejecutar eventos educativos innovadores que partan de los intereses, necesidades y niveles de desarrollo de los practicantes tomando en consideración la diversidad.

También motiva el cuestionamiento de su propia práctica y el reconocimiento de situaciones problemáticas para proceder a sistematizar la práctica profesional con fines explicativos.

La relación adecuada con los representantes de las niñas y niños (madres, padres u otros familiares) a través de una sesión de socialización de su proyecto de aula, es un elemento fundamental del aprendizaje en la vida, a través del acercamiento de los practicantes a escenarios reales. Lo mencionado no se logró contrastar en este estudio, pues lo propio requeriría evaluar la práctica luego de su ejecución. La presente investigación se enfocó en evaluar la perspectiva de los practicantes durante su práctica, pretendiendo evidenciar el cumplimiento de los propósitos de las prácticas preprofesionales.

Dentro del análisis, cabe destacar que lo que se busca con las prácticas preprofesionales es el desarrollo de competencias a través de la aplicación de habilidades teóricas y prácticas en el entorno educativo real. En este escenario, las vivencias ayudan al futuro docente a aplicar lo aprendido, así como fomenta la reflexión y redirección de lo que se deba innovar.

Debe anotarse la tarea pendiente de comprobar el desempeño en las competencias que se requieren para aprender a gestionar y superar problemas personales, administrativos y profesionales, así como lo que refiere a consolidar el desempeño a través del trabajo en equipo, desarrollar habilidades de comunicación, aprender a ser eficiente y efectivo como miembros de una organización, desarrollar habilidades de investigación y manejo de información.



Lo indicado no se evaluó en el presente trabajo y, en consecuencia, debe ser atendido dentro del informe final de prácticas profesionales para completar los datos y contrastar la formación académica, el perfil profesional y las habilidades obtenidas en las aulas de la universidad. En lo posterior se deberá verificar si el practicante posee las destrezas y competencias adecuadas, que le permitan enfrentar el contexto en el que le corresponde actuar y desenvolverse para el cumplimiento de esta fase en su formación profesional. Se debe apuntar a la capacitación de un profesional competitivo, con el desempeño de los roles y funciones de acuerdo con las regulaciones legales que rigen la capacitación docente en Ecuador.



Conclusiones

Con base en el desarrollo de la investigación y considerando que el objetivo general planteado fue analizar las perspectivas que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas preprofesionales para contrastarlas con los planteamientos del programa de esta asignatura, se concluye lo siguiente:

1. El rol que desempeñan las prácticas preprofesionales en la formación docente puede definirse como una etapa importante de transición hacia la práctica educativa dentro del ámbito laboral. Durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, el futuro docente tiene la oportunidad de potenciar el grado de autoconfianza requerido para desarrollar su rol de una manera óptima. Para un docente en formación, cursar por prácticas supone un reto para demostrarse a sí mismo que se encuentra capacitado para facilitar la dinámica de un aula de clases. Además, le da posibilidad de vencer temores, disminuir angustias y desafiarse a sí mismo frente a los retos y obstáculos que conlleva este rol. Cabe destacar que, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales se aspira a que el estudiante de la carrera de Educación General Básica ejerza funciones de un profesional de la docencia en tanto tiene como obligación dar apoyo a las experiencias educativas del proceso, así como debe reparar en los aspectos sociales y educativos que le permitan enfrentar situaciones y dilemas cotidianos.
2. En cuanto al diagnóstico de las perspectivas que tienen los estudiantes sobre las prácticas preprofesionales, se destaca que las valoraciones dadas no fueron las más altas; sin embargo, fueron calificadas como “buenas” de manera unánime: en primer lugar, en la dimensión personal se identificó que la valoración fue buena sobre aspectos como motivación, preparación, seguridad, evaluación de la experiencia docente, calificación a



la asignatura y calificación a la carrera. En la dimensión “aula” la evaluación obtenida fue buena para los siguientes aspectos observados: preparación para planificar, preparación para explicar y organizar tareas de aprendizaje, preparación para conducir actividades de aprendizaje, preparación para ofrecer *feedback* a los estudiantes (corregir e informar), preparación para organizar a los estudiantes, preparación para organizar materiales; preparación para controlar imprevistos, calificación de la relación con los estudiantes; habilidad para considerar inquietudes de los estudiantes y, finalmente, preparación para realizar el proceso evaluativo. Finalmente, en la dimensión institucional la evaluación fue también buena y abarcó los siguientes aspectos: calificación de la formación profesional recibida en la universidad, calificación de la formación recibida en la carrera y calificación de la formación pedagógica recibida.

3. Al contrastar los planteamientos del programa de prácticas preprofesionales de la malla curricular 2013 de la carrera de Educación General Básica y las perspectivas que tienen los estudiantes según reflejaron los resultados, se pudo identificar que los objetivos del plan de prácticas preprofesionales se encaminan principalmente a situar al practicante en contextos reales de la labor docente desde una perspectiva crítica y responsables; afianzar los conocimientos teóricos obtenidos durante la formación universitaria; reforzar las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en los futuros docentes y consolidar competencias. De acuerdo con las percepciones de los estudiantes, en gran medida se cumple con los objetivos mencionados ya que dentro de la práctica preprofesional logran, en efecto, sentirse preparados para llevar a cabo y desempeñar un buen rol en el campo educativo. Sin embargo, también existen algunos factores que evidencian la necesidad de mejorar la percepción sobre una real vinculación entre la formación teórica recibida y la



realidad de las aulas de clases, especialmente en lo que se refiere a procesos y actividades de evaluación.

4. Con referencia a las necesidades de mejora en el vínculo entre la formación recibida por los futuros docentes de Educación General Básica y la realidad del acto educativo experimentada a través de las prácticas preprofesionales, se destaca la existencia de una brecha pendiente de abordar. Esta brecha se fundamenta en las expectativas previas que tendrían los practicantes y las circunstancias reales en las cuales toman lugar sus prácticas docentes. A través del estudio y sus resultados, se pudo identificar que las expectativas de los estudiantes pueden resultar altas si se toma en cuenta la aproximación teórica que tienen hasta antes de iniciar su vinculación como practicantes; sin embargo, cuando estos se enfrentan a las complejas realidades del sistema educativo a nivel local y a las particularidades del trabajo como docente, empiezan a detectar circunstancias particulares que los obliga a replantearse su rol y a considerar el manejo de factores como los recursos con los que cuenta un docente, la importante heterogeneidad de un grupo dentro de un aula de clases, entre otros aspectos que, solo a través del contacto real con una institución educativa y sus estudiantes, salen a la luz. Los factores mencionados, en tanto elementos que influyen la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, plantean al futuro docente un reto en el sentido que este puede manifestar cierta inseguridad, no obstante, el desafío del rol docente consiste precisamente en saber valorar los elementos contextuales del acto educativo para convertirlos en situaciones que beneficien el aprendizaje de los estudiantes. El diseño del programa de prácticas preprofesionales requiere contar con estas consideraciones para salvar la brecha de la cual se habló al inicio de este acápite, de tal manera que la educación misma sea asumida como un reto y no como un problema.



Recomendaciones

Con base en el desarrollo de la presente investigación, se procede a recomendar lo siguiente:

- Considerando las perspectivas que tienen los practicantes en formación docente sobre las prácticas preprofesionales, se pone en evidencia una necesidad académica de estudiar en profundidad las debilidades encontradas para mejorar las prácticas preprofesionales de los practicantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca.
- Se debe inducir a los practicantes en procesos reflexivos intencionales que les permita analizar con objetividad el proceso que van a desarrollar. Esto, con el fin que logren autorregulación y automotivación para despertar el interés ante esta fase tan importante para su formación. En el mismo sentido, se sugiere que estos espacios se centren en la producción de conocimiento y no simplemente en la aplicación del mismo, apuntando a un trabajo sistemático de reconstrucción de teorías, validación y contraste con experiencias prácticas orientadas para promover la formación profesional docente que vincule con realismo la teoría y la práctica.
- Se recomienda promover estrategias que permitan conectar las reflexiones con el conocimiento adquirido en el desarrollo de la carrera y, a su vez, con la teoría pertinente, provocando desafíos o rupturas que desplacen el sentido común y que impliquen operaciones mentales diferentes de la descripción. De lo que se trataría es de promover el entusiasmo como una de las condiciones para la reflexión, así como el esfuerzo por revertir los problemas que podrían entenderse como vacíos o brechas presentes, en este contexto, en tanto desafíos para los formadores de docentes.



- Es necesario que el profesor universitario induzca en sus estudiantes en el tipo de reflexión necesaria para lograr su formación como investigadores críticos de su propia práctica preprofesional.
- Con respecto a las asignaturas Seminarios I y II: Sistematización de Experiencias Preprofesionales, es necesario reconocer su potencial en el sentido de permitir un diálogo entre teoría y práctica y viceversa, desde contextos reales. Por lo tanto, se recomienda no perder este espacio e involucrar a los profesores de la carrera en el proceso de búsqueda crítica de la realidad educativa y constante apoyo a la reflexión como eje transversal, elemento que resulta básico en la formación de futuros docentes críticos y reflexivos.
- Es pertinente mantener la estructura del eje como la tendencia curricular actual, misma que facilita la incorporación de estrategias como la resolución de problemas y estudios de caso típicos de la enseñanza reflexiva; se propone, así, acercar al practicante a un contexto real en el cual se incorporará en un futuro inmediato.
- Incorporar prácticas profesionales desde el principio de la carrera, mismas que conlleven la investigación sobre la escuela y el contexto cultural de la educación. Esto deberá estar basado en situaciones y experiencias que puedan articular la teoría práctica con las teorías de construcción sobre la enseñanza en un mundo incierto y complejo como el de los centros educativos.



REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014). La formación de los que enseñan: hacia la transformación de los saberes de oficio. *Itinerarios educativos*, 197-204.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativo*, 37(148), 172-190.
- Andreozzi, M. (2010). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5.
- Andreozzi, M. (2010). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1-23.
- Arata, N. (2013). Los saberes de oficio: notas conceptuales. *Trabajo y Educación*, 149-163.
- Arbesú, M. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *OBSERVAR: Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, 28-44.
- Arribas, G. (2010). El rol de las universidades en las prácticas preprofesionales: Hacia una necesaria reivindicación. *Revista de derecho: Themis* 58, 285-298.
- Ayala, C. y Franco, A. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*.13(1), 595-607. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a04.pdf>
- Barberi, O. y Pesántez, M. (2017). Experiencia previa al modelo de prácticas de la UNAE. Instituto internacional de investigación y desarrollo tecnológico educativo.
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica preprofesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 903-926.
- Borda, M., Tuesca, R. y Navarro, E. (2013). *Métodos cuantitativos*. Barranquilla- Colombia: Universidad del Norte.
- Calderón, D. y Del Toro, P. (2018). El Vínculo Universidad-Sociedad a través de la Práctica preprofesional de los Estudiantes. *Revista Órbita Pedagógica*, 101-114.
- Calle, R., Calle, J. y Rodríguez, M. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis. *Killkana Sociales*, 61-74.
- Calle, R., Rodríguez, M. y Amayuela, G. (2015). Los procesos de reflexión colectiva durante la práctica preprofesional en la formación de profesores en Ecuador. *Transformación*, 82-91.



- Calle, R., Rodríguez, M. y Amayuela, G. (2015). Los procesos de reflexión colectiva durante la práctica preprofesional en la formación de profesores en Ecuador. *Transformación*, 82-91.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada a la formación de los estudiantes en las prácticas profesionales. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Carrillo, N. (2015). Influencia de las prácticas preprofesionales y la calidad de formación profesional de estudiantes de la especialidad de Educación Inicial. La Cantuta: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Castaño, A. (2019). Saber, reflexión y escritura sobre las prácticas docentes. CERLALC-Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe. UNESCO, 1-22.
- Castro, J. (2015). Incidencia de los talleres de Práctica en la formación inicial docente de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica. Alicante: Universidad de Alicante.
- Cedeño, L. y Santos, J. (2017). La Práctica Preprofesional: Vía para la Formación Profesional Integral desde sus Incidencias en la Investigación. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil.
- CES. (2014). Reglamento de Régimen Académico. Ecuador: Consejo de Educación Superior.
- Chalies, S., Escalier, G. & Bertone, C. (2012). Learning "Rules" of Practice within the Context of the Practicum Triad: A Case Study of Learning to Teach. *Canadian Journal of Education*, 3-23.
- Cifuentes, M. (2014). Acuerdos interinstitucionales para las prácticas preprofesionales: Un compromiso ético. III Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con Intervención Grupal (p. 1-10). Córdoba: FCPYS - UNCUIYO.
- Colado, M. (2012). La lengua inglesa en Enseñanza Secundaria: reflexiones teórico-prácticas, programación didáctica y propuesta de innovación: identidad, historia y cultura. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Colunga, S., García, J. y Álvarez, N. (2013). La profesionalización del personal docente que ejerce la función tutorial en la educación superior. *Transformación*, 20-30.
- Comisión Gestora. (2015). Modelo pedagógico UNAE. Azogues: s.e.
- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior. Ecuador : CES .
- Consejo de Educación Superior. (2017). Reglamento de Régimen Académico Consejo de Educación Superior. Ecuador : CES.
- Coraizaca, D., Espejo, L. y de la Torre, A. (2019). Las tres etapas de las prácticas pre profesionales como parte de la aplicación eficiente del conocimiento de estudiantes en unidades educativas. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 18(17), 1-14.



- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*, 239-256.
- Cossio, J. (Enero-Abril de 2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y. *Actualidades investigativas en Educación*, 8(1), 1-24.
DOI:<https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Crisorio, R. (2017). Sujeto y cuerpo en Educación. *Didáskomai-Revista del Instituto de Educación*, 7(3).
- Cruz, V. (2015). Las prácticas preprofesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica. *Trayectorias Universitarias*, 1-12.
- Cumbe, D. (Agosto de 2018). Proyecto de prácticas preprofesionales rediseño 2016. 1-20.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Franco, M. (2017). Acerca de las prácticas en la formación. *Praxis Educativa*, 21(1).
doi:<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210101>
- Díaz, M., Carreras, J. y Del Cerro, F. (2015). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *Revista de Educación a Distancia*, 1-26.
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2015). *Prácticas Pedagógicas y su elación con el Desempeño Académico*. Manizales: CINDE: Fundación Centro Internaciona de Educación y Desarrollo Humano - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales.
- Erazo, S., Sánchez, J. y Esparza, V. (2017). El desempeño profesional de los estudiantes universitarios en las prácticas preprofesionales. *Opuntia Brava*, 89-96.
- Gaete, M. (2013). Evaluación de las prácticas profesionales: el desafío de evaluar procesos. *Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente* (págs. 1-9). Temuco : Universidad de Chile.
- Gallego, L. (2015). Imagen del profesor en el grado en educación primaria. *Tendencias pedagógicas*, 149-166.
- Gómez, C. y Palazzo, J. (2017). Factores de atracción y de rechazo a la carrera del magisterio: un análisis de estudiantes y egresados de programas de licenciatura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 113-124.
- González, D. y Bermúdez, M. (2017). Las prácticas evaluativas de los estudiantes en las prácticas profesionales en Educación Básica Primaria. *Manizales : Universidad de Manizales - Maestría en Educación Docencia* .
- Gratacós, G. (2015). Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro. *Cataluña : Universitat Internacional de Catalunya*.
- Guevara, J. (2016a). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *CONICET- Universidad de San Andrés*, 243-271.



- Guevara, J., Alliaud, A. y Aisenstein, A. (2016). ¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? Buenos Aires.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A. y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa*, 17(34), 1-14.
- Hernández, M., Quezada, A. y Vengas, M. (2016). Análise da prática docente na formação inicial de professores. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. DOI: 10.5294/2016.19.3.3
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mc Graw Hill-Education.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del estudiante en las prácticas y su desempeño preprofesional. *Alternativas en Psicología*, 37(32), 79-92.
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N. y Padilla, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438.
- Korthagen, A. (2012). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de pedagogía*, 56-59.
- Leal, S., Bianchetti, A., Torres, J. y Véliz, L. (2018). Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área educativa. *Educacion Superior*, 32(1).
- León, C., Gómez, A. y Armijos, S. (2016). Interacción de las prácticas preprofesionales y vinculación con la sociedad. *EAC*, 73-83.
- López, A. (2017). *Técnico superior sanitario de radiodiagnóstico*. Castilla-España: Edit. CEP.
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Mann, S. y Walsh, S. (2017). *Reflective practice on the teaching performance of interns in teaching: Principles and practices based on research*. New York: Routledge.
- Maquilón, J. (2015). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1-468.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). *Formación Docente para la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Molina, E. et al. (2014). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2.



- Moreira, B. (2016). Concepción Didáctica de Desarrollo de la Práctica Preprofesional en los Estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 19-29.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes. *FOLIOS: Segunda época*, 44 (Segundo Semestre), 77-91.
- Oberti, A. y Bacci, C. (2017). *Metodología de la Investigación*. Argentina : Universidad Nacional de la Plata.
- Pacheco, S. (2012). Procesos didácticos innovadores: En el interaprendizaje de las prácticas preprofesionales de educación básica. *Revista Ciencia UNEMI*, 46-56.
- Padilla, M. y Martínez, I. (2015). Aspiraciones, influencias, valores y carrera de futuros profesionales en educación: una perspectiva de género. *Educanonal Revwu*, 65(3), 357-371.
- Palacios, L. (2019). Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Pedagogía y Saberes*, 50 (50), 187-198.
- Paredes, J., Moreno, R. y Fernández, M. (2016). El prácticum de maestro en las voces de sus tutores: balance del plan 2010 en la UAM . *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/rev>
- Pinos, B. (2018). Sistematización de las Actividades Desarrolladas en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en las Prácticas Docentes de la Unidad Educativa “Simón Bolívar” del cantón Cañar, Provincia Cañar, 2016-2017. Ecuador: UCE .
- Piña, H. (2016). Del facilitador que se tiene al facilitador que se quiere. *Sinopsis Educativa: Revista venezolana de investigación*, 13-21.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 153-165.
- Quizpe, C. (2017). Las prácticas pre profesionales y su aporte en la formación académico profesional en los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Facultad de Ciencias Sociales .
- Razo, A. (2015). Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395011.pdf>
- Recalde, J. y Hernández, I. (2014). Competencias docentes: Estrategia didáctica en la formación integral de los estudiantes. *Pedagogía y Didáctica*, 60-79.
- Roa, C., Pérez, M., Villegas, L. y Vargas, A. (2015). Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y COLCIENCIAS.



- Rodríguez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación de Madrid*, 229-252.
- Rosich, N. y Jácome, M. (2015). Estudio sobre la práctica preprofesional docente en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca - Ecuador. *d'Innovació*, 312-325.
- Ruiz, J. (2019). Práctica preprofesional integradora: una mirada en torno a las pautas; prácticas y creencias. *Opuntia Brava*, 11(3), 307-321.
- Ruiz, J., Bermeo, L. y García, C. (2019). La Práctica Preprofesional Integradora: Concepción para la Formación Profesional en las Carreras de Educación. *Opuntia Brava*, 11(1), 270-278.
- Sánchez, G. (Abril de 2016). La relación teoría-práctica en la formación docente y el escenario del ejercicio docente. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
- Sánchez, P., Robledo, R., Lozano, S., Morán, L. y Robledo, S. (2018). La formación del docente en la Universidad Técnica de Babahoyo: Perspectivas para enfrentar el reto. *Dilemas Contemporáneos: Educación. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-17.
- Thomson, M., Turner, J. & Nietfeld, J. (2015). A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-45.
- Torcigliani, I., Campana, M., Serasio, S. y Visintini, F. (2013). Prácticas preprofesionales: Una oportunidad de develar paradigmas. *Experiencias innovadoras en el marco del nuevo Plan de Estudios. IV Foro de Extensión Universitaria* (pp. 1-13). Córdoba: Escuela de Trabajo Social-UNC.
- Turra, O. y Flores, C. (2018). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>
- Universidad de Cuenca. (2013). Sílabo. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Universidad de Cuenca. (2012). Reglamento de Régimen Académico. Cuenca: UC.
- Universidad de Cuenca. (2013). Sílabo: Seminario I. Cuenca : Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación .
- Universidad de Cuenca. (2014). Universidad de Cuenca. Recuperado de Universidad de Cuenca: <https://www.ucuenca.edu.ec/la-oferta-academica/oferta-de-grado/facultad-de-filosofia/carreras/edu-gen-bas>
- Valencia, M. (2018). Las prácticas preprofesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Conrado*, 14(63), 140-146. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>



- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. UAM: Universidad Autónoma de Madrid, 12-33.
- Vásquez, M., Figueroa, M. y Álvarez, L. (2016). Percepción del desempeño de los estudiantes de prácticas preprofesionales de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Privada Antenor Orrego por las Organizaciones públicas, privadas y ONG de la provincia de Trujillo, 2012. *Pueblo Continente* , 25(2), 315-325.
- Veugelers, W. (2017). La moraleja en el trabajo educativo de Paulo Freire: Lo que la educación moral puede aprender de Paulo Freire. *Revista de educación moral*, 412-421.



ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento Informado para participar en un proyecto de investigación.

Estimado participante, mi nombre es Sonia Cuzco y soy estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento de la Universidad de Cuenca. Actualmente me encuentro llevando a cabo un trabajo de investigación el cual tiene como objetivo Analizar las perspectivas que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas pre-profesionales.

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. A continuación, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento.

- Para participar en este estudio usted debe ser estudiante de la carrera de Educación General Básica y haber aprobado las asignaturas de Actividad Pedagógica en la Escuela (APE) y Seminario de prácticas pre-profesionales hasta el séptimo ciclo de su carrera.
- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en responder un cuestionario que permite identificar las perspectivas que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca sobre las prácticas
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera.
- El fin principal de este estudio es académico, por tal motivo al participar en el mismo, usted no recibirá ningún beneficio económico por parte del investigador ni de la Universidad.



- Participar en este estudio no representa ningún costo económico para usted.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los datos.
- Una vez terminado el estudio, los resultados serán publicados en un documento académico al cual usted tendrá acceso de forma digital por medio del portal de la biblioteca de la Universidad de Cuenca.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Lcda. Sonia Cuzco, estudiante de la Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento, al correo electrónico: sonia.cuzco@ucuenca.edu.ec

A continuación llene el siguiente formulario únicamente si se encuentra en las condiciones de participar en este estudio y firme para constancia.

Nombres:		Apellidos	
Carrera:		Ciclo:	
Edad:		Sexo:	M () F ()
Fecha:			

Firma del participante



Anexo 2: Cuestionario

Por favor responder el siguiente cuestionario anónimo con total sinceridad.

Instrucciones:

El cuestionario consta de 19 preguntas, las cuales deben responder marcando una (X) sobre el casillero elegido. |

Las opciones de respuesta son: Excelente, Bueno, Aceptable, Regular, Malo.

ITEM 1 Dimensión Personal

	Excelente	Bueno	Aceptable	Regular	Malo
1. ¿Cuál es el grado de motivación o interés que siente con relación a tus prácticas preprofesionales?					
2. ¿Cómo te sientes para afrontar tus prácticas preprofesionales?					
3. ¿Qué grado de seguridad siente tener respecto de sus actitudes y juicios como futuro profesor de Educación General Básica debe conocer en el ámbito de la enseñanza?					
4. ¿Cómo calificaría su experiencia docente en las áreas de Educación General Básica?					
5. ¿Cómo calificaría en general, su experiencia en la asignatura de prácticas preprofesionales durante su formación universitaria?					
6. ¿Cómo calificaría, en general, su experiencia como estudiante de la carrera de Educación General Básica en esta Universidad?					



ITEM II Dimensión Aula

7. ¿Qué nivel de preparación siente que tiene para planificar sus clases en las prácticas preprofesionales?				
8. ¿Qué nivel de preparación siente que tiene para explicar y organizar tareas de aprendizaje en sus prácticas preprofesionales?				
9. ¿Qué nivel de preparación siente que tiene para conducir tareas de aprendizaje en las prácticas preprofesional?				
10. ¿Cómo se siente para aplicar <u>feedback</u> (corregir e informar) a sus estudiantes durante las clases en las prácticas preprofesionales?				
11. ¿Cómo siente su preparación para organizar a los estudiantes durante las clases que impartirá en las prácticas preprofesional?				
12. ¿Cómo siente su preparación para organizar los materiales durante las clases que impartirá en las prácticas preprofesionales?				
13. ¿Cómo siente su preparación para controlar los imprevistos (disciplina, cambios de lugar, imprevistos climáticos, etc) que puedan suceder durante las clases que debe realizar en las prácticas preprofesionales?				
14. ¿Cómo percibe la relación con sus alumnos en las clases durante las prácticas pre-profesional?				
15. ¿Cómo siente su preparación para considerar las diferencias, intereses, motivaciones e inquietudes de sus estudiantes en las clases que debe realizar en sus prácticas preprofesionales?				
16. ¿Cómo siente su preparación para realizar el proceso evaluativo en sus prácticas preprofesionales?				



ITEM III Dimensión Institucional

17. ¿Cómo calificaría la formación profesional, recibida en su carrera universitaria?				
18. ¿Cómo calificaría la formación profesional, desde el ámbito pedagógico, recibido en su carrera universitaria?				
19. ¿Cómo calificaría la formación profesional recibida en la universidad?				