

# **LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: ESTUDIO COMPARADO**



**MARÍA NELSY RODRÍGUEZ LOZANO, JAIME ULLAURI ULLAURI,  
GLADYS PORTILLA FAICÁN, MARÍA DOLORES PESÁNTEZ PALACIOS,  
EDISON PADILLA PADILLA, HUGO ABRIL PIEDRA**  
COORDINADORES

Con el propósito de compartir experiencias de procesos de formación docente, la presente obra se acerca a problemáticas fundamentales sobre la práctica pedagógica y los nuevos desafíos del profesional de la educación. La obra interpela la perspectiva teórica-técnica sobre la práctica docente, al considerarla subsidiaria de la teoría, y propone que el ejercicio del docente en formación es clave en la mejora educativa. Desde una perspectiva regional y de contraste entre los países Chile, Colombia, República Dominicana, México y Ecuador, se reflexiona sobre la realidad educativa para destacar la relevancia de la continua investigación sobre la práctica docente.

# **Las prácticas pedagógicas en la formación docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado**

## **Coordinadores**

María Nelsy Rodríguez Lozano

Jaime Ullauri Ullauri

Gladys Portilla Faicán

María Dolores Pesántez Palacios

Edison Padilla Padilla

Hugo Abril Piedra

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA  
Y EL CARIBE: ESTUDIO COMPARADO

ISBN: 978-9942-624-53-6

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Libro evaluado por pares doble ciego

Primera edición: octubre, 2024

*Colección Nela Martínez Espinosa*

**Universidad Nacional de Educación  
del Ecuador (UNAE)**

Rebeca Castellanos Gómez

**Rectora**

Luis Enrique Hernández Amaro

**Vicerrector de Formación**

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez

**Vicerrectora de Investigación,  
Innovación y Posgrado**

**Consejo Editorial**

Madelin Rodríguez

**Representante del Consejo**

**Superior Universitario**

Graciela Urías Arbolaez

**Vicerrectora de Investigación,  
Innovación y Posgrados**

Luis Enrique Hernández Amaro

**Vicerrector de Formación**

Diego Cajas Quishpe

**Coordinador de Investigación (D)**

Maribel Sarmiento

**Coordinación de Vinculación con la sociedad**

Janeth Mora Oleas

**Coordinadora de Gestión**

**Académica de Grado (D)**

Mahly Martínez Jiménez

**Coordinadora de Gestión**

**Académica de Posgrado**

Guillermo Morán Cadena

**Director de Publicaciones y Fomento Editorial**

Melvis González Acosta

Geycell Guevara Fernández

Miguel Orozco Malo

Gisela Consolación Quintero Arjona

**Representantes docentes**

Erick Cedillo Pacheco

**Representante estudiantil**

María Nelsy Rodríguez Lozano

Jaime Ullauri Ullauri

Gladys Portilla Faicán

María Dolores Pesántez Palacios

Edison Padilla Padilla

Hugo Abril Piedra

**Coordinadores**

Hugo Abril Piedra

Yolanda Cabrera Barrera

Martha Isabel Cabrera

María Elena Gómez Gallegos

Sergio Hugo Hernández Belmonte

Raquel Muguera Olcoz

Edison Padilla Padilla

María Dolores Pesántez

Gladys Portilla Faicán

Claudia Rodríguez Navarrete

María Nelsy Rodríguez Lozano

Berki Yoselin Taveras Sánchez

Patricia Troncoso Ibacache

Jaime Ullauri Ullauri

María Adelaida Upegui

**Autores**

**Dirección de Publicaciones y Fomento  
Editorial**

Guillermo Morán Cadena

**Director**

Tatiana León Alberca

**Especialista de publicaciones**

Anaela Alvarado Espinoza

**Diseñadora y diagramadora**

Antonio Bermeo Cabrera

**Ilustrador**

Leonardo López Verdugo

**Corrector de estilo**

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

# Índice

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1. Metodología de la investigación en red comparada en educación: acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas en el ámbito regional</b>	<b>21</b>
<i>María Nelsy Rodríguez Lozano, María Adelaida Upegui Córdoba</i>	
<b>Capítulo 2. Dimensión pedagógico-formativa de la práctica pedagógica: axiologías, concepciones y la construcción del conocimiento práctico</b>	<b>45</b>
<i>Jaime Ullauri Ullauri, Patricia Troncoso Ibacache, María Nelsy Rodríguez Lozano</i>	
<b>Capítulo 3. Dimensión didáctico curricular: las prácticas pedagógicas en el currículo, lo metodológico y la mediación</b>	<b>81</b>
<i>Edison Padilla Padilla, Gladys Portilla Faicán, Martha Isabel Cabrera</i>	
<b>Capítulo 4. Dimensión político-administrativa de las prácticas pedagógicas: los perfiles y la interlocución</b>	<b>113</b>
<i>Hugo Abril Piedra, Sergio Hugo Hernández Belmonte, Yolanda Cabrera Barrera, María Elena Gómez Gallegos</i>	

**Capítulo 5. Prácticas pedagógicas y perfil de salida  
de profesionales de la formación docente de América  
Latina y el Caribe** **139**

*María Dolores Pesántez Palacios, Jaime Ullauri Ullauri, Claudia  
Rodríguez Navarrete, Raquel Muguerza Olcoz*

**Capítulo 6. Prácticas pedagógicas: tradiciones, buenas  
prácticas, tendencias y desafíos regionales significativos** **169**

*Gladys Portilla Faicán, Berki Yoselin Taveras Sánchez, Hugo Abril  
Piedra*

**Sobre los autores** **205**

## Presentación

En el campo de la formación docente en el ámbito regional y hasta los años noventa, la práctica pedagógica se realizaba en los últimos semestres de las carreras o licenciaturas, precisamente, por el predominio de la formación teórica sobre la práctica, porque era impensable enfrentar la práctica escolar sin una suficiente y vasta teoría (Herrera-González, 2010). En las últimas dos décadas, la práctica pedagógica ha tenido un rol preponderante por la importancia que tiene en la construcción del saber y hacer pedagógico del futuro docente (Mercado, 2010). Investigaciones como la de Bernardo Restrepo y Amparo Valencia (2004), en las que involucraron 500 docentes de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y superior, son contundentes al demostrar la importancia de la investigación y reflexión del docente sobre su propia práctica para el fortalecimiento tanto del saber pedagógico como de las competencias prácticas del mismo:

La investigación-acción educativa tiene como uno de sus propósitos hacer reflexionar al docente sobre la realidad de su práctica y sobre las teorías implícitas de la misma; pero tiene también como propósito construir una nueva práctica acorde con los problemas que el maestro enfrenta en las instituciones donde trabaja en las aulas escolares. (Restrepo y Valencia, 2004, p. 27)

Esta nueva dimensión de la práctica pedagógica está ligada al estatus epistemológico de la pedagogía, la cual había estado debatiéndose entre la pedagogía como disciplina o como un mero conocimiento técnico-instrumental. A la pedagogía no se le era dado el estatus de disciplina, puesto que esta no había logrado avanzar en el desarrollo de su propio método para relacionar “lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros” (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 21). Superar esta disyuntiva epistemológica herbartiana fue posible cuando se logra llegar al concepto foucaultiano de campo que se define como:

Un espacio abierto, desde el cual pueda desplazarse y orientarse, desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios plurales que están en permanente intercambio entre sí. Esto quiere decir que el saber no está ubicado en el interior de las disciplinas, sino en su exterior. El saber busca la línea del movimiento mientras que la disciplina busca y encuentra el reposo, la tranquilidad de los espacios fijos. (Zuluaga *et al.*, 2003, p. 15)

La práctica pedagógica toma una mayor relevancia al convertirse en ese espacio “abierto”, propio de la pedagogía y nutrido por diversidad de métodos de otras disciplinas, particularmente de los campos de la sociología y la psicología, los cuales ampliaron el acercamiento a la realidad educativa enriqueciendo el quehacer pedagógico desde lo conceptual y lo experimental. En consecuencia, se abren nuevas posibilidades para la práctica pedagógica al dimensionarla, no solo desde la teoría, sino desde la práctica misma:

Se parte de problemas de la práctica y en su deconstrucción se intenta develar las teorías implícitas u operativas de esta práctica, esto es, las determinaciones teóricas que la sustentan; luego se idean estrategias y actividades alternativas que funcionen efectivamente en el contexto en el que se actúa, y en la construcción de estas últimas se busca apoyo teórico o explicación fundamentadora de

la práctica construida, es decir, explicaciones sólidas en la teoría pedagógica vigente. (Restrepo y Valencia, 2004, p. 27)

No obstante, reflexionar la realidad educativa para construir una nueva práctica es más sencillo decirlo que lograrlo en los procesos de formación docente. Explorando las tendencias regionales sobre este tema, además de evidenciar la escasa investigación que existía al respecto, también encontramos que persisten concepciones en las que los aspectos eminentemente prácticos de la formación docente se realizan en los institutos pedagógicos o institutos superiores, mientras que las universidades siguen siendo las que lideran la supremacía teórica en la formación del futuro docente (Vaillant, 2019).

Es decir que aún no se logra superar el divorcio entre teoría y práctica entre la formación inicial y el mundo real de la profesión (Vaillant, 2019; Calle *et al.*, 2017). Por otro lado, sigue imperando, en la formación docente, la tradición de formar docentes con currículos que parcelan lo disciplinar, lo pedagógico y lo práctico (Vaillant, 2019).

El enfoque teórico-técnico en torno a la relación teoría-práctica pervive, pese a las declaraciones de enfoques epistemológicos superadores de esa perspectiva reduccionista de la práctica como subsidiaria de la teoría. La formación docente en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), según el *Modelo Pedagógico*, se basa en principios epistemológicos como la experimentación de la teoría y la reflexión y teorización de la práctica (UNAE, 2017) vinculados con el enfoque crítico transformador. En el marco de estas cuestiones epistemológicas, se derivó la problemática del proyecto: la relación entre teoría y práctica y su incidencia en la formación docente, cuyos resultados se presentan en esta obra.

Fue de nuestro interés explorar en el ámbito de América Latina y el Caribe, la práctica pedagógica en los procesos de formación inicial docente, centrándonos en la comprensión crítica de los aspectos axiológicos, ontológicos, epistemológicos, curriculares, metodológicos,

de mediación, evaluación, seguimiento, resultado y de desarrollo profesional que configuran las prácticas pedagógicas. Todo ello desde cuatro dimensiones: lo pedagógico-formativo, didáctico-curricular, evaluación y proyección de perfil de salida y lo político administrativo.

Por otra parte, el proceso metodológico se dimensionó también desde un acercamiento topográfico, el cual permitió estudiar en detalle y de forma situada el conjunto de categorías y subcategorías relacionadas con las prácticas pedagógicas para reconocer los distintos sentidos y explicitar sus posibilidades en el extenso terreno de la formación docente.

Se utilizó el método de investigación comparada para la construcción de sentido a través de un ejercicio relacional de diferenciación o diversificación; al igual que para analizar las semejanzas, diferencias y particularidades. Para la recolección de la información se propuso un diseño abierto y multidimensional de recolección de datos, incluyendo diversas estrategias interactivas que permitieron la coconstrucción de conocimiento colectivo, en las que se privilegia las de orden descriptivo, analítico, expresivo e histórico narrativo.

En esta investigación participaron docentes universitarios que orientan y acompañan (tutores de práctica de universidades [TPU]), docentes de instituciones educativas que orientan y acompañan (tutores de práctica de instituciones educativas [TPIE]), docentes que realizan la gestión de las prácticas pedagógicas o las coordinan tanto en las universidades como en las instituciones educativas (autoridades [A]) y docentes en formación de carreras de educación de las universidades e instituciones que participaron de este estudio en el ámbito de América Latina y el Caribe (practicantes [P]) de las siguientes instituciones: Facultad de Educación de la Universidad Católica de La Santísima Concepción (UCSC, Chile), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD, Colombia), el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana) y la Benemérita

Escuela Nacional de Maestros (BENM, México) bajo la coordinación de la UNAE (Ecuador).

A continuación, se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes que se abordan en cada uno de los capítulos.

El capítulo uno —“Metodología de la investigación red comparada en educación: acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas en el ámbito regional”— es un apartado introductorio en el que se presenta la organización sistémica del proceso de investigación realizado por el equipo interinstitucional Investigación en Red Comparada en Educación (IRCE). Se detalla en qué consiste la IRCE y su importancia académica e institucional para la comprensión de problemas regionales complejos y comunes. Se presenta, además, cómo se hizo el aporte epistémico-metodológico del proyecto en la generación de conocimiento práctico pedagógico desde el campo de la investigación comparada en educación y en clave topográfica de lectura de contexto. Se detallan dos desafíos del proceso de investigación: el epistemológico y el metodológico-metódico; indispensables para el acercamiento a los modos particulares de pensar y gestionar la práctica pedagógica de las diferentes universidades e instituciones que participaron en el estudio desde la coconstrucción de sentido a partir de las situaciones, vivencias y experiencias que se confrontaron e interrogaron desde las cuatro categorías del proyecto. También se presentan potencialidades y limitaciones del proceso de investigación y se dejan planteados algunos desafíos orientados a la mejora de este tipo de estudios.

En el capítulo dos —“Dimensión pedagógico-formativa de la práctica pedagógica: axiologías, concepciones y la construcción del conocimiento práctico”— se aborda la categoría *pedagógico-formativa* de la práctica pedagógica desde tres dimensiones ya mencionadas en el título. Se realiza un acercamiento a la configuración de sentido y significado que los practicantes, tutores universitarios, tutores de instituciones educativas y autoridades dan a estas tres dimensiones de

la práctica pedagógica. Entre los hallazgos más importantes destacan: la experiencia, la reflexividad y el vínculo social y comunitario; todo ello, a su vez, son valores axiológicos coincidentes en los cinco casos. En lo ontológico conceptual, se concibe a la práctica pedagógica como eje central y articulador del proceso formativo docente y como instancia formativa de acercamiento a diversas realidades educativas. En lo epistemológico, existen coincidencias importantes sobre la relevancia de la integración teoría-práctica, el desarrollo de competencias y la reflexión sobre la acción en la construcción del pensamiento práctico pedagógico.

En el capítulo tres —“Dimensión didáctico curricular: las prácticas pedagógicas en el currículo, lo metodológico y la mediación”— se aborda la relación entre lo curricular, lo metodológico y la mediación en las prácticas pedagógicas, destacando varios puntos clave. En primer lugar, se resalta la importancia que los estudiantes asignan a la práctica pedagógica como componente esencial de su formación docente. Tanto en el ámbito curricular como metodológico, se reconoce la práctica como una experiencia única e indispensable para el desarrollo de competencias docentes, enfatizando la reflexión, observación e investigación-acción. Se evidencia una coincidencia en la valoración de elementos metodológicos como la teorización de la práctica, la experimentación de la teoría, la observación y la evaluación formativa por parte de estudiantes y otros actores implicados en las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de la planificación y evaluación en las prácticas pedagógicas, siendo reconocidas como fundamentales tanto en el ámbito metodológico como en la mediación curricular. La planificación incluye la definición de contenidos, estrategias didácticas, recursos y criterios de evaluación, mientras que la evaluación y retroalimentación se consideran cruciales para mejorar el proceso formativo. En la mediación en todas las etapas de las prácticas pedagógicas se destacan los roles de diversos actores como autoridades, tutores y practicantes. La importancia de la

mediación para facilitar el aprendizaje y el desarrollo profesional de los futuros docentes es reconocida tanto en lo metodológico como en la mediación curricular. A modo de conclusión, existe una convergencia entre lo metodológico y la mediación en cuanto a la importancia atribuida a la práctica pedagógica en la formación docente, así como en los elementos valorados y la necesidad de una planificación y evaluación adecuadas. Se resalta, por último, la relevancia de la práctica como espacio enriquecedor para asumir funciones docentes, la articulación entre teoría y práctica y la evaluación formativa como herramienta clave en la formación docente.

El capítulo cuatro —“Dimensión político-administrativa de las prácticas pedagógicas: los perfiles y la interlocución”— se aborda la relevancia del perfil profesional de los tutores de práctica de universidad y su interlocución con las instituciones de práctica. Se identifican las principales características para la selección de los tutores de prácticas de las universidades y la interlocución que estos realizan con las autoridades y los tutores de práctica de las instituciones educativas. Las conclusiones más importantes son que los perfiles de los tutores de práctica de las universidades influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los practicantes; que la relación que se establece con las autoridades y los tutores de práctica de las instituciones educativas es fundamental para la creación de un clima de formación adecuado y que el involucramiento de las autoridades de las instituciones de práctica responde a las condiciones y reglamentos de cada institución involucrada.

El capítulo cinco —“Prácticas pedagógicas y perfil de salida de profesionales de la formación docente de América Latina y el Caribe”— se enfoca en el análisis y reflexión del perfil de salida en la práctica pedagógica desarrollada en instituciones formadoras de docentes participantes de América Latina y El Caribe. De manera análoga, se compara y contrasta las cuestiones relevantes relacionadas con la práctica pedagógica y las competencias necesarias para cumplir con el perfil de egreso. En particular, se hace énfasis en lo más significativo

del perfil de salida de los estudiantes. Los aspectos más destacados se relacionan con la adaptación del contexto, el conocimiento del sistema educativo y las competencias específicas del perfil de salida. Se presenta una síntesis de la caracterización del perfil de salida de los docentes, así como una comprensión profunda de la importancia de la práctica pedagógica en la formación inicial docente. La conclusión más relevante es que las prácticas pedagógicas —en la formación docente— fortalecen el perfil de salida, el dominio de los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares, repercuten en la mejora y transformación de la formación docente como actores sociales que asumen un liderazgo que permite resignificar su práctica educativa.

En el capítulo seis —“Prácticas pedagógicas: tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales significativos” — se identifican las principales tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales significativos, en las prácticas pedagógicas, a través de la comparación de los hallazgos de investigación. Estas son las tradiciones más relevantes identificadas: a) la problemática de la relación entre teoría y práctica y b) la compleja interlocución entre institución formadora e institución de práctica. Luego, se presentan las buenas prácticas encontradas: a) reconocer la práctica como principal escenario de formación docente, b) buena práctica y principios metodológicos e investigación y c) la formación de docentes investigadores en la UNAE. Entre las principales tendencias regionales están: a) la formación en valores en la práctica, b) formación docente con currículos por competencias, c) la reflexión sobre la práctica y d) la investigación de la propia práctica. Estos son los desafíos regionales más significativos: a) inversión en horas de práctica, b) sistematizar el acompañamiento pedagógico en la práctica, c) la reflexión de la propia práctica, d) los complejos perfiles de TPU y TPIE, e) gestión de instituciones de práctica con el rol de coformadoras y f) superar la instrumentalización de la profesión docente. La principal conclusión es que los problemas y

desafíos existentes en la formación inicial del profesorado, en el campo de las prácticas pedagógicas, en algunos aspectos trascienden las propias instituciones de formación de docentes. Sin embargo, hay un importante margen de maniobra en el que se ubica la gestión administrativa y pedagógica de la práctica; es decir: están bajo su poder de gestión; dependen de la voluntad político institucional. Esto es fundamental comprender y asumir por quienes tienen la responsabilidad de la formación de docentes que demandan sus países en el complejo contexto regional y global de la primera mitad del siglo XXI.

Este estudio es importante en el campo académico educativo por cuanto genera conocimiento sobre las prácticas pedagógicas en clave topográfica; esto es, en contextos socioeducativos e históricos situados en realidades específicas donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de las instituciones formadoras de maestros que participaron en el mismo y desde una perspectiva metodológica comparada; por lo que da cuenta de las semejanzas, diferencias y particularidades de la práctica pedagógica en la formación inicial de docentes en contextos y escenarios de la región.

La relevancia del estudio está, precisamente, en el acercamiento comparado que realiza a los modos de pensar y gestionar la práctica pedagógica de las diferentes universidades e instituciones que participan en el estudio y en la coconstrucción de sentido de las prácticas pedagógicas a partir de las reflexiones de un equipo de investigación interinstitucional e interdisciplinario que las confrontan e interrogan.

El propósito de esta obra es contribuir a ampliar el campo teórico-conceptual, pedagógico-formativo y organizativo-administrativo de las prácticas pedagógicas en el ámbito de Latinoamérica y el Caribe a través del intercambio y la reflexión académica en perspectiva comparada de las instituciones que conformaron el estudio.

Por último, se espera que los resultados de esta investigación, aquí presentados, incidan en las políticas institucionales, en el

pensamiento y las acciones de los actores orientados a la mejora de las prácticas pedagógicas, principalmente de las cinco instituciones participantes del proyecto.

**Coordinadores**

## Referencias bibliográficas

- Calle, R., Rodríguez, M. y Amayuela, G. (2015). Los procesos de reflexión colectiva durante la práctica preprofesional. *Transformación*, 11(1), 82-91. <https://www.utm.edu.ec/investigacion/investigacion-cientifica/publicaciones/category/28-facultad-de-filosofia-letras-y-ciencias-de-la-educacion?download=435:robertson-xavier-calle-garcia>
- Herrera-González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.com>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 149-157. <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZXpwLQFqWNnpqKFC7FwZwKr/?format=pdf&lang=es>
- Restrepo, B. y Valencia, A. (2004). La investigación acción educativa y la integración de la teoría y la práctica pedagógicas. En B. Restrepo (Ed.), *Investigación acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros* (pp. 25-31). Auliar.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado*, 3(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Editorial UNAE.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Magisterio.

## Agradecimientos

Agradecemos al Vicerrectorado de Investigación y a la Coordinación de Investigación de la UNAE por reconocer el valor de un proyecto en un área temática como la práctica pedagógica en la formación inicial docente, con un encuadre metodológico poco explorado en el contexto nacional y regional como es la investigación comparada, y en un campo epistémico poco conocido como es la investigación pedagógica. Pese a los recortes presupuestarios a la educación superior en el país, la UNAE ha destinado recursos para investigar en un área poco explorada en el contexto nacional y regional: la investigación pedagógica comparada. Ha sido muy valioso su apoyo en todas las actividades de investigación que han requerido del soporte institucional.

Somos muy gratos con las autoridades de las cinco instituciones participantes por su apoyo a las actividades de investigación: la BENM, el ISFODOSU, la UNAD, la UCSC y la UNAE. Su apoyo ha sido fundamental para la conformación y desempeño de un grupo internacional de investigadoras e investigadores.

De manera especial, agradecemos a los 1367 actores de la práctica —estudiantes, tutores de las cinco instituciones participantes, tutores de las instituciones de prácticas y directivos— por su participación en la encuesta, grupos focales y conversatorios *in situ*, en los que se hizo la recogida de datos. Su actitud consciente de la relevancia de su rol de

informantes en el proceso de investigación ha sido clave para la calidad de la información generada.

Ha sido muy grato investigar en un equipo internacional de treinta investigadoras e investigadores de cinco países. Hemos aprendido mucho juntos sobre la práctica pedagógica: eje de la formación docente en nuestras instituciones. Ha sido desafiante compararnos para indagar desde un enfoque situado sí reconocer tendencias regionales y experiencias significativas en la formación docente en clave topográfica. Lo hemos logrado gracias al compromiso, esfuerzo y las capacidades investigativas de todas y todos.

Gracias por la generosidad de compartir intereses, tiempo, conocimiento y entusiasmo por mejorar la formación de docentes capaces de responder a los problemas y desafíos de nuestros pueblos. Hemos vivido —desde nuestro rol académico de investigadoras e investigadores— lo gratificante de la cooperación y unidad latinoamericana y caribeña. Gracias por todo lo compartido, investigado y aprendido.

Es muy satisfactorio cerrar el proyecto “Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y El Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado” con una obra que recoge los principales resultados de investigación, y con la calidad de la Editorial UNAE. Por último, agradecemos el soporte profesional de la Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAE en la producción de este libro.

## **Equipo de investigadoras e investigadores**

### **Ecuador, UNAE**

Gladys Isabel Portilla Faicán (investigadora principal 1)

María Dolores Pesántez Palacios (investigadora principal 2)

María Nelsy Rodríguez Lozano

David Choin (investigador de la UNAE hasta 2022)

Edison Javier Padilla Padilla

Jaime Iván Ullauri Ullauri

Hugo Fernando Abril Piedra

### **Graduados UNAE (eran estudiantes cuando empezó el proyecto en 2020)**

Darwin Josué Campoverde Sánchez

Joseline Paola Cumbe Minchalo

Christopher Paúl Macías Gavilánez

Daysi Catalina Miranda Quizhpe

Christian Andrés Muevecela Guachichulca

Diana Elizabeth Pesantez Flores

César Eduardo Saquicela Maldonado

Kevin Fernando Méndez Méndez

Paola Gabriela Mogrovejo Castro

José Eduardo Sánchez Narváez

Cufuna Misleydi Silva Amino

Jonnathan Fernando Uyaguari Flores

Priscila Estefanía Vacacela García

### **Equipo México, BENM**

Yolanda Cabrera Barrera

Sergio Hugo Hernández Belmonte

María Elena Gómez Gallegos

### **Equipo Colombia, UNAD**

María Adelaida Upegui Córdova

Martha Isabel Cabrera Otalora

### **Equipo República Dominicana, ISFODOSU**

Raquel Muguerza Olcoz (investigadora del ISFODOSU hasta 2023)

Berki Yoselin Taveras Sánchez

### **Equipo Chile, UCSC**

Claudia Rodríguez Navarrete

Yessenia Andrea Rojas Durango

Patricia Alejandra Troncoso Ibacache

## Glosario

**Instituciones de educación superior (IES):** universidad, normal e instituto

**Centros de prácticas (IE):** instituciones educativas

**Práctica:** práctica pedagógica

### Asesores-docentes de las IE

**Ecuador:** tutores académicos

**República Dominicana:** tutor de práctica docente

**México:** el formador de la práctica preprofesional

**Chile:** profesor tutor

**Colombia:** el tutor de práctica

### Tutores de escuelas

**Ecuador:** tutores profesionales

**República Dominicana:** docente anfitrión o docente titular de aula

**México:** docente titular de la escuela

**Chile:** educador o profesor colaborador del centro de práctica

**Colombia:** el asesor externo

### Siglas o acrónimos

Nombre	Siglas/acrónimos
Universidad Nacional de Educación	UNAE
Instituto Superior Salvador Ureña	ISFODOSU
Universidad Santísima Concepción de Chile	UCSC
Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia	UNAD
Benemérita Escuela Nacional de Maestros	BENM
Práctica pedagógica	PP
Tutor práctica universidad	TPU
Tutor práctica institución educativa	TPIE



# Capítulo 1. Metodología de la investigación en red comparada en educación: acercamiento topográfico a las prácticas pedagógicas en el ámbito regional

 **María Nelsy Rodríguez Lozano**

maria.rodriguez@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **María Adelaida Upegui Córdoba**

adela680203@gmail.com

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia*





## Introducción

La educación comparada, desde sus orígenes, a comienzos del siglo XIX, con Mar-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), considerado como el precursor de este nuevo campo especializado de la educación, ha evolucionado de forma notable. Su objeto de estudio inicial era examinar —desde un enfoque empírico positivista— las características de las instituciones educativas europeas (García-Garrido, 1997; Adick, 2008; Ruíz, 2010; Acosta, 2011). Por otro lado, esta metodología ofrece una multiplicidad de perspectivas epistemológicas y metodológicas mucho más abiertas, las cuales se encaminan a la comprensión (*verstehen*) de situaciones o problemas comunes con otros, comparables (*vergleichende*) desde sus posibilidades intrínsecas tanto de naturaleza como de forma (García-Garrido, 1997; Adick, 2008; Epstein, 2010; Martí Marco, 2019).

En este sentido, es importante aclarar que el presente estudio se posiciona desde una perspectiva comprensiva a partir del acercamiento continuo y contextual realizado a las siguientes instituciones educativas: Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), Universidad

Abierta y a Distancia (UNAD, Colombia), Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM, México), Universidad Católica de La Santísima Concepción (UCSC, Chile) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana). Todas las mencionadas participaron del proceso durante tres años. El estudio tuvo lugar entre el 2020 y el 2023; el levantamiento de datos se desarrolló en 2021 y 2022. Los resultados del estudio, por su lado, dan cuenta de las percepciones, concepciones y experiencias que los actores educativos —practicantes, tutores de práctica de universidad (TPU), tutores de práctica de instituciones educativas (TPIE) y autoridades— tienen sobre las prácticas pedagógicas (PP). Incluso, indican las semejanzas, diferencias y particularidades de estas concepciones, las cuales caracterizan diferencial o concurrentemente las unidades de análisis y dimensiones que aborda el presente estudio.

En este capítulo se considera importante visualizar cómo se teje esta construcción colaborativa de conocimiento hacia el logro de los resultados de la investigación. Por esta razón, el capítulo se divide en tres apartados temáticos. El primero está dedicado a explicar en qué consiste la investigación red comparada en educación (IRCE) y su importancia académica para la realización de estudios comparados que aporten a la comprensión de problemas regionales, complejos y comunes. En el segundo apartado se presenta el aporte epistémico-metodológico del proyecto en la generación de conocimiento atendiendo dos aspectos relevantes: la lectura de contexto y la reflexividad. El contexto facilita el acercamiento topográfico y situado a los modos particulares de pensar y gestionar la práctica pedagógica de las cinco instituciones que participaron en este estudio. Desde la reflexividad, se propicia la coconstrucción de sentido a partir de las situaciones, vivencias y experiencias que se confrontaron e interrogaron desde cuatro unidades de análisis: lo pedagógico-formativo, lo didáctico-curricular, la evaluación-proyección del perfil de salida y los aspectos político-administrativos. En el último apartado, se retoman las potencialidades

y limitaciones de la IRCE —tanto en lo epistémico-metodológico, lo académico y lo institucional— y se plantean desafíos regionales orientados a la mejora de este tipo de estudios.

## La investigación en red comparada en educación

El equipo coordinador del proyecto decidió crear el concepto *IRCE*, dado que las definiciones sobre los términos *educación comparada* o *investigación comparada* no eran lo suficientemente abarcadoras de tres elementos clave del proceso: la red tejida entre cinco instituciones de cinco países de América Latina y el Caribe, el trabajo colaborativo entre treinta investigadores, docentes y estudiantes —de las cinco instituciones participantes del estudio— y la conformación de un equipo interdisciplinario de investigación. Pues bien, la construcción del término tiene, entonces, la intencionalidad de amalgamar conceptos clave del proceso vivido: la educación comparada, la investigación en red y el trabajo colaborativo, internacional e interinstitucional.

## La educación comparada

La educación comparada —como campo de investigación en educación— surge en Francia con la publicación, en 1817, del libro de Marc Antoine Jullien de Paris *Del Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*. Es en Europa y Estados Unidos donde la educación comparada ha tenido sus mayores exponentes y desarrollos: en Alemania se tiene a Franz Hilker y Christel Adick; en Inglaterra a Michael Sadler; en España a María del Rosario Martí Marco y en Estados Unidos a Erwin Epstein; solo por nombrar algunos de los más destacados. No obstante, existe también una perspectiva latinoamericana de educación comparada con un desarrollo más incipiente, pero no por ello menos significativo. En esta región se destaca, por ejemplo, a José Luis García Garrido, Guillermo Ramón Ruíz, Felicitas María Acosta, entre otros.

La educación comparada, de acuerdo con su evolución histórica, ha tenido múltiples acepciones y enfoques. Según Epstein (2010), surge en la cuna epistemológica del positivismo, pasa por el relativismo y el funcionalismo histórico. Aunque lo importante que el autor relievra es la continuidad epistemológica que deben tener las investigaciones en educación comparada para minimizar el riesgo latente de reducirla a la medición comparativa de contenidos y actitudes: “el resultado será que todo permanecerá superficial y sin futuro relevante” (Epstein, 2010, p. 14). En consecuencia, es importante que la educación comparada trascienda la función de adaptación metódica y analítica que ha tomado de las ciencias sociales y humanas (Epstein, 2010).

Ruiz y Acosta (2017), sintetizan el desarrollo de la educación comparada como disciplina en cinco momentos: 1) poco estructurado, el cual consiste en los recorridos de pedagogos o representantes gubernamentales conociendo experiencias educativas que pudieran transferir; 2) más metódico, a inicios del siglo XIX y centrado en la recolección de datos en perspectiva internacional; 3) de desarrollo academicista, de inicios del siglo XX, que la catapultó como disciplina a partir de las cátedras universitarias; 4) la búsqueda de su reconocimiento como disciplina científica, a mediados del siglo XX, a través de estudios de causalidad y 5) un cambio radical, a finales de los setenta, por la contribución de la historia y las ciencias sociales. La educación comparada, además de su objeto tradicional de estudio, incluyó “el papel de los agentes sociales, su profesionalización, la producción cultural, la creación de comunidades académicas, las luchas por la hegemonía dentro de ellas y sus proyecciones sociales e intelectuales” (Ruiz y Acosta, 2017, pp. 59-60).

Otro aspecto no menos importante es la complejidad del objeto de estudio de la educación comparada “que supone definir el criterio de comparación como una forma de resolución de problemas y objeto de estudio de la educación comparada” (Ruiz, 2010, p. 18). Este criterio también ha evolucionado desde sus orígenes: de examinar los procesos

de enseñanza en las instituciones educativas, delimitar factores determinantes de los sistemas educativos a la construcción de datos estadísticos comparativos internacionales que faciliten la evaluación de los sistemas educativos y la toma de decisiones en materia de política pública. Ruiz y Acosta (2017), plantean que la educación comparada desde sus inicios ha enfrentado cuatro retos: 1) la transferencia de una práctica escolar a otro contexto, 2) la validación de esa práctica escolar a través del método comparativo, 3) la tensión entre la práctica escolar y el contexto sociocultural en la que está inmersa y 4) la transferencia de conocimiento vs. el campo de la política pública. Incluso, en América Latina, este objeto de estudio se diversificó en términos de “educación comparada académica” y “educación comparada intervencionista” (Ruiz, 2019, p. 1). La primera explica situaciones o problemas transnacionales a partir de la investigación y la segunda está más centrada en los sistemas escolares y sus reformas (Ruiz, 2019). En síntesis, en la actualidad, la educación comparada se dimensiona desde perspectivas mucho más complejas, dado que “usa y adapta las teorías, métodos y perspectivas analíticas de las ciencias del estudio del ser humano” (Epstein, 2010, p. 9); por lo tanto, ofrece una multiplicidad de perspectivas epistemológicas y metodológicas.

### **La investigación en red: trabajo colaborativo, internacional e interinstitucional**

La Universidad, como escuela de pensamiento, está abocada a la generación de nuevo conocimiento en función de las necesidades y demandas de desarrollo científico, social, económico, cultural y tecnológico. En consecuencia, la configuración de redes de trabajo colaborativo, interinstitucional e interdisciplinar en investigación es una exigencia de primer orden; así como también el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales abren nuevos espacios de interconexión, comunicación y acción: “en la sociedad hiperconectada el concepto de espacio público se transforma

dando lugar a nuevos contextos para la acción colectiva” (Rodríguez *et al.*, 2021, p. 9). En este sentido, la investigación en red hace parte de estas nuevas transformaciones y nuevos contextos para el trabajo colaborativo, interinstitucional e internacional de la investigación.

Por un lado, la investigación en red es producto de la sociedad red que “está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica” (Vega-Torres y Moreno-García, 2014, p. 12). Por otro, “la investigación educativa en red es una manera de integrar la práctica pedagógica y la investigación educativa” (Rodríguez *et al.*, 2021, p. 9). El presente estudio asumió ambos retos: configurar una red de investigadores especializados en los procesos de formación inicial docente de cinco instituciones de cinco países con la Internet y las TIC. En este punto, el empleo de la tecnología fue importante por las evidentes distancias geográficas reducidas gracias al empleo de la misma. De hecho, posibilitaron la sostenibilidad de este estudio desde sus inicios en octubre del 2020 hasta su finalización en octubre del 2023. El equipo de treinta investigadores, conformado por docentes investigadores, estudiantes en formación y egresados, se estructuró en una sociedad red y estableció “acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura” (Castells, citado en Vega-Torres y Moreno-García, 2014, p. 13).

Los acuerdos organizativos de producción y reproducción de la información se basaron en principios éticos establecidos en el Código de Ética de la Universidad Nacional de Educación (Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación, 2015), coordinadora del proyecto, y las exigencias del Acuerdo de Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005). Las reuniones para organizar las actividades se realizaron con la participación de manera

voluntaria y de acuerdo con la afinidad e intereses de los investigadores en las diferentes tareas. Para el desarrollo de actividades investigativas específicas, en función de las unidades de análisis del proyecto, se conformaron grupos interinstitucionales e interdisciplinarios de trabajo.

En la presentación de los avances, se reconocieron las contribuciones realizadas por todos los integrantes como una práctica ética del proceso de investigación. Se priorizó el principio de reciprocidad, en la difusión y el debate de los resultados de investigación junto a los equipos de las instituciones que colaboraron en el estudio. Se garantizó el cuidado y protección de la información recopilada mediante la creación de repositorio en Drive tanto institucionales como externos. Además, se precauteló la información del proyecto contenida en el *software* MAXQDA. Así mismo, se gestionó la firma de acuerdos de confidencialidad para el uso de los datos. Para el desarrollo de los grupos focales, se explicó, en los protocolos enviados a los participantes, el carácter de su participación libre y voluntaria; la anonimización de sus datos personales y la confirmación de que la información recabada se usaría, únicamente, con fines investigativos. En la encuesta se integró el ítem *consentimiento informado* en el cuerpo de la misma.

## Organización epistémico-metodológica

### Primer desafío: posicionamiento epistemológico

El saber epistemológico (sobre el conocimiento) no versa sobre métodos, sino que se enfatiza en la naturaleza misma de los temas y de los problemas analizados. Si estos temas y problemas parten de la indefinición o de interpretaciones sesgadas o insustanciales, de poco servirá la más afinada de las metodologías. (García-Garrido, 1997, p. 77)

Tal y como lo plantea García-Garrido (1997), la construcción de conocimiento va más allá de los métodos y metodologías; implica la discusión “sobre la naturaleza misma de los temas y de los problemas analizados” (p. 77). Este proyecto se focaliza en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente que, históricamente, han sido moldeadas según la teoría paradigmática que impera; siendo la relación teoría-práctica uno de los cuestionamientos latentes. La situación problemática se centra en cuatro aspectos:

1. La desarticulación entre la teoría y la práctica o una articulación teórico-técnica, lo que impide una adecuada construcción del saber pedagógico coherente con los enfoques interpretativo simbólico y crítico transformador declarados en la normativa institucional.
2. La dicotomía entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, escindiéndose de procesos de indagación, sistematización y reflexión de la propia experiencia en el aula.
3. La instrumentalización de la función docente, limitándose al cumplimiento de estándares y metas de aprendizaje, sin tener en cuenta los contextos y poblaciones diversas.
4. La reducción de la profesión docente a los aspectos de didáctica de las disciplinas (Rodríguez *et al.*, 2020).

Estas problemáticas generan diversos cuestionamientos sobre cuáles han sido los modelos de prácticas pedagógicas de los programas de formación inicial de docentes y su incidencia en los discursos y maneras de hacer que el docente tiene sobre su propia práctica. Así mismo, impulsan —en las políticas públicas regionales— un enfoque hacia la calidad de la formación profesional docente ligado a la calidad de las

prácticas pedagógicas de los maestros en formación, dado que, es a partir de los procesos de reflexión y autorreflexión sobre la práctica misma, que el docente construye su saber pedagógico (Echeverri, 2002; Zuluaga *et al.*, 2003; Restrepo, 2004; Vaillant, 2019).

A partir de la contextualización de la situación problema y de la revisión, análisis y discusión de literatura focalizada en las prácticas pedagógicas y los procesos de formación docente, se crea una estructura epistemológica de las prácticas pedagógicas desde tres enfoques: 1) teórico-técnico, 2) interpretativo-simbólico y 3) crítico-transformador. Estos enfoques se explican según la relación que se establece entre teoría y práctica. En el primero, impera la teoría sobre la práctica; en consecuencia, la práctica pedagógica pasa a ser objeto de la teoría; es decir: la práctica está orientada a explicar cómo funciona la teoría en la realidad educativa (Sáez, 1988). En el segundo, la práctica es condición previa a la teoría; por lo tanto, la teoría se construye desde la práctica misma a partir de la reflexión sobre la experiencia educativa (Bárcena, 2005; Contreras y Pérez, 2010). En el tercero, la relación entre teoría y práctica no es lineal ni directa: es dialéctica, sistemática y crítica. La teoría está comprometida con la mejora de la práctica desde la experimentación de la misma teoría y la teorización de la práctica. En otras palabras: teoría y práctica se implican de forma mutua (Freire, 2009; Elliott, 2015; Pérez y Soto, 2022, 2015). En paralelo al proceso de construcción de la estructura epistemológica de las prácticas, se construyen las unidades hermenéuticas, dimensiones y preguntas de investigación, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Unidades hermenéuticas, dimensiones y preguntas de investigación**

Pedagógico/ Formativo	Didáctico/ curricular	Evaluación/ proyección perfil de salida	Político/ Administrativo
<p><b>Los valores o axiologías: qué les parece importante de las prácticas y por qué.</b></p> <p><b>Los aspectos ontológico-conceptuales: qué maneras de concebir, conceptualizar, vivenciar o experimentar la práctica pedagógica.</b></p> <p><b>Las perspectivas epistemológicas: cómo se construye el conocimiento desde las prácticas.</b></p>	<p><b>Lo curricular:</b> el porqué, el qué y el cómo de la organización del contenido de las prácticas.</p> <p><b>Lo metodológico:</b> de qué modo se aprende y con qué dispositivos de aprendizaje, qué estrategias de enseñanza, qué textos, qué lecturas y qué programas se emplean.</p> <p><b>La mediación:</b> quiénes hacen la mediación y cuáles son las mejores prácticas.</p>	<p><b>El seguimiento:</b> quién acompaña las prácticas, en qué consiste el acompañamiento y cómo es ese acompañamiento.</p> <p><b>La evaluación:</b> qué se evalúa en los profesores en formación y qué se evalúa en los profesores orientadores de las prácticas y cómo se hace.</p> <p><b>Los resultados:</b> qué se espera como producto de una práctica.</p> <p><b>Desarrollo profesional docente:</b> cómo tributan las competencias desarrolladas en las prácticas al cumplimiento del perfil de salida de los docentes.</p>	<p><b>Instituciones de práctica:</b> cuáles son los criterios de selección de las instituciones de prácticas.</p> <p><b>Tutores:</b> cuáles son los criterios de selección de asesores que realizan el acompañamiento.</p> <p>Cómo es la interlocución con los docentes en ejercicio que reciben los practicantes.</p> <p><b>Autoridades:</b> cómo es la interlocución con las autoridades de las instituciones de prácticas.</p> <p><b>Normativa:</b> qué régimen disciplinario de las prácticas.</p>

*Fuente: datos tomados del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

## **El segundo desafío: Posicionamiento metodológico y metódico.**

Sin una buena base científica y metodológica, los estudios comparativos corren el riesgo de, o bien caer frecuentemente en la superficialidad, o bien ser utilizados de forma sesgada, al servicio de posiciones políticas, económicas y sociales más que discutibles y no necesariamente dirigidas a la mejora de la educación en el mundo. (García-Garrido, 1997, p. 62)

Entender esta fuerte crítica a los estudios comparados o de investigación comparada en educación amerita un acercamiento a dos aspectos importantes que relievra el autor: los enfoques nacionalistas vs. las tendencias globalizadoras que justifican “sobrevalorar lo propio por encima de lo que se sigue considerando ajeno” (García-Garrido, 1997, p. 63) y el carácter de la información en tanto “el problema no es obtener más información, sino en retener menos: en elegir. Una información infinita es igual a una información nula” (Todorov, 1996, citado en García-Garrido, 1997, p. 68). En la investigación comparada, estos dos aspectos derivan en serios obstáculos metodológicos que pueden direccionar los resultados a posturas sesgadas y excluyentes o a un mar de información poco relevante. Pero ¿cómo superarlos? Aquí es importante construir la ruta tanto metodológica como metódica.

El diseño metodológico se dimensionó, a partir de la postura epistemológica, en tres momentos o fases: exploración, focalización y profundización. El propósito del primer momento fue realizar un acercamiento a las prácticas pedagógicas para aclarar tópicos conceptuales, terminológicos, de caracterización y diferenciación

entre las instituciones participantes. Como técnica se utilizaron los grupos de discusión por cada una de las unidades hermenéuticas del proyecto; se elaboró, además, una matriz de categorías y sus respectivas dimensiones. Para el registro técnico se emplearon las relatorías estructuradas y las grabaciones de las discusiones. El segundo momento se centró en la coconstrucción teórico-conceptual del sistema categorial y su comprensión crítica. También se coordinó el proceso de diseño e implementación de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

La técnica utilizada fue la encuesta a practicantes de las cinco instituciones, la cual se validó a través de un pilotaje con treinta y siete estudiantes de las distintas instituciones; esto permitió ajustar la nomenclatura con base en los resultados del pilotaje. La encuesta aplicada se estructuró de acuerdo con las unidades temáticas con un total de ochenta y ocho enunciados. El registro se hizo en línea y los resultados se procesaron con MAXQDA. También, se estructuraron grupos focales interinstitucionales, uno por cada caso; es decir: un grupo focal por cada uno de los actores de las cinco instituciones participantes del estudio: practicantes, tutores de universidad o instituto, tutores de instituciones educativas, autoridades de la universidad o institución y autoridades de las instituciones educativas. Cada grupo focal contó con una guía estructurada de acuerdo con las unidades hermenéuticas del estudio y los actores informantes de la práctica. El registro técnico de los grupos focales se realizó mediante videograbación; luego se realizaron las transcripciones correspondientes, las cuales fueron procesadas en MAXQDA. En la Tabla 2 se aprecia la población participante:

**Tabla 2. Población participante**

Institución/país	Participantes										
	Cuantitativo		Cualitativo								Subtotal
	Estudiantes			Tutores de universidad/ instituto		Tutores institución educativa		Autoridades			
	Encuesta	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>	Grupo focal	Visita <i>in situ</i>		
UNAE, Ecuador	530	3	28	4	4	2	5	5	4	55	
BENM, México	313	4	-	2	3	2	5	4	1	21	
ISFODOSU, República Dominicana	205	2	17	2	3	2	2	4	1	33	
UCSC, Chile	87	3	11	2	3	2	4	4	2	31	
UNAD, Colombia	73	2	2	2	3	1	1	4	4	19	
Subtotal	<b>1208</b>	14	58	12	16	9	17	21	12	<b>159</b>	
Total de participantes	1208 + 159 = 1367										

**Fuente:** datos tomados del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023

En el tercer momento, se realizó la ampliación de la discusión sobre el sistema categorial, lo que permitió diferenciar lo relevante de lo irrelevante de los referentes contextuales e históricos por cada institución y país. Se realizó la triangulación de resultados por institución

y país, lo que permitió contrastar los datos relevantes de las prácticas significativas en la formación docente. El proceso metodológico estuvo orientado a la comparación para establecer semejanzas, diferencias y particularidades entre las cinco instituciones participantes. La comparación y comprensión crítica se basó en cuatro categorías: lo pedagógico/formativo, lo didáctico/curricular, la evaluación/proyección perfil de salida y los aspectos políticos/administrativos con sus respectivas subcategorías y preguntas específicas de investigación con las cuales se elaboraron los instrumentos de investigación.

En cuanto al método, la lectura de contexto y la reflexividad fueron dos aspectos importantes, porque el método define la manera de pensar sobre los procesos y procedimientos para la recolección, análisis e interpretación de los datos (Strauss y Corbin, 2012), pero el afinamiento del proceso depende de la contextualización y la reflexión. La lectura contextual se realizó en clave topográfica (cartografía social). Esto significa un acercamiento situado a las realidades de las instituciones participantes para evitar la sobrevaloración, exclusión o estandarización a través de un acercamiento continuo y extendido.

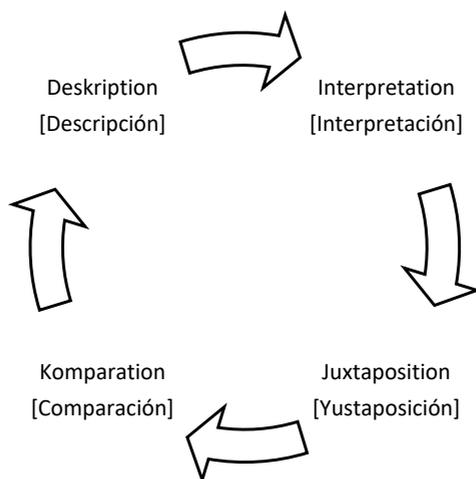
La estrategia utilizada fue la ruta pedagógica, la cual consistió en una visita guiada *in situ* a cada una de las instituciones participantes del estudio con el propósito de caracterizar las experiencias de cada contexto, desde una perspectiva topográfica<sup>1</sup>, a través del diálogo de saberes que posibilitó la dinámica del encuentro entre los sujetos que participaron del estudio: investigadores, tutores académicos que orientan las prácticas, tutores profesionales que reciben y acompañan los estudiantes de práctica, los estudiantes que realizan las prácticas y las autoridades tanto universitarias como de las instituciones educativas. Como registros técnicos se realizaron diarios de campos, grabaciones de las conversaciones y de las entrevistas y un archivo fotográfico.

---

<sup>1</sup> Lo topográfico se entiende como los espacios geográficos e institucionales y sus contextos histórico-sociales donde se desarrollan las prácticas pedagógicas.

La reflexividad se concretó en un análisis de las prácticas pedagógicas como un todo. Esto permitió la coconstrucción de sentido a partir de las situaciones, vivencias y experiencias que se confrontaron e interrogaron desde las cuatro unidades hermenéuticas ya presentadas. El foco del análisis no está en los hechos en sí, sino en el sentido que los agentes educativos implicados en el estudio les dan a los hechos (Novoa, 2001, citado en Acosta, 2011). Por lo tanto, fue importante precisar el camino reflexivo para comparar y orientar los procedimientos técnicos para el análisis de la información. La organización sistémica del proceso de reflexión y análisis se desarrolló con base en el modelo de Franz Hilker (1962), tal y como se presenta en el siguiente gráfico:

**Figura 1. Modelo Hilker de comparación (1962)**



*Nota. La figura muestra los cuatro niveles de comparación.*

**Fuente:** Adick (2014)

El nivel de descripción es inicial y de acercamiento a través de la revisión de literatura y documentación. El de interpretación se centra en el entendimiento y explicación de hallazgos a partir de lo descrito. Después se pasa al nivel de yuxtaposición, donde se realiza un primer contraste de los resultados. Finalmente, se llega a la comparación; nivel

mayor de abstracción que posibilita la reflexión teórica y crítica a partir de los hallazgos (Hilker, 1962, citado en Adick, 2014). En cuanto al procedimiento para el análisis en los tres últimos niveles, se desarrolló bajo la técnica de análisis de contenido: reducción de datos, codificación, categorización y consolidación (Strauss y Corbin, 2012) utilizando el *software* de análisis de datos cualitativos MAXQDA.

Es importante considerar que el proceso epistémico-metodológico explicado es cíclico y multidimensional y no puede asumirse como pasos lineales o secuenciales, dado que el proceso en sí mismo es de carácter recurrente.

## **Potencialidades, limitaciones y desafíos de la IRCE**

Este último apartado temático tiene la intencionalidad de presentar de forma honesta y transparente las potencialidades y limitaciones de la IRCE; tanto en lo epistemológico-metodológico como en lo académico e institucional; y dejar planteados importantes desafíos orientados a la mejora de este tipo de estudios.

Una de las primeras potencialidades que debe ser señalada es la importancia que el equipo de investigación le dio al desarrollo epistemológico del proyecto para la construcción de conocimiento práctico-pedagógico. La novedad de diseñar y desarrollar el proceso de comparación despertó un genuino interés heurístico en docentes y estudiantes investigadores. Si bien es cierto que las investigaciones en educación comparada se centran en los sistemas educativos, en nuestro caso, ese acercamiento se focalizó para la comprensión profunda de las tendencias regionales y experiencias significativas de las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en la región. Por lo tanto, el foco —más que en los “confines normativos” (Epstein, 2010, p. 15)— se centró en realizar un estudio comparado de caracterización de las prácticas pedagógicas en una muestra de programas de educación de distintos campos de conocimiento, y desde

un enfoque situado que nos permitió reconocer tendencias regionales y experiencias significativas en la formación docente.

Aquí se puede mencionar otra de sus potencialidades: la importancia que el equipo de investigación dio a las voces de los actores de la práctica pedagógica. A tenor de lo mencionado, el estudio se centró en el sentido y significado que estos actores le dan a la práctica pedagógica y a las maneras de construir el pensamiento práctico-pedagógico desde sus perspectivas topográficamente situadas.

Otra potencialidad está en la configuración del grupo y la relación horizontal y colaborativa que se tejió. Fueron parte del grupo de investigación docentes investigadores con experiencia y experticia, docentes noveles y estudiantes. Todo el equipo se involucró en el proceso, desde las discusiones teóricas hasta las tareas más sencillas del proceso de investigación. Asimismo, los investigadores con mayor experiencia apoyaron a los noveles, conformándose una red de aprendizaje colaborativo y retributivo en todo el equipo.

Un elemento potencialmente importante fue el Internet y las plataformas de conexión digital como Zoom y WhatsApp, las cuales facilitaron la comunicación permanente. Se creó un chat con todo el equipo de investigación; de esta forma, los investigadores externos podían recibir los mensajes en tiempo real y preguntar al equipo coordinador. También se creó un repositorio en Drive para la escritura colaborativa en línea.

Reconocemos también, como potencialidad, la dirección y coordinación del proyecto, el cual estuvo guiado por un equipo de investigadores de la UNAE, con una dirección y subdirección que hizo posible la sostenibilidad del proceso de investigación durante los tres años de su desarrollo. Una de las estrategias clave fue la programación regular de los encuentros entre investigadores, la organización de equipos interinstitucionales de trabajo, la organización de la información y el material del proyecto en Drive —internos y

externos— para facilitar a los investigadores la accesibilidad a los datos. Además, se incluye todo el proceso que supone gestionar un proyecto de investigación internacional con cambios en el horario y agendas académicas diversas. Esto también fue posible con el apoyo institucional técnico-administrativo que tuvo el equipo de investigación UNAE a través del Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Posgrados y la Coordinación de Investigación.

En cuanto a las limitaciones, la más aguda estuvo relacionada con la sostenibilidad de los compromisos institucionales frente a los investigadores externos que participaron del proyecto. Nos referimos a la asignación real de horas de investigación para el desarrollo de la misma, dado que mucho del tiempo destinado a esta actividad fue del tiempo libre. Debemos reconocer que, sin el entusiasmo, compromiso y responsabilidad del equipo de investigación externo, no hubiese sido posible cumplir con los objetivos de este estudio.

También se tuvo limitaciones de orden técnico; por ejemplo: en la adjudicación de las licencias del *software* MAXQDA, utilizado para el análisis de los datos, debido a procesos administrativos institucionales demorados. Otra limitación estuvo en el manejo de este *software* por el equipo de investigación externo, pero que se pudo solventar, en parte, con la instrucción y capacitación a partir de videos guiados.

Respecto a los desafíos, consideramos que uno muy importante está en complejizar el objeto de estudio de la educación comparada desde perspectivas epistemológicas y metodológicas abiertas y multifocales, las cuales, tal y como lo afirma Acosta (2011), den cuenta de “nociones y conceptos que atraviesen el marco del sistema educativo nacional, por ejemplo: género, diversidad, multiculturalidad, equidad y calidad” (p. 75). Otro desafío significativo está en que las universidades se concienticen de la importancia del apoyo institucional a los docentes investigadores y que asuman la responsabilidad de materializar en horas reales en sus distributivos docentes, recursos y agilidad en la gestión

de los procesos administrativos para garantizar el desarrollo de los proyectos de investigación en los tiempos establecidos.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. *Relec*, 2(2), 73-83. [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/118504/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/118504/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Adick, Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* [Ciencias de la Educación Comparada. Una introducción]. Kohlhammer.
- Adick, Ch. (2014). Vergleichen-aber wie? Methodik und Methodologie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft [Comparar, pero ¿cómo? Método y metodología en educación comparada]. En Christine Freitag (Ed.), *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive* [Métodos de comparación. Metodología comparada y métodos de la investigación en perspectiva interdisciplinaria] (pp. 15-38). Budrich UniPress.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación la educación*. Paidós.
- Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación. (2015). *Código de ética de la Universidad Nacional de Educación*. s.e.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Echeverri, A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En Olga, Z., Alberto, E., Alberto, M., Humberto, Q., Javier, S. y Alejandro, A. (Eds.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 127-184). Magisterio.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871003.pdf>
- Epstein, E. (2010). Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada. En M. Navarro Leal (Coord.), *Educación comparada. Perspectivas y casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada. (pp. 9-16). Planea.

- García-Garrido, J. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, (3), 61-81. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-1997-3-8CCDFE3F-70AA-E7B8-03B2-979D4B8CEE67/Documento.pdf>
- Martí Marco, M. (2019). Una introducción a los estudios de Educación Comparada en Alemania (“Vergleichende Erziehungswissenschaft”). *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 62-72. doi:10.5944/reec.34.2019.24338.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. s.e.
- Pérez Gómez, Á. y Soto Gómez, E. (Coords.). (2022). *La Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Restrepo, B. y Valencia, A. (2004). La investigación acción educativa y la integración de la teoría y la práctica pedagógicas. En B. Restrepo (Ed.), *Investigación-acción educativa una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros* (pp. 25-31). Auliar.
- Rodríguez-Suárez, J., Morán-Neches, L. y Herrero-Olaizola, J. (2021). Investigación en red, nuevos lenguajes y simbologías del activismo digital: Una revisión sistemática. *Revista Científica de Educomunicación*, 68(29), 47-58. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-04>
- Rodríguez, M., Pesántez, M., Portilla, G., Choin, D. y Padilla, J. (2020). *Proyecto de investigación “Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y El Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado”*, presentado a la Convocatoria de Investigación 2019-2020 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y aprobado el 31 de agosto de 2020.
- Ruíz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M. Navarro Leal (Coord.), *Educación comparada. Perspectivas y casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada (pp. 17-38). Planea.
- Ruiz, G. (2019). Reseña del libro *La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada*. Autores: Egidio Gálvez, Inmaculada y Martínez Usarralde, María Jesús. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 16, 150-153. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v49i1.13432>

- Ruiz, G. y Acosta, F. (2017). La educación comparada en América Latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos la comparación en los estudios pedagógicos. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51(2), 57-75. [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51\\_Guillermo\\_et\\_al.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Guillermo_et_al.pdf)
- Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, Á. (2015). Lessons studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado*, 3(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vega-Torres, D. y Moreno-García, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educ.*, 17(1), 9-31. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693001.pdf>
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica*. Magisterio.



# Capítulo 2. Dimensión pedagógico-formativa de la práctica pedagógica: axiologías, concepciones y la construcción del conocimiento práctico

 **Jaime Ullauri Ullauri**

[jaime.ullauri@unae.edu.ec](mailto:jaime.ullauri@unae.edu.ec)

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Patricia Troncoso Ibacache**

[ptroncos@ucsc.cl](mailto:ptroncos@ucsc.cl)

*Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*

 **María Nelsy Rodríguez Lozano**

[maria.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:maria.rodriguez@unae.edu.ec)

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*





## Introducción

En este capítulo abordamos la categoría pedagógico-formativa de la práctica pedagógica desde tres dimensiones: lo axiológico (qué valores les parece importante y por qué); lo ontológico/conceptual (qué maneras de concebir y conceptualizar la práctica pedagógica) y lo epistemológico (cómo se construye el conocimiento práctico pedagógico), con el propósito de acercarnos a la configuración de sentido y significado que los practicantes, tutores universitarios, tutores de instituciones educativas y autoridades dan a estas tres dimensiones de la práctica pedagógica.

En el primer apartado realizamos un acercamiento teórico a cada una de estas dimensiones; en el segundo, explicamos el método y el procedimiento de reducción de datos, análisis e interpretación de resultados. Luego, presentamos los hallazgos según cada dimensión, que se sintetizan en un cuadro comparativo por cada una. Seguidamente, se aborda la discusión de resultados por dimensión para, finalmente, presentar las conclusiones integrales de todo el proceso de investigación realizado.

## Valores de la práctica pedagógica

La formación inicial docente, desde la práctica pedagógica (PP), comporta el desarrollo de competencias ético-profesionales que abarcan diversidad de perspectivas y contextos educativos, en los que el practicante desarrolla y construye competencias relativas a su accionar laboral, investigativo, académico y socio-comunitario desde las situaciones, casos o problemáticas de la realidad educativa concreta y contextualizada de su PP (Universidad Nacional de Educación [UNAE], 2023; Ministerio de Educación de Chile [MECH], 2021). En este mismo sentido, se procura la promoción, la creación y participación en comunidades de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública de México, 2012); contexto en el que se movilizan aprendizajes y conocimientos que contribuyen a la formación docente desde la experiencia de los otros, promoviendo la integración de saberes.

Por otro lado, desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021), en el proyecto “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación del Bicentenario” se plantea que, para el fortalecimiento de la profesión docente, la iniciación de la práctica es uno de los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial docente deben proveer (Hirmas y Cortés, 2015). Asimismo, la práctica pedagógica es el espacio idóneo para que el practicante descubra su vocación docente (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU], 2018) la construya y la fortalezca a lo largo de sus años de formación preprofesional desde la responsabilidad, compromiso, respeto para promover una educación de calidad y calidez (Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], 2020).

En este sentido, dichas instituciones deben promover y asegurar una actitud abierta de actores educativos —tutores universitarios, tutores de instituciones educativas y autoridades (ISFODOSU, 2018)— para generar un proceso de cambio que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo, dichas prácticas pedagógicas

deben propiciar la actuación ética del practicante ante la diversidad de situaciones educativas, no solo típicas, sino también aquellas que comportan la atención de la diversidad en el aula (Secretaría de Educación Pública de México, 2012; Mejía, 2023). Asimismo, las instituciones de formación superior docente deben permitir que el practicante en su práctica pedagógica acompañe, ayude y experimente en la actividad docente, viviendo situaciones educativas sobre las que reflexiona de manera conjunta con sus compañeros y con sus tutores (Mena *et al.*, 2020; Ullauri, 2022; Ullauri y Mauri, 2022).

Además, se deben promover procesos metacognitivos que permitan al practicante autorregularse y desarrollarse profesionalmente (Portilla *et al.*, 2023) desde la construcción de su proyecto vital y fomenten el desarrollo de la identidad docente (MECH, 2019).

## **Concepciones de la práctica pedagógica**

La revisión de literatura pertinente, en especial la que brinda soporte a las perspectivas institucionales sobre la práctica preprofesional docente en los diferentes contextos en los que se enmarca esta investigación, sostienen que la PP es “un entorno privilegiado para el aprendizaje y mejora de la práctica docente, tanto de estudiantes y docentes” (Portilla *et al.*, 2023). Desde un modelo crítico-reflexivo de la formación docente, la experiencia se considera como fuente de conocimiento sobre la enseñanza; lo que implica que mientras más tiempo de práctica tengan los estudiantes en formación, mejor será la apertura al mundo de la educación (Zeichner y Liston 1987; Molina, 2008). Así, la PP es un contexto que se caracteriza por tener un carácter práctico y situado (ISFODOSU, 2018), lo que lo convierte en el eje articulador entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Además, permite la construcción de un conocimiento personal del practicante sobre su profesión (Urritia, 2011; ISFODOSU, 2018). Asimismo, dicho proceso formativo tiene como objetivo el dominio de saberes y el desarrollo de

habilidades para responder a las competencias del enseñar, formar y evaluar (UNAD, 2020).

En este sentido, la PP se convierte en un escenario formativo que fomenta la transformación de la realidad educativa (Portilla *et al.*, 2023; Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012) y comporta “imaginarios, saberes, experiencias, normas, regulaciones institucionales, propósitos educativos y propuestas curriculares” (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012, p. 8). Asimismo, este espacio formativo potencia el desarrollo de competencias fundamentales del futuro profesional docente, las cuales parten desde la construcción del pensamiento práctico en constante relación con el aprendizaje teórico propuesto en los centros formativos (Korthagen y Lagerwerf, 2001; Clarà y Mauri, 2010; Gelfuso y Dennis, 2014; Rodgers y LaBoskey, 2016). Por otro lado, la PP se nutre de procesos reflexivos (Schön, 1983, 1987; Mauri *et al.*, 2016; Ullauri, 2022; Ullauri y Mauri, 2022) que contribuyen a la comprensión de las situaciones por medio de ayudas que sostienen los tutores en dicho proceso, el que surge de observar, cuestionar y reformular y, si es posible, generar nuevos conocimientos (Mauri *et al.*, 2016; Ullauri y Mauri, 2022).

### **La relación teórico-práctica en la construcción del pensamiento práctico pedagógico**

Las prácticas educativas, históricamente, han estado al vaivén de teorías paradigmáticas que las moldean; tal y como lo afirma Bárcena (2005): “nuestra noción de lo que es una ‘práctica’ constituye el resultado de un proceso histórico” (p. 62) que se va transformando sucesivamente, enriqueciendo y ampliando la noción inicial. De ahí la importancia de retomar los conceptos o teorías que han moldeado la relación teoría-práctica en el proceso formativo a lo largo de la historia de la educación. Según Sáez (1988), la relación teoría-praxis —en estos enfoques paradigmáticos— se clasifica en: 1) racional-técnica, 2) interpretativo-

simbólica y 3) crítico-emancipadora. La primera relación se caracteriza por ser de orden prescriptivo, porque su propósito es que “la teoría prescriba la acción” (p. 34). Lo que implica que, la acción pasa a ser un proceso técnico o mecánico descontextualizado del entorno social en donde “la teoría se configura para intervenir en la praxis” (p. 20); por lo tanto, su carácter es descriptivo, explicativo y predictivo. En consecuencia, el objeto de la práctica está centrado en los procesos y no en los sujetos educativos (Sáez, 1988). La relación interpretativo-simbólica se caracteriza por ser de orden significativo a partir de las acciones que definen a los sujetos educativos. Es decir, el acto educativo es un acto social e interpretativo entre dos o más sujetos educativos que comparten su significado: “la conducta social no se puede explicar sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones” (Sáez, 1988, p. 26). En consecuencia, es en la práctica donde se explica la acción e interacción de los sujetos; así, la teoría surge de la reflexión sobre la práctica educativa y está amalgamada con los significados, símbolos e interpretaciones que los sujetos educativos le dan a partir de su interacción (Sáez, 1988). En la tercera relación, su carácter es de orden crítico, por cuanto está centrado en la emancipación tanto personal como social del sujeto educativo. Es decir, se dimensiona desde la participación sociocrítica y constructiva del sujeto educativo para mejorar o cambiar la situación existente (Sáez, 1988). En este sentido, dicha relación también es “constructiva, pero no transformativa” (Ullauri, 2022, p. 21 ), lo que reafirma lo abordado por Sáez (1998) y otros autores como Clarà y Mauri (2010) y Pérez Gómez (2010).

Hoy, la práctica pedagógica o práctica docente se entiende como el espacio que permite al docente “reconocerse en la historia y en el aula como enseñante, en tanto el maestro es nombrado desde su hacer y pensar y no desde las determinaciones sociológicas, lingüísticas, políticas y culturales” (Echeverry, 2002, p. 138). En este sentido, la construcción del conocimiento práctico promueve el desarrollo del

pensamiento práctico, comportando una relación recíproca y dialógica. Asimismo, la práctica pedagógica se constituye como el contexto que permite vehicular la reflexión sobre la relación teórico-práctica en la construcción del pensamiento práctico pedagógico.

## Método

La recolección de la información sobre los valores axiológicos, concepciones y la construcción del conocimiento práctico partió de un diseño abierto y multidimensional de recolección de datos, incluyendo diversas estrategias interactivas que posibilitaron la coconstrucción de conocimiento colectivo, en las que se privilegiaron las de orden descriptivo, analítico, expresivo e histórico narrativo como: grupos focales, diarios de campo y revisión bibliográfica de literatura pertinente sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas por las instituciones formativas participantes.

El análisis de la información se realizó mediante la técnica de análisis de contenido (Corbin y Strauss, 2015). En un primer momento, de reducción de datos, se trabajó con el apoyo del *software* de análisis de datos MAXQDA, lo que posibilitó la categorización (deductiva-inductiva), codificación y clasificación de la información de las dimensiones que constituyen la categoría *pedagógico-formativa* (406 códigos en la dimensión *valores\_axiologías*; 193 en la dimensión *ontológico\_conceptual* y 341 en la dimensión *perspectivas\_epistemológicas*). En un segundo momento, en dicho *software* se trabajó con las herramientas comparación de casos y grupos (cualitativo), cuadrícula, resumen y tabla de resumen y hojas de trabajo. Para la elaboración del análisis y resultados, se consideraron solo los códigos que contaron con un número de quince o más citas que integran cada dimensión. Esta decisión se tomó con base en un enfoque de relevancia (Beins, 2012) y un enfoque de eficiencia en el análisis (Collier, 2018) de dichos datos. Finalmente, la interpretación de resultados se realizó en términos de

la investigación comparada y se precisaron similitudes, diferencias y particularidades entre las instituciones participantes del estudio.

## Hallazgos

### Dimensión axiológica

El valor que comparten los tutores de práctica de las universidades (TPU) es el vínculo social y comunitario. Lo definen como lo más significativo de la PP por cuanto posibilita a los practicantes tener vínculo con todos los agentes educativos en contextos reales. “El vínculo social y comunitario está dado por el contacto directo con niños y niñas de los contextos reales en los jardines y las escuelas, poniendo en práctica lo aprendido en la teoría” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). Para los TPU, los agentes educativos y el contexto sociohistórico y cultural es lo que enriquece y retroalimenta a la PP a través de las dinámicas que se establecen con las comunidades educativas: “Lo más significativo de la práctica es su misión, el contexto sociohistórico y cultural que le da sentido” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). Otros de los valores que mencionan los TPU, pero en menor coocurrencia, son el pensamiento práctico, la identidad docente, la formación integral, la orientación vocacional, la reflexividad y el desarrollo de competencias.

Entre los tutores de práctica de las instituciones educativas (TPIE) existe un consenso generalizado sobre la reflexión de la experiencia como un valor importante en los procesos de práctica: “Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). Esta es una reflexión intrínseca a la experiencia misma de la práctica y a los saberes que se configuran

en el proceso, por cuanto las PP se configuran en un espacio real que posibilita a los practicantes vivenciar y contrastar —en el ejercicio de su profesión— el conocimiento teórico a través del desarrollo de competencias: “La vivencia de la práctica es muy importante en los procesos de formación por cuanto posibilita que los practicantes pongan en contexto y en práctica el conocimiento teórico y además lo contrasten con el ejercicio de la profesión” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023).

En la experiencia y la vivencia en el aula con los niños y adolescentes es donde el practicante adquiere conocimiento pedagógico, porque “cada grupo le enseña a uno cosas totalmente diferentes para reevaluar el proceso que estaba haciendo, para plantearse otros tipos de estrategias de aprendizajes, otros mecanismos para trabajar” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). Otros valores mencionados por los TPIE son la identidad y vocación docente, la formación integral, la innovación y el vínculo social y comunitario. Como particularidades debemos mencionar que los TPIE tanto de la UNAD como de la UNAE hacen referencia a la diversidad pedagógica como valor importante de las PP. En este sentido, “los practicantes deben aprender a construir conocimiento y otras formas de enseñar que incluyan a todos los niños, por ejemplo, tener una niña ciega en el aula, es un reto que nos obliga a buscar estrategias diferentes” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). Para la UNAE, “la empatía de algunos estudiantes UNAE posibilita que los estudiantes se integren adecuadamente a la educación con NEE [necesidades educativas especiales]” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023).

Para las autoridades, al igual que para los TPIE, la experiencia, vivencia y reflexividad son valores importantes en las PP, dado que posibilita que el practicante, como sujeto reflexivo, se cuestione durante su proceso formativo a partir de las experiencias: “Hacer del alumno un sujeto reflexivo que le permita ir cuestionándose su trabajo” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). La experiencia, en este sentido, se

considera un valor axiológico, en tanto es la que posibilita afrontar la complejidad de la naturaleza humana en los microcontextos, que concierne a grupos diferenciales y a dinámicas diferenciadoras que deben tenerse en cuenta para mejorar la práctica desde la reflexión de los “procesos que van enfocados hacia realidades de los contextos, no son cosas que son desfasadas o que salen solo del escritorio; son vivencias personales que se transforman en las prácticas pedagógicas” (Proyecto\_PP1\_GENERAL\_2021\_09\_2023).

En la experiencia y la reflexión sobre esta, el practicante construye su saber docente; un saber articulador de otros de la carrera y un mecanismo de construcción de su perfil profesional: “Desde esa reflexividad, el estudiante puede construir nuevos conocimientos y repensar y reorientar aquellas concepciones que traía de lo que es el ejercicio docente y reorientar” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023). La experiencia, en este marco, se convierte en un giro epistemológico en cuanto es un lugar de articulación de saberes, procesos pedagógicos y vivencias educativas (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023), por lo que:

las prácticas son el espacio de reflexión a partir de lo que el practicante observa, acompaña, experimenta, vivencia y aprende en el aula. Esta reflexión es clave en su formación para entender la educación y la forma de resolver problemas en el día a día. (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023)

Otros valores que se mencionan en menor coocurrencia por las autoridades son el pensamiento práctico, la identidad docente, la innovación, la formación integral, la vocación docente, el desarrollo de habilidades y la importancia de juzgar qué tanto funciona la teoría y el vínculo social y comunitario. Los practicantes estiman, en consenso, a la identidad docente como un valor axiológico importante, el cual se va formando en la misma práctica a partir de las reflexiones que, como practicantes, hacen de su quehacer docente. Este, a propósito, está relacionado con los saberes, la subjetividad, la normatividad y la esencia

del docente. Así, “el concepto de maestro supera la orientación de una clase, porque el maestro debe ser un investigador, innovador, didacta y psicólogo, entre otros” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Lo anterior quiere decir que la identidad docente se va formando en la misma práctica y mediante las reflexiones que, como practicantes, hacen de su quehacer docente, este quehacer está relacionado con los saberes, la subjetividad, la normatividad y sobre la esencia del docente. En este sentido, los practicantes sostienen:

aquí considero la razón de ser, de encontrar ¿qué tipo de maestro soy? Entonces, me refiero mucho a estos cuestionamientos filosóficos, pero también el aspecto didáctico. Descubres por qué quieres estar allí, por qué te gusta y por qué quieres estar en un salón de clases. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Esto los hace conscientes del significado y sentido de la profesión docente, por cuanto la PP posibilita salir de la zona de confort y conocer qué pueden mejorar y en qué cosas deben poner más atención. Desde esta perspectiva, los practicantes sostienen:

uno entra al aula y tiene que despojarse de todas esas ataduras y de todo lo que te mantiene segura, porque a la hora de trabajar con niños uno tiene que convertirse igual en un niño, pero a la vez entregarle todos los conocimientos que yo tengo para ellos. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Otros valores que referencian los practicantes —en menor coocurrencia— son el pensamiento práctico, la innovación, la formación integral, la vocación docente, la reflexividad, el desarrollo de habilidades, juzgar qué tanto funciona la teoría, el conocimiento compartido y la experiencia preprofesional. Es importante mencionar que, para los practicantes del ISFODOSU y la UNAD, la diversidad del pensamiento pedagógico es relevante por cuanto “los contextos educativos tienen variaciones socioeconómicas y poblacionales, en particular en las zonas rurales, por lo que no se debe homogenizar

y hay que atender a los educandos según sus características desde la diversidad” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Para los de la UNAD, en concreto, la práctica pedagógica posibilita reconocer tanto las perspectivas pedagógicas occidentales como las propias de las comunidades, por lo que el enfoque pedagógico está entre lo intercultural y la educación propia:

hacer las cosas con el corazón, conociendo también la cultura, las tradiciones de cada pueblo, cada territorio [...] rescatar en el tema de las prácticas cómo recuperar esos saberes propios y cómo empezar a construir porque no nos podemos negar lo que somos, no esa diversidad constante y permanente. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

A continuación, en la Tabla 1 se presentan —a modo de síntesis— las semejanzas, diferencias y particularidades sobre esta dimensión en las instituciones participantes.

**Tabla 1. Semejanzas, diferencias y particularidades de las instituciones en la dimensión procesos formativos/valores axiológicos**

Semejanzas	Diferencias	Particularidades
Todas las instituciones mencionan como valores axiológicos de la PP a la experiencia, la vivencia y la reflexividad.	El desarrollo de habilidades como valor importante en las PP solo lo mencionan tres de los grupos participantes de la UNAE.	La BENM destaca como valores de las PP: Formación integral; experiencia, vivencia, reflexión, saberes; juzgar que tanto funciona la teoría.
Cuatro de las cinco instituciones (ISFODOSU, UCSC, UNAD y UNAE) mencionan el vínculo social y comunitario como valor de la PP.	La experiencia preprofesional se menciona por tres de los grupos de participantes de la UNAE como valor de las PP.	El ISFODOSU destaca como valores de las PP: experiencia, vivencia, reflexión-saberes; y el vínculo social y comunitario.
Tanto la UCSC como la UNAD reconocen a la identidad docente como un valor de la PP.	De las doce subcategorías, la UNAE destaca siete valores de las PP por coocurrencia entre cuatro y mínimo tres de los grupos de participantes.	La UCSC destaca como valores de las PP: identidad docente; experiencia, vivencia, reflexión-saberes; y, vínculo social y comunitario.

La BENM y la UNAE coinciden en la formación integral como un valor de las PP.		La UNAD destaca como valores de las PP: diversidad en la perspectiva pedagógica; Identidad docente; vocación docente; y, vínculo social y comunitario.
Tanto la UNAD como la UNAE comparten, como valor de las PP, la vocación docente.		La UNAE destaca como valores de las PP: formación integral; vocación docente; experiencia, vivencia, reflexión-saberes; desarrollo de habilidades; juzgan qué tanto funciona la teoría; vínculo social y comunitario; y, experiencia preprofesional.
La BENM y la UNAE coinciden en la subcategoría juzgar qué tanto funciona la teoría como el valor de las PP.		

*Nota. Resultados del análisis de coocurrencia de todos los participantes de las cinco instituciones.*

*Fuente: información MAXQDA (grupos focales, diarios de campo y relatorías) del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

## Dimensión ontológico-conceptual

Los TPU reconocen a las PP más allá de un eje articulador de la formación docente; por el contrario, las plantean como parte del proceso formativo: “son cursos que acompañan la formación de los estudiantes” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). De esta forma, también se puede visualizar la conceptualización de la práctica pedagógica como una instancia relacional en coherencia con el rol de formador que acompaña y guía a los docentes en formación, se sienten parte, al igual que la PP en el proceso formativo, conocen lineamientos, definiciones institucionales y modelo pedagógico, lo que les permite aproximar a los estudiantes a la profesión docente, para una comprensión y

experimentación paulatina que lleve a reflexionar sobre cómo se dan las relaciones de complementariedad y crítico transformadoras entre la teoría y la puesta en práctica en los diversos contextos educativos.

Por su parte, los tutores de práctica de las instituciones educativas (TPIE), más que un eje articulador de la formación da una valoración a la PP como un proceso que va más allá de la relación entre el conocimiento teórico y el hacer práctico; por ejemplo, en relación con los docentes en formación:

cuando ingresan a la sala, pueden darse cuenta si pueden bajar lo teórico a lo práctico, si les hace sentido; por eso es muy importante las prácticas tempranas, eso les permite comprender y entender si eso es lo que quiere vivenciar el resto de su vida. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Desde la vivencia en los centros de práctica, los docentes en formación van experimentando —con base en su vocación y singularidad— la apropiación de la profesión y coconstrucción de su identidad docente.

En cuanto a las autoridades de las instituciones participantes, coinciden en reconocer las PP como el pilar fundamental de la formación profesional y el elemento que articula a las asignaturas de los diferentes niveles del proceso formativo. En este sentido, la UCSC afirma que “la práctica [es] como [el] eje central y articulador del proceso formativo y de articulación con todos los demás saberes y asignaturas de cara a la realidad educativa” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por otro lado, reconocen a la PP como una instancia formativa, transversal, temprana y progresiva, un acercamiento a escenarios y realidades educativas, con foco en la reflexión, que permiten la revisión de la didáctica, los procesos de aprendizaje y comprender mejor la gestión de la escuela. La PP es propicia para dialogar los saberes disciplinares que los estudiantes adquieren en el proceso de formación, promover el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluarse con relación a su acción, rigurosidad, lo ético y compromiso para resolver problemas

de la realidad en la que se encuentran desarrollando la práctica. Las autoridades de la UNAE sostienen:

La práctica es un eje vertebrador en la formación profesional, es la columna vertebral de todo lo que se da, y más cuando hablamos de un modelo de formación por competencias que prioriza este saber hacer como alternativa, que prioriza precisamente este saber hacer como alternativa para la transformación de la realidad educativa. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Por su lado, los practicantes de las cinco instituciones participantes reconocen a la PP como un eje articulador para su formación; sobre todo en el sentido de la relación teoría y práctica, como lo indican los practicantes de la UCSC y UNAE: “Si no hay una práctica de por medio, estos conocimientos que se dan en nosotras simplemente no se dan; se necesita la práctica para que esto realmente se desarrolle plenamente” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Una instancia académica vivencial que permite —de forma gradual— conocer y comprender el ser docente es identificar:

cómo se trabaja en las instituciones educativas, experimentar en el aula, perder el miedo y sentirse más involucrado en la labor docente, aprender mucho más que solo desde la teoría [...] me parece que es el corazón de todo aprendizaje para un docente. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Con respecto a la conceptualización de la PP, existe coincidencia en reconocerlas como parte de la formación profesional, las cuales son organizadas, pertinentes y relevantes, dado que incluyen actividades variadas que admiten la reflexión desde la cotidianidad y realidad de cada estudiante. Además, acompañados de lo teórico y metodológico indican que:

la práctica en mi formación profesional es sumamente importante porque me entrega todo lo que no es teórico, todo lo que es poner en práctica lo teórico, pero también entrega la habilidad social y la

educación emocional que conlleva todo este trabajo. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

La práctica pedagógica posibilita la inmersión paulatina en diversos contextos educativos, como lo señalan los estudiantes de la UNAE: “Abre puertas a las nuevas realidades educativas a nuevos contextos y a un sistema educativo que nos aporta todo el conocimiento para mejorar la realidad educativa” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por último, existe un reconocimiento de la vinculación entre la teoría y la práctica como una característica de la PP; misma que es definida por la UCSC como “un encuentro entre lo teórico y lo práctico” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Esta es una valoración positiva y reconocida como la preparación docente no solo teórica, sino que —desde las propias prácticas— se la concibe como “un lugar en el cual nosotros podemos aplicar los conocimientos, a partir de lo que ya se ha estudiado” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). A continuación, en la Tabla 2 se presentan —como síntesis— las semejanzas, diferencias y particularidades sobre esta dimensión en las instituciones participantes.

**Tabla 2. Semejanzas, diferencias y particularidades de las instituciones en la dimensión procesos formativos/ontológico conceptual**

<b>Semejanzas</b>	<b>Diferencias</b>	<b>Particularidades</b>
Las cinco instituciones coinciden en la PP como un proceso que integra la formación profesional en diferentes contextos educativos.		El ISFODOSU plantea el acompañamiento permanente en la PP.
Todas las instituciones participantes tienen documentos propios, respecto de la PP, su caracterización, orientaciones y normativa para la implementación.	Los documentos poseen diferentes nominaciones como modelo, manual, orientaciones o marco normativo.	

Los practicantes coinciden en el reconocimiento de la PP como parte del proceso de formación profesional, sus características de ser organizadas, relevantes y pertinentes.	Se plantean diferentes escenarios y niveles educativos, como también diversos tipos de instituciones formales y no formales.	La UCSC tiene una PP en contextos no formales, los estudiantes desarrollan la metodología A+S (aprendizaje y servicio).
Los practicantes valoran la PP como eje articulador de los conocimientos teóricos adquiridos y de vinculación de la teoría y la práctica.		
El carácter relacional social de la PP está atribuido a las interacciones en las instituciones educativas entre estudiantes, con sus estudiantes, con los tutores de la universidad y de los centros educativos.		

*Nota. Resultados del análisis de coocurrencia de todos los participantes de las cinco instituciones.*

*Fuente: información MAXQDA (grupos focales, diarios de campo y relatorías) del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

## Dimensión epistemológica

Los TPU de las cinco instituciones participantes coinciden en la trascendencia de integrar la teoría con la práctica en la formación docente. Uno de ellos señala: “Es fundamental relacionar la teoría y la práctica para la formación docente. La claridad teórica es esencial para el desarrollo de buenas prácticas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Además, consideran crucial que los practicantes contrasten los conocimientos adquiridos en la universidad con las experiencias en las escuelas para lograr una comprensión más profunda y auténtica de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, los TPU destacan el valor de la reflexión y la investigación por parte de los practicantes sobre su desempeño como base para la construcción

de saberes pedagógicos. Asimismo, enfatizan el desarrollo de competencias disciplinares y pedagógicas en los futuros docentes. Sin embargo, se aprecian algunos matices entre los enfoques de las distintas universidades. Por ejemplo, la UCSC y la UNAE ponen mayor énfasis en la experimentación y contraste entre teoría y realidad educativa, dado que durante las PP “les permiten experimentar, bajo la guía de tutores, la fusión entre lo aprendido en la universidad y lo practicado en escuelas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En cambio, en el ISFODOSU y la UNAD se destaca la investigación-acción y la pedagogía situada en los contextos escolares formativos: “Se constituyen triadas, cada uno tiene un rol diferente, se sistematiza en la lógica de la investigación-acción” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

Por otro lado, los TPIE coinciden en que la PP es un espacio fundamental donde los practicantes pueden aplicar, contrastar y enriquecer sus conocimientos teóricos con la experiencia real en contextos educativos: “Lo más importante de las prácticas de las pasantías, que también le llamamos así, es que sea un espacio lo más real posible y que permita a las estudiantes efectivamente vivenciar y poner en práctica todo lo que han aprendido todo el conocimiento teórico y puedan contrastarlo con el ejercicio de la profesión” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Al mismo tiempo, consideran que estos contextos formativos deben ser los más cercanos a la realidad que los practicantes encontrarán al ejercer la profesión docente. También estiman que la práctica es vista como una oportunidad para que los estudiantes adquieran y afiancen destrezas pedagógicas e investigativas, reflexionando de manera constante sobre su quehacer: “La implementación de planes de trabajo basados en la contribución didáctica curricular facilita que los estudiantes adquieran habilidades sólidas y destrezas en la gestión de las clases” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En este sentido, solo en la UNAD se habla explícitamente de que el conocimiento también se nutre de la interacción con toda la comunidad educativa, mientras que en las demás

universidades participantes se resalta que el conocimiento se construye a partir del saber hacer, de la actividad práctica y la reflexión sobre la misma. En cuanto a la investigación, los tutores de la UNAE, BENM y UCSC enfatizan su importancia en la formación docente inicial, ya que permite a los practicantes conocer e indagar sobre lo que inciden en el proceso educativo. En este sentido, los TPIE consideran que “la investigación es fundamental en los docentes en formación, ya que esta parte de conocer todas las dinámicas de los niños, la dinámica familiar, el contexto” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

La perspectiva epistemológica de las autoridades entrevistadas sobre la práctica preprofesional en la formación docente se enfoca en la relación teoría-práctica. Destacan la integración de ambos componentes, permitiendo que se construyan mutuamente. En este sentido, “las escuelas normales enfocan la formación docente mediante la conexión entre teoría y práctica, lo que desencadena discusiones sobre cómo equilibrar estos aspectos y si se debe priorizar la formación de profesores o de investigadores en educación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). También consideran que dicha relación se construye a través de la reflexión sobre la práctica y la investigación-acción; aspectos relevantes que mejoran las competencias de los practicantes a partir del desarrollo de la capacidad analítica y crítica; de manera que las instituciones educativas “ofrecen un espacio para reflexionar sobre cómo integrar el conocimiento teórico con la realidad del aula, planteando interrogantes sobre el rol del docente y su preparación en el ámbito educativo” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Las autoridades subliman el diálogo que los practicantes sostienen con los tutores de universitarios y tutores profesionales, ya que dicho diálogo permite la contextualización de los aprendizajes propios de la profesión docente. Asimismo, las autoridades tienen claro que el rol de los docentes es eminentemente social y que tiene como objetivo responder a las necesidades educativas desde un enfoque reflexivo y comunitario: “Los estudiantes en

formación desarrollan conciencia sobre su rol social, y la formación pedagógica va más allá de la disciplina enseñada” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Sin embargo, difieren en algunos aspectos. En la UNAD se prioriza más la formación investigativa, mientras que en la BENM se focaliza mucho más la preparación para la enseñanza.

Los practicantes sostienen que la PP es relevante para su formación como futuros docentes, ya que permite establecer un puente de relación entre la teoría y la práctica. Por esto, la consideran como “algo muy relevante en las prácticas pedagógicas es ese filtro de la confrontación entre teoría y práctica” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Los practicantes reconocen, además, la importancia de la relación teoría-práctica y la práctica misma, a la que consideran el espacio donde experimentan sobre experiencias reales y sobre las que aplican los conocimientos académicos de las instituciones formadoras, permitiendo la experimentación de los “conocimientos aprendidos de forma teórica” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En este sentido, estiman que la relación teoría-práctica nutre su formación y que, además, esta se sostiene al reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla: “Mantener una constante reflexión sobre la práctica docente es esencial, ya que esta confrontación entre lo teórico y lo práctico moldea el rol educativo” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Las percepciones de los practicantes también implican algunas diferencias sutiles. De esta forma, los practicantes de la UCSC consideran que la PP no solo implica aplicar la teoría, sino que brinda la oportunidad de construir aprendizajes sociales y emocionales. Para los practicantes de la UNAD, la PP focaliza la interacción directa con los estudiantes para comprender sus necesidades y brindar el apoyo que requieren. Por último, los practicantes de la UNAE destacan, en la PP, la experimentación y solución de problemas reales del aula. A continuación, en la Tabla 3 se presentan —como síntesis— las semejanzas, diferencias y particularidades sobre esta dimensión en las instituciones participantes.

**Tabla 3. Semejanzas, diferencias y particularidades de las instituciones en la dimensión procesos formativos/perspectivas epistemológicas**

Semejanzas	Diferencias	Particularidades
Las cinco instituciones enfatizan en la confrontación/ relación entre teoría y práctica como elemento central en la formación docente; asimismo, focalizan la reflexión y el cuestionamiento constante sobre la propia práctica.	Discusiones sobre el balance teoría-práctica: la BENM en contraste con otras interrogantes sobre las prioridades en formación: la BENM —en contraste con la UCSC, la UNAD, el ISFODOSU y la UNAE— trabaja en la sistematización lógica de la investigación-acción.	Se menciona la relevancia de desarrollar habilidades como el análisis, la comparación y la síntesis.
Todas las instituciones sostienen que la reflexión grupal permite construir un conocimiento auténtico y la capacidad de comprender la propia práctica.		Tríadas con roles diferenciados en un proceso formativo.
Las instituciones ponen el foco en comparar la teoría con la experiencia y vinculan la acción pedagógica a los proyectos.	Formación por investigación: la UNAE, el ISFODOSU y la UNAD en contraste con la BENM y la UCSC. La UNAD, a diferencia de las otras, se enfoca también en la solución de necesidades educativas.	Transformación de la práctica docente mediante la investigación.
Las instituciones participantes coinciden en la articulación de saberes con la realidad educativa y la reflexión sobre la experiencia.	La UCSC trabaja en la construcción del saber experiencial en contraste con la BENM y el ISFODOSU. Asimismo, con la sistematización de la PP para generar cambios.	Conciencia del rol y aporte social del docente.



## La estructura axiológica de la práctica pedagógica

La PP, como proceso de formación, está cimentada en valores o posturas axiológicas, tanto del ideal de formación docente del sistema educativo y las instituciones como de las mediaciones entre el docente formador y el docente en formación (Expósito, 2018). A través del análisis del ideal de formación de las PP en las cinco instituciones participantes del estudio, evidenciamos que los valores que más destacan son el vínculo social y comunitario, la reflexión, la vivencia y experiencia y la identidad docente.

El vínculo social y comunitario posibilita establecer y consolidar una relación entre teoría y realidad, en la que se concretan los aprendizajes de los practicantes. Este vínculo —más allá de los cursos curriculares— posibilita la concreción y evaluación de enfoques, estrategias y diseños de intervención en contextos educativos específicos; lo que genera una simbiosis entre el cómo, el qué y el para qué de las acciones que realiza el practicante (Secretaría de Educación Pública de México, 2012). Es a través del diálogo y la convivencia en contextos educativos reales, complejos y desafiantes que el practicante aprende la profesión docente (Portilla *et al.*, 2023). La reflexión crítica que hace el practicante a partir de la vivencia y la experiencia de la PP faculta el ordenamiento, construcción y reconstrucción del conocimiento práctico-pedagógico que se genera en los procesos de recuperación de los acontecimientos (memoria histórica), el análisis e interpretación de su propia experiencia (aspectos teórico-prácticos) y la difusión de los resultados de esa experiencia (socialización) (ISFODOSU, 2019). Es así como la reflexión se convierte en un dispositivo clave para la construcción de conocimiento práctico a partir de las experiencias que vivencian los practicantes en las que aflora el diálogo de saberes dentro y fuera del aula; por lo tanto, este diálogo debe ser honesto y profundo (ISFODOSU, 2018).

La identidad docente es un concepto en permanente evolución, por lo que no es estático, tampoco es un atributo singular, sino relacional y colectivo que se desarrolla en procesos de mediación intersubjetivos (García, 2010). Se podría afirmar que la identidad docente es un proceso de autoconocimiento y autoconcientización del practicante que va configurando en los procesos de relacionamiento e intersubjetividad con los modelos de docentes que va observando en su proceso formativo, y a partir de las cuales va “configurando sus propias posiciones axiológicas a partir del modelo valorativo del profesor” (Expósito, 2018, p. 311).

### **Concepción ontológico-conceptual**

La concepción de la PP se construye desde el rol que llevan los tutores, tanto de la universidad como de las instituciones educativas de práctica, y a partir de la interacción que se genera entre ellos y los practicantes universitarios. En este sentido, la dimensión de la PP puede fortalecerse desde el rol que llevan dichos tutores y que adquiere relevancia fundamental por la guía y reflexión sobre la práctica y en la práctica misma (Mauri *et al.*, 2019). Así, los tutores cumplen la función de impulsores de la reflexión y el crecimiento preprofesional de los futuros maestros (Ruffinelli *et al.*, 2021). Su objetivo es asistir a estos estudiantes para que elaboren sus soluciones didácticas y pedagógicas ante diversas situaciones. En general, la calidad de la PP depende de las relaciones entre el profesor tutor, profesor guía y profesor en formación; lo que demanda a los investigadores explorar nuevas técnicas para la reflexión pedagógica (Vanegas y Fuentealba, 2019). Se busca, en este sentido, facilitar la construcción de una representación personal de cada contexto y establecer vínculos entre sus saberes prácticos y teóricos. Aunque esto último no siempre se logre (Ullauri-Ullauri, 2022).

Por otro lado, las tensiones que surgen en la PP permiten construir la relación teoría-práctica —desde la experimentación o inmersión

situada del practicante en los contextos escolares— y abren una brecha importante para la construcción de la identidad docente (Nias, 1989; Kelchtermans, 2009) desde la reflexión en y sobre la acción como una forma de desarrollo del conocimiento práctico a partir de las experiencias únicas del profesor (Vanegas y Fuentealba, 2018). A su vez, al desarrollar la práctica en contextos situados, es relevante comprender dichos espacios y, en tal sentido, la reflexión sobre las diversas situaciones, casos o problemas se posicionan como un pilar destacado en la formación docente (Schön, 1987; Mauri *et al.*, 2016, 2019; Murphy y Ermeling, 2016; Darling-Hammond, 2017; Dennis *et al.*, 2018; Munalim y Gonong, 2019; Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri y Mauri, 2022). En este sentido, es preciso aprovechar los diversos contextos educativos para enriquecer la formación docente, aprovechando la heterogeneidad de dichos escenarios. La discusión sobre la progresión y el aumento de la complejidad de las prácticas pedagógicas y como la perciben los docentes tutores universitarios y tutores profesionales y practicantes es algo que aún no se ha abordado de forma profunda.

### **Perspectivas epistemológicas**

Resulta interesante ver cómo la relación entre los paradigmas y el paradigma interpretativo y sociocrítico conduce a la reflexión y los significados que se construyen, la comprensión de las situaciones, casos o problemas de la PP a partir de una interacción dialógica entre los actores de esta. La PP también se permea por el abordaje y tratamiento de saberes teóricos enfocados desde un paradigma racional-tecnológico. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto que la relación teoría-práctica es de comprensión compleja que se mira desde distintas perspectivas según el paradigma del cual se trata dicha práctica.

En relación con lo tratado, se evidencia el desafío que representa sortear la aplicación mecanicista de la teoría en la práctica (Sáiz Linares, 2016); lo que implica trazar una ruta pedagógica que conduzca a la construcción de nuevos saberes sobre la práctica desde la relación teoría-práctica, la reflexión y análisis crítico de las situaciones educativas que los practicantes experimentan en la PP. A esto se suman las competencias investigativas (Portilla *et al.*, 2023) que el practicante debe construir para sostener una actitud indagatoria y de hábitos de cuestionamiento sobre el proceso de aprendizaje que le permitan estudiar a profundidad dichos procesos para la comprensión y desarrollo de conocimientos válidos sobre la práctica.

Por otro lado, el rol de los tutores es fundamental, sobre todo en el acompañamiento cercano a los contextos de las prácticas pedagógicas (Portilla *et al.*, 2023). Ello permite al tutor conocer, de primera mano, dichos contextos; conocimiento que le facultará guiar distintos procesos de aprendizajes como el de la reflexión sobre las experiencias prácticas (Schön, 1983, 1987), ajustando las ayudas necesarias que permitan al practicante enmarcar en la situación y comprenderla de manera que puedan progresar ya aprender de la experiencia (Ullauri-Ullauri, 2022, Ullauri y Mauri, 2022).

En lo epistemológico, existe una semejanza en la pervivencia del enfoque teórico-técnico en las percepciones de todos los actores. Aunque hay una simbiosis y una tendencia hacia los enfoques interpretativo-simbólico y crítico-transformador. Esto constituye un desafío de cara a currículos de formación por competencias, los cuales implican procesos de construcción de aprendizajes y conocimiento. Lo epistemológico compone un elemento medular de las concepciones y acciones en la formación docente.

## Conclusiones

El sentido y significado que los actores participantes del estudio (TPU, TPIE, autoridades y practicantes) configuran sobre la dimensión axiológica de las prácticas pedagógicas se sintetiza en tres aspectos: el vínculo social y comunitario; la experiencia, vivencia y reflexividad y la identidad docente. Estos elementos de la práctica se implican mutuamente, pues es justo en el vínculo con los contextos donde los practicantes contextualizan sus prácticas y abordan las problemáticas específicas de las comunidades educativas. Pero también, en estos contextos, surgen dinámicas de interacción intersubjetiva con los actores —niños, niñas, padres de familia, tutores de las instituciones educativas, tutores de práctica de las universidades y autoridades—, las cuales generan procesos de reflexión crítica y profunda sobre la propia experiencia vivida, la profesión de enseñanza y el medio sociocultural. De ahí la importancia que los participantes del estudio dan a la PP desde los primeros ciclos de la formación docente y la relevancia de los aprendizajes en torno a la profesión docente que van construyendo en contacto directo con la realidad educativa.

Desde esta perspectiva en la actualidad, se plantea que la formación docente, está estrechamente vinculada al desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas en contextos reales, así las instituciones formadoras han incorporado en sus diseños curriculares espacios significativos de aprendizaje en las prácticas como parte de una trayectoria educativa progresiva, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales (Davini, 2015). Las instituciones participantes coinciden en sus documentos orientadores y normativos, tanto como los actores quienes reconocen a la PP como parte del proceso formativo, el cual se conceptualiza como un espacio propicio para vincular los saberes disciplinares que los docentes en formación adquieren en sus estudios. De esta forma, se promueve el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluarse en relación con

la acción, el compromiso para resolver problemas de la realidad que representan los diversos contextos educativos donde se desarrolla la PP y un espacio curricular de formación integral previsto para la puesta en escena de las competencias desarrolladas por el futuro docente. Cabe destacar, en esta dimensión, la valoración que los practicantes, tutores de las instituciones educativas y de la universidad realizan de la PP como un proceso organizado, graduado y que comporta un espacio para la confrontación de los conocimientos teóricos para construir nuevos saberes desde lo que se vive en las aulas. En este sentido, la PP es una oportunidad de aprendizaje y reflexión sobre la propia práctica para la apropiación de la labor docente como también de la comprensión del funcionamiento de los centros educativos, las normas y leyes del sistema educativo. Es así como la PP constituye el eje articulador fundamental de los procesos formativos en los que participa el docente en formación desde el inicio de su carrera hasta el final de la misma (ISFODOSU, 2018) en articulación con las otras asignaturas del currículum. Asimismo, la PP se concibe como la actividad curricular del plan de estudios destinada al aprendizaje sistemático del futuro profesor/educador, la cual contribuye al desarrollo de las competencias profesionales vinculadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje como también de aquellas relacionadas con la actuación y el desarrollo profesional de la función docente en contextos socioeducativos reales y/o simulados a través de un proceso de inmersión graduado de los estudiantes en formación (UCSC, 2015).

Las percepciones que los participantes del estudio se construyen sobre las perspectivas epistemológicas que enmarcan el desarrollo de la PP insisten en vincular la teoría y la práctica; esta última como un contexto de aprendizaje para la reflexión y la investigación de la experiencia de la PP. En este sentido, los tutores universitarios consideran a la PP como un espacio clave para contrastar conocimientos teóricos con experiencias reales, promover la reflexión y la investigación. Con respecto a lo anterior, se identificaron contrastes sutiles entre

algunas universidades. La UCSC y la UNAE enfatizan la comprensión de la relación teoría-práctica y la experimentación en los contextos escolares en los que se desarrolla la PP. Por su lado, el ISFODOSU, la UNAD y la BENM se enfocan un poco más en la pedagogía y en la investigación. Aunque, en general, todas destacan la integración de la relación teoría-práctica desde la reflexión de las situaciones, casos o problemas y la investigación; integración que tiene como fin el desarrollo de competencias analíticas y críticas de los practicantes. Así, las instituciones mencionadas resaltan la importancia de generar contextos dialógicos entre los actores de la PP que contribuyan a tratar las situaciones de los practicantes de la escuela. Los TPIE coinciden, a su vez, en que la PP es crucial para que los estudiantes apliquen, contrasten y enriquezcan sus conocimientos teóricos con la experiencia real en contextos educativos. Además, consideran que estas prácticas deben ser lo más cercanas a la realidad profesional.

Por otro lado, los tutores universitarios de la UNAE, la BENM y la UCSC resaltan la importancia de la investigación en la formación docente, pues la estiman fundamental para que los practicantes conozcan, profundicen y reconozcan los aspectos que inciden en el proceso educativo. Asimismo, las autoridades destacan la relación entre teoría-práctica, subrayando la importancia de la reflexión sobre la práctica y la investigación-acción; aspectos que se fortalecen a partir de un proceso dialógico entre los tutores y los practicantes permitiéndoles contextualizar los aprendizajes propios de su práctica pedagógica. Finalmente, los practicantes coinciden al considerar la PP como el elemento fundamental en su formación, contexto de aprendizaje que les permite relacionar la teoría con la realidad del contexto escolar. Asimismo, consideran que el contexto es esencial para trabajar en el modelaje de su rol como docente.

## Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación la educación*. Paidós.
- Beins, B. (2012). *Research methods: a tool for life*. Cambridge University Press.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Collier, P. (2018). *Methods in research*. John Wiley & Sons.
- Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Davini, M. (2015) *La formación en la práctica docente. Acerca de la formación y la práctica docentes*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/2619768.2017.1315399>
- Dennis, D., Gelfuso, A. y Sweeney, S. (2018). Trying and reflecting: two novice teacher educators' first attempts at guiding pre-service teachers' reflection on literacy field experiences. *Education*, 46(4), 456-468. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1359646>
- Echeverry, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 129-163). Magisterio.
- Expósito, C. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y Educadores*, 21(2), 307-325. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7>
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Gelfuso, A. y Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Hirmas, C. y Cortes, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos.

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2018). *Reglamento de prácticas docentes del Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/OtrasNormativas/REGLAMENTO%20DE%20PRCTICAS%20DOCENTES.pdf>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2018). *Sistema de Prácticas Docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/8>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2019). *Manual de buenas prácticas*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Korthagen, F. y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels (Eds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Mejía-Cajamarca, P. (2023). Percepciones de estudiantes universitarios respecto a la práctica pedagógica y la importancia en su proceso formativo. En G. Portilla, M. Pesántez, M. Rodríguez y J. Ullauri (Coords.), *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: experiencias significativas en América Latina y el Caribe* (pp. 245-255). Editorial UNAE. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/EncuentroPracticasPedagogicas/article/view/727>

- Mena, C., Troyano, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas. Una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 1-8. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410216.html>
- Ministerio de Educación de Chile [MECH]. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo y R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-28). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Munalim, L. y Gonong, G. (2019). Stances in student-teachers' spoken reflection: An exploratory linguistic study to enhance a reflection inventory. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 119-139. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201785>
- Murphy, D. y Ermeling, B. (2016). Feedback on reflection: comparing rating-scale and forced-choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, 17(3), 317-333. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1164681>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203032527>
- Pérez Gómez, Á. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En A. Pérez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria: Vol. IV* (pp. 89-106). Graó.
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>

- Ruffinelli, A., Álvarez, C. y Salas, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Rodgers, C. y LaBoskey, V. (2016). Reflective practice. En J. Loughram y M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 71-10). Springer.
- Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (3), 9-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576916>
- Sáiz, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación En Educación*, 1(14), 5-13. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/download/2061/2020/3868>
- Subsecretaría de Educación Superior de México. (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Subsecretaría de Educación Superior de México [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos\\_orientadores/6W9v6UoC3h-el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos_orientadores/6W9v6UoC3h-el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública de México. (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>
- Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>

- Universidad Católica de la Santísima Concepción [UCSC]. (2015). *Modelo de Práctica para las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Universidad Nacional a Distancia [UNAD]. (2020). *ABCÉ de las prácticas pedagógicas. Lineamientos de la práctica pedagógica*. Escuela de Ciencias de la Educación.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023). *Reglamento de prácticas preprofesionales*. Universidad Nacional de Educación.
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, R. (2019). La tríada formativa de práctica pedagógica: ¿Cómo avanzar a espacios de desarrollo profesional generados mediante reflexión? En S. de Souza Monteiro, *Formação Inicial e Continuada de Professores: Da Teoria à Prática* (pp. 115-128). Atenea. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/la-triada-formativa-de-practica-pedagogica-como-avanzar-a-espacios-de-desarrollo-profesional-generados-mediante-reflexion>
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, R. (2018). *Reflexión docente. Perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de profesores*. Appris Editora.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>



# Capítulo 3. Dimensión didáctico curricular: las prácticas pedagógicas en el currículo, lo metodológico y la mediación

 **Edison Padilla Padilla**

[edison.padilla@unae.edu.ec](mailto:edison.padilla@unae.edu.ec)

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Gladys Portilla Faicán**

[gladys.portilla@unaeedu.onmicrosoft.com](mailto:gladys.portilla@unaeedu.onmicrosoft.com)

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Martha Isabel Cabrera**

[martha.cabrera@unad.edu.co](mailto:martha.cabrera@unad.edu.co)

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia*





## **Introducción: objetivo, pregunta o tesis y fundamentos**

En el contexto de la investigación “Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023 en MAXQDA), este tercer capítulo tiene el objetivo de analizar la correlación entre los elementos curriculares de la metodología y la mediación de las prácticas pedagógicas con base en un estudio comparado entre las instituciones participantes: Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador, Universidad Católica de La Santísima Concepción (UCSC) de Chile, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) de República Dominicana, Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de México y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia.

Para cumplir con el objetivo descrito, el presente capítulo busca responder a preguntas como ¿qué es lo más significativo en la

organización del contenido de la práctica?, ¿qué es lo más significativo en el modo en que los docentes en formación aprenden en sus prácticas?, ¿qué es lo más significativo en sus dispositivos de aprendizaje, en sus estrategias de enseñanza, en sus programas y en las mediaciones que hacen? y ¿qué prácticas, en particular, se pueden mostrar cómo exitosas?

El análisis surge de la información recopilada con técnicas e instrumentos de investigación como encuestas a practicantes, grupos focales con las autoridades de las instituciones y universidades, con tutores de práctica de las instituciones y universidades (TPU), con tutores de práctica de las instituciones educativas (TPIE) donde se desarrollan las prácticas pedagógicas y con practicantes de las universidades. La información recopilada fue sistematizada y analizada con la ayuda del *software* MAXQDA.

## **Desarrollo: argumentos y aplicación**

El desarrollo de los argumentos y la aplicación de los hallazgos de la investigación en la dimensión didáctico curricular se ha organizado en cuatro espacios de reflexión. El primer apartado se enfoca al análisis del currículo en las prácticas pedagógicas; el segundo se destina al análisis de lo metodológico de las prácticas pedagógicas, el tercero se orienta al análisis de la mediación en las prácticas pedagógicas y el cuarto se orienta a establecer la relación entre lo curricular, lo metodológico y la mediación de las prácticas pedagógicas.

Con base en la conceptualización de las subcategorías que se abordan en este capítulo, en la dimensión didáctico curricular, el enfoque se centra en lo curricular, lo metodológico y la mediación en la práctica pedagógica. En lo curricular, se aborda la relación entre los currículos por competencias y la práctica y la investigación-acción en el currículo. En cuanto a lo metodológico, se refiere a los elementos y las formas de evaluación y seguimiento durante las prácticas pedagógicas (ISFODOSU, 2021); así como también a la organización o estructura de

la práctica preprofesional, las competencias a desarrollar, la planeación, gestión y formas de registrar las mismas (Portilla *et al.*, 2017). En cuanto a la mediación, se analizan los elementos como la reflexión conjunta de los actores involucrados en los procesos de práctica (ISFODOSU, 2018), el protagonismo del practicante y la consideración del contexto en el cual se desempeña (Portilla *et al.*, 2017).

Sobre el tratamiento de los datos estadísticos, el análisis de los mismos se hizo con base en el análisis de contenido desde la descripción y organización de la información, codificación, categorización y la teorización (Strauss y Corbin, 2012). En este mismo marco de análisis, se recurrió a la estadística descriptiva para resumir datos de la encuesta aplicada a 1208 estudiantes. Se usó la función estadística de variables de documento de MAXQDA para generar porcentajes, a partir de los cuales se hizo el análisis de resultados acerca de las percepciones, concepciones y experiencias de los practicantes en el estudio; esto en coherencia con lo planteado por Fisher y Marshall (2009), permitiendo identificar diversos tipos de indicadores y su frecuencia relativa, tanto dentro de cada categoría de indicadores como en relación con sus subtipos.

## **El currículo de las prácticas pedagógicas**

Con base en la aproximación a los contextos de las cinco instituciones, en calve topográfica, se indagó sobre la relación entre el currículo y la práctica en la formación de los docentes. En este espacio, se comparan las perspectivas de practicantes de las cinco instituciones participantes en torno al currículo en la práctica. Luego, se comparan las perspectivas de los TPU, quienes acompañan la práctica. Finalmente, se contrastan las visiones de estos dos actores clave de las prácticas pedagógicas en relación con el tema de este apartado.

Los 1183 practicantes de las cinco instituciones participantes —en una encuesta— ante el planteamiento “La práctica pedagógica no es transferible u homologable/convalidable, es obligatoria” (Proyecto\_PP

1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA) un 54 % dijo estar muy de acuerdo y el 37 %, de acuerdo. Cabe destacar que el 70 % de las y los practicantes de la UCSC está muy de acuerdo y el 20 %, de acuerdo. Esta es la institución que más alto porcentaje alcanza en el señalamiento de la necesidad de la práctica pedagógica. Vale destacar que los aprendizajes logrados en la práctica son esenciales para el desarrollo de competencias docentes, las cuales hacen parte de los perfiles de salida de las siete carreras de las cinco instituciones en las que se desarrolló este estudio. La obligatoriedad de la práctica —como una experiencia de aprendizaje intransferible— es elocuente en tanto su rol en la formación de docentes. Esta es una semejanza muy destacada entre las cinco instituciones.

**Tabla 1. Porcentaje de aprobación de la práctica como intransferible y obligatoria**

	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
	Porcentajes %				
Muy de acuerdo y de acuerdo	90	91	96	86	91

*Fuente: elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA*

Ante el planteamiento, “Los modelos curriculares centrados en el desarrollo de competencias docentes (centrado en procesos) son óptimos para la formación docente en comparación con los basados en objetivos (centrado en resultados)” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA), el 52 % dice estar muy de acuerdo y el 34 %, de acuerdo. Esto muestra el aporte de la práctica al desarrollo de perfiles profesionales estructurados en función de competencias docentes. En las cinco instituciones, el muy de acuerdo alcanza los porcentajes que superan el 50 % que, sumados los que corresponden al valor de acuerdo, dan un promedio del 86 %. En este sentido, una característica de los modelos curriculares por competencias es el aumento paulatino de las horas de prácticas en el proceso de formación, así como la gradación

de su dificultad. Las cinco instituciones tienen modelos curriculares por competencias (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; UNAE, 2017; Ministerio de Educación de Chile [MECH], 2019; ISFODOSU, 2019; UNAD, 2020) que solo pueden gestionarse en contextos reales de la práctica. Que en todos los casos de estudio los practicantes estén, en su mayoría, muy de acuerdo con sus modelos curriculares por competencias es significativo. Esta es una semejanza que se destaca en la relación currículo y práctica en la formación docente.

**Tabla 2. Porcentaje de aprobación de los modelos curriculares por competencias**

	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
	Porcentajes %				
Muy de acuerdo y de acuerdo	76	85	91	90	91

*Fuente:* elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA

Hay coherencia entre los criterios de los practicantes sobre la centralidad de la práctica y los modelos curriculares por competencias y sus respuestas en torno a su rol en la práctica pedagógica. Al ser consultados sobre “La práctica pedagógica es un escenario enriquecedor cuando los practicantes asumen funciones docentes e intervienen en la cotidianidad de los diversos ámbitos de las instituciones educativas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA), el 55 % está muy de acuerdo y el 41%, de acuerdo. La mayoría le da gran valor a la oportunidad de asumir el rol docente en contextos reales. La práctica es una de las dimensiones más potentes de la formación docente, lo que reconocen, como tal, la mayoría de los estudiantes de las cinco instituciones. En los modelos curriculares por competencias, las prácticas juegan un rol esencial para que los practicantes asuman roles profesionales en contextos reales.

La relación entre teoría y práctica en la formación de docentes ha sido siempre problemática. Los concepciones y modelos curriculares

tienen un papel preponderante para afrontar el problema de la relación teoría-práctica. En este sentido, en la encuesta a los practicantes se planteó esta relación de la siguiente manera: “La teorización de la práctica y experimentación de la teoría (praxis) favorecen un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA). El muy de acuerdo y de acuerdo suman el 95 %. Esta articulación de la teoría y la práctica en aprendizajes ricos —en sentido de lo que es la profesión— muestra la relevancia de los modelos curriculares estructurados en torno a la práctica.

La evaluación de competencias implica una apuesta por la evaluación formativa, donde se considera al error como una oportunidad de aprendizaje orientado al desarrollo de competencias básicas y profesionales (UNAE, 2017). Los practicantes ante el planteamiento: “La evaluación formativa es una estrategia curricular que favorece el desarrollo de competencias básicas y profesionales” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA), la mayoría respondió estar muy de acuerdo y de acuerdo. La evaluación en un currículo de formación docente por competencias solo es posible en la práctica.

**Tabla 3. Porcentaje de aprobación de la evaluación formativa como estrategia curricular**

	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
	Porcentajes %				
Muy de acuerdo y de acuerdo	90	88	93	94	93

*Fuente: elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA*

La mayoría de los practicantes de las cinco instituciones participantes en el estudio son claros en cuanto a: 1) la práctica pedagógica integra la formación docente en currículos por competencias; 2) los modelos curriculares por competencias focalizan la formación de los procesos

de aprendizajes; 3) la gestión curricular por competencias involucra contextos reales de la profesión en los que los practicantes asumen roles profesionales con las tutorías adecuadas y 4) la articulación entre teoría y práctica, desde un enfoque epistemológico crítico-transformador, ocurre en escenarios escolares. Estas son, en síntesis, las semejanzas más significativas en torno al currículo de la práctica pedagógica, desde la perspectiva de los practicantes.

Por otro lado, los TPU consideran a la práctica como el eje del currículo, la cual está presente durante toda la formación, es transversal y, por ello, articula los procesos: “La práctica está presente de principio a fin de la formación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “La práctica se articula con las demás asignaturas a través de núcleos y ejes de formación por nivel” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Esta es una semejanza entre las cinco instituciones, y comparada con los criterios de los practicantes, es coincidente. La proyección de los currículos en los cinco casos es progresiva como el desarrollo de competencias: “Hay un orden de progresión de las asignaturas que dan sentido a lo que se vive en la práctica” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “La práctica es progresiva empezando en segundo año” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En las cinco instituciones, la investigación formativa es también investigación acción participativa, cuyo proceso se desarrolla a través de proyectos, experimentos, planeaciones, orientados a la mejora de los contextos educativos en los que se vive la práctica pedagógica: “Observan de las necesidades del contexto y en su práctica [*sic*] y aplican esa planeación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) e “Identifican situaciones o problemas relacionados con su propia práctica y desarrollan tareas de investigación presentadas en un proyecto integrador de saberes” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Esto es lo que se pudo derivar del proceso de análisis cualitativo, desde la descripción y organización del material, la clasificación de datos en unidades de análisis, el ordenamiento conceptual y la elaboración de matrices

comparativas y la teorización. En la Tabla 4 se exponen los elementos de análisis de la práctica en el currículo.

**Tabla 4. Perspectivas de los tutores de prácticas de la universidad, instituto o normal acerca de la práctica en el currículo**

Currículo y práctica	Universidades/instituto/normal				
	BENM	ISFODOSU	UNAD	UCSC	UNAE
La práctica en el currículo	La práctica está presente de principio a fin en la formación.	La práctica se articula con las demás asignaturas del currículo.	Hay una formación básica que se completa con la de especialidad.	La práctica pedagógica es transversal.	La práctica se articula con las demás asignaturas a través de núcleos y ejes de formación por nivel.
Proyección curricular	Es gradual. Planeación de la secuencia didáctica con las demás asignaturas.	Hay un orden de progresión de las asignaturas que dan sentido a lo que se vive en la práctica.	Proceso sincronizado en la organización de contenidos: observación, inmersión e investigación.	La práctica es progresiva empezando en segundo año.	Aumento paulatino de las horas y de la complejidad desde la profundización de los elementos. La práctica atraviesa toda la formación.
Investigación acción participativa	Proyectos de intervención. Plan de acción que es trabajo de investigación.	Proyectos de experimentos.	Observan de las necesidades del contexto y en su práctica y aplican esa planeación.	A través de la reflexión van encontrando soluciones y planteando mejoras a la realidad que observan en los centros de educación.	Identifican situaciones o problemas relacionados con su propia práctica y desarrollan tareas de investigación presentadas en un proyecto integrador de saberes.

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales, diarios de campo y relatorías)*

A modo de conclusión de este subtema, cabe destacar los siguientes resultados: a) en currículos por competencias, la gradualidad es coherente con el desarrollo progresivo de competencias docentes; b) la gestión de un currículo por competencias solo es posible en la práctica pedagógica; c) un elemento vanguardista de la formación de docentes es la investigación como elemento curricular; así, la investigación-acción y sus diferentes tipos o modalidades (participativas, colaborativa o evaluativa) son enfoques investigativos pertinentes para afrontar las problemáticas educativas; d) la práctica pedagógica es vertebradora de la formación docente en currículos por competencias y e) la práctica pedagógica es esencial en los currículos de las cinco instituciones formadas por docentes.

## **Lo metodológico de las prácticas pedagógicas**

Continuando con la aproximación a los contextos de prácticas pedagógicas de las cinco instituciones participantes de la investigación, se indagó lo relacionado con lo metodológico dentro de las prácticas pedagógicas. En este apartado se explicita el criterio de los diferentes actores de la práctica pedagógica desde tres instrumentos de investigación: los practicantes y sus respuestas tanto a la encuesta como al grupo focal, las autoridades, los TPU y TPIE con los criterios recogidos en los diarios de campo y la información de los grupos focales desarrollado con los diferentes actores.

En cuanto a los resultados de la encuesta —enfocados a lo metodológico de las prácticas y detallados en la Tabla 5—, se puede identificar el comparativo de porcentajes de aprobación por parte de los practicantes de cada uno de los institutos y universidades.

Los valores que se presentan como porcentajes de aprobación fueron considerados como la sumatoria de los porcentajes obtenidos entre las categorías *muy de acuerdo* y *de acuerdo* de la escala tipo Likert utilizada

en la encuesta; por defecto, las otras categorías que no fueron consideradas son *parcialmente de acuerdo y en desacuerdo*.

**Tabla 5. Cuadro comparativo de porcentajes de aprobación de los elementos metodológicos de las prácticas pedagógicas**

Elementos metodológicos de las prácticas pedagógicas	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
	Porcentajes %				
La práctica pedagógica es un escenario enriquecedor cuando los practicantes asumen funciones docentes e intervienen en la cotidianidad de los diversos ámbitos de las instituciones educativas.	94.3	91.9	96.6	89	97
La teorización de la práctica y experimentación de la teoría (praxis) favorecen un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo.	94.2	90.4	97.7	90.4	97.2
La práctica pedagógica es una oportunidad para desarrollar la identidad y vocación docente.	92.7	93.3	95.5	94.5	97
La observación es un proceso primordial para entender la realidad educativa y a los sujetos con los cuales se comparte la práctica pedagógica.	96.2	94.3	98.9	89.1	97.8
La investigación-acción y sus diferentes tipos o modalidades (participativas, colaborativa o evaluativa) son enfoques investigativos pertinentes para afrontar las problemáticas educativas que se presentan durante la práctica pedagógica.	93	91.5	96.6	93.1	97

La evaluación formativa es una estrategia curricular que favorece el desarrollo de competencias básicas y profesionales.	89.8	88.5	93.2	93.1	93.4
La práctica pedagógica favorece el desarrollo del pensamiento práctico docente.	94.9	95.2	96.6	94.5	98.1
Los aprendizajes teóricos son transferibles a los contextos en los que se desarrolla la práctica.	72.4	85.3	87.5	91.8	91.2

**Fuente:** elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA

Desde los valores presentados en la tabla se puede analizar que los porcentajes de aprobación de todos los elementos metodológicos tienen altos niveles de aprobación de los practicantes de los institutos y universidades. Esto quiere decir que los estudiantes dan mucho valor a elementos metodológicos como el asumir funciones docentes, la teorización de la práctica y experimentación de la teoría (Portilla *et al.*, 2023), la práctica pedagógica como una oportunidad para desarrollar la identidad y vocación docente (Mena *et al.*, 2020), la observación como un proceso primordial para entender la realidad educativa, la investigación-acción como una herramienta para afrontar las problemáticas educativas que se presentan durante la práctica pedagógica, la evaluación formativa, el desarrollo del pensamiento práctico docente y que los aprendizajes teóricos son transferibles a los contextos en los que se desarrolla la práctica (UNAE, 2017).

Si bien todos los elementos metodológicos tienen altos niveles de aprobación, existe un elemento que se destaca por sus altos porcentajes consistentes en todos los institutos y universidades, alcanzando un promedio de 95.86 %, este es “la práctica pedagógica favorece el desarrollo del pensamiento práctico docente” (Proyecto\_PP 1\_

GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA). Con base en lo descrito, se puede inferir que los practicantes dan mucho valor a la práctica como un espacio en el que pueden desarrollar competencias que les permitan alcanzar un pensamiento práctico enfocado a su futuro rol como docentes.

Lo mencionado contrasta con el valor más bajo obtenido en la encuesta, el cual es el dato de la BENM con un 72.4 % en el elemento “los aprendizajes teóricos son transferibles a los contextos en los que se desarrolla la práctica” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA). Esto implica que los practicantes de esta institución no están del todo convencidos de que los elementos teóricos que abordan en su centro de estudios pueden ser implementados de manera práctica y a cabalidad en los centros de práctica pedagógica. Esto, por su lado, puede deberse a algunos factores y contextos externos de las prácticas pedagógicas, ya que la valoración que dan a los otros elementos metodológicos es relativamente alta. Esta es una cuestión epistemológica muy significativa, pues da cuenta de las tensiones en las perspectivas en función de los enfoques epistemológicos desde los que se estudia esta relación.

Las principales perspectivas que tienen los diferentes actores de la práctica pedagógica, sobre lo metodológico, recogidas en los grupos focales, se presentan desde la Tabla 6 hasta la 9. A partir de extractos, se destina una tabla para cada actor. Lo metodológico de las prácticas pedagógicas es uno de los aspectos esenciales de la gestión didáctica curricular de las prácticas pedagógicas.

**Tabla 6. Perspectivas de las autoridades sobre lo metodológico de la práctica de formación docente**

BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
Los estudiantes reflexionan sobre cómo adaptar sus conocimientos teóricos a la realidad de la enseñanza en las escuelas primarias, guiados por la observación, la experiencia práctica y la flexibilidad en la planificación.	La importancia de la reflexión, la experiencia práctica y la diversidad de enfoques en la formación de futuros docentes.	Se da relevancia a la concientización sobre lo que hacen, cómo lo hacen, y el enfoque de la práctica según el nivel de dominio. La retroalimentación y la tutorización juegan un papel preponderante en el proceso.	La importancia de la observación del entorno, la movilización del conocimiento hacia el aprendizaje, la planificación y los momentos de acompañamiento y evaluación. La tecnología en la práctica pedagógica, especialmente en un contexto virtual y a distancia.	La importancia de la necesidad de integrar la teoría y la práctica, así como la importancia de reflexionar sobre la experiencia práctica para mejorar la formación docente y resolver problemas en el aula.

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales y diarios de campo)*

Las autoridades de las cinco instituciones resaltan la importancia de aspectos como la reflexión, la experiencia práctica y la integración de la teoría y la práctica: “Los estudiantes reflexionan sobre cómo adaptar sus conocimientos teóricos a la realidad de la enseñanza en las escuelas primarias” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Cada uno enfatiza diferentes aspectos como la adaptación a la realidad escolar, la diversidad de enfoques, el uso de la tecnología o la planificación y evaluación: “La importancia de la observación del entorno, la movilización del conocimiento hacia el aprendizaje, la planificación y los momentos de acompañamiento y evaluación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En complemento, una de las principales similitudes sobre la planeación y gestión, las autoridades de la BENM, UNAD y UNAE enfatizan la importancia de la planeación flexible y bien estructurada en el contexto de las prácticas profesionales en educación, reconociendo su papel fundamental en la preparación y ejecución de estas actividades: “La importancia de la necesidad de integrar la teoría y la práctica, así como en la importancia de reflexionar sobre la experiencia práctica para mejorar la formación docente y resolver problemas del día a día en el aula” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Al mismo tiempo, una de las principales diferencias lo marca la UNAD, dado que se basa en un marco metodológico contextualizado a la virtualidad: “La tecnología en la práctica pedagógica, especialmente en un contexto virtual y a distancia” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

**Tabla 7. Perspectivas de los TPU sobre lo metodológico de la práctica de formación docente**

<b>BENM</b>	Resaltan la importancia de la planificación, la evaluación de aprendizajes y la creación de un clima favorable en el aula. Se destaca la necesidad de la reflexión de las actividades y productos de la práctica. El uso de herramientas como diagnósticos y registros. La importancia de la bitácora para recoger las acciones y palabras de los alumnos. La necesidad de una planeación detallada.
<b>ISFODOSU</b>	Enfatizan la revisión constante de la práctica y los paradigmas que la definen. Se destaca la vinculación del futuro docente con el centro y los docentes, así como la construcción de un portafolio que refleje sus experiencias. Identificación de problemas a partir de evaluaciones y observaciones, diseñar planes de acción y reflexionar sobre la práctica.
<b>UCSC</b>	Resaltan la importancia de la reflexión a través de herramientas como la bitácora y el diario docente. Se menciona que la organización de las prácticas varía según los niveles de complejidad, desde observar las acciones del educador hasta asumir un rol activo.
<b>UNAD</b>	Resaltan la importancia de seguir un proceso gradual y estructurado en las prácticas educativas, ya sea en entornos presenciales o virtuales, para lograr una comprensión profunda del contexto y una intervención efectiva.

UNAE	Subrayan la integración de la teoría y la práctica, la reflexión como parte esencial del proceso formativo y la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades contextuales; todo ello guiado por la mediación y el acompañamiento de los tutores.
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales y diarios de campo)*

Uno de los elementos comunes que se identifica con claridad es el uso de la bitácora o diario de campo como herramienta para recoger los elementos fundamentales de la práctica para, de manera posterior, generar reflexiones con base en la información acopiada: “La importancia de la bitácora para recoger las acciones y palabras de los alumnos” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En cuanto a las perspectivas de los TPU, aunque todos los criterios enfatizan la importancia de la planificación, la evaluación, la reflexión y la integración teoría-práctica en la formación docente, cada uno presenta matices y aspectos específicos dentro de este proceso dependiendo de sus contextos específicos como, por ejemplo, la virtualidad de la UNAD: “Se destaca la vinculación del futuro docente con el centro y los docentes, así como la construcción de un portafolio que refleje sus experiencias” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “Resaltan la importancia de la reflexión a través de herramientas como la bitácora y el diario docente” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En complemento, una de las principales diferencias en cuanto a lo metodológico de la práctica de formación docente lo marca la BENM con “el uso de herramientas como el seminario para la gestión de la práctica” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

**Tabla 8. Perspectivas de los TPIE sobre lo metodológico de la práctica de formación docente**

<b>BENM</b>	Resaltan la importancia de la planificación, la observación y la adaptación de métodos y técnicas en las prácticas educativas y la colaboración con los docentes titulares.
<b>ISFODOSU</b>	Resaltan la importancia de adaptar el entorno del aula para la participación activa, presentar desafíos para que desarrollen competencias, la importancia de trabajar desde los intereses de los niños y niñas en el aula
<b>UCSC</b>	Las estudiantes efectivamente vivenciar y poner en práctica el conocimiento teórico y puedan contrastarlo con el ejercicio de la profesión; pueden bajar lo teórico a lo práctico
<b>UNAD</b>	Destacan la importancia del trabajo en grupo considerando las particularidades. Enfatizan la retroalimentación. Se resalta la planificación de clases. Destacan el proceso de acompañamiento en aspectos prácticos, que implica una observación de las actividades del docente y el entorno
<b>UNAE</b>	Resaltan la importancia de un acompañamiento pedagógico individualizado y detallado. Se enfatiza la observación detallada de las estrategias de los maestros titulares. Se proporcionan didácticas para adecuarlas a las dinámicas de la clase

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales y diarios de campo)*

Los TPIE señalan diferentes aspectos metodológicos de la práctica, los cuales muestran que lo experiencial requiere ser instrumentado. Se refieren a metodologías como la observación detallada, el acompañamiento pedagógico, la colaboración, la participación de los practicantes y la adaptación a las necesidades individuales. Su mirada como profesionales está atravesada por las perspectivas tradicionales como la cuestión de la relación entre teoría y práctica.

**Tabla 9. Perspectivas de los practicantes sobre lo metodológico de la práctica de formación docente**

<b>BENM</b>	Destacan la importancia de la comunicación, la retroalimentación y la adaptación de estrategias pedagógicas a la realidad del aula para promover un aprendizaje significativo.
<b>ISFODOSU</b>	Resaltan la importancia de los talleres como herramientas cruciales para la reflexión y la formación a través de la tutoría y la adaptabilidad a la realidad de los estudiantes.
<b>UCSC</b>	Resaltan la importancia de la evaluación y la reflexión, los procesos de observación y la intervención de la asesoría universitaria, la importancia del portafolio, la retroalimentación de los educadores guías y las discusiones reflexivas.
<b>UNAD</b>	Resaltan la importancia de la observación, la vivencia y la experimentación en las prácticas educativas, enfatizan la adaptación a entornos virtuales, el enfoque práctico y contextualizado y la retroalimentación de los educadores.
<b>UNAE</b>	Resaltan la importancia de la guía y orientación proporcionada por los docentes experimentados, la experiencia directa en las aulas y la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes y docentes.

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales y diarios de campo)*

Considerando las perspectivas de los practicantes sobre lo metodológico de la práctica de formación docente, cada grupo resalta diferentes aspectos relacionados con la misma desde la comunicación y la retroalimentación como elementos sustanciales: “Destacan la importancia de la comunicación, la retroalimentación y la adaptación de estrategias pedagógicas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023); hasta la adaptabilidad, la reflexión, la experiencia directa en el aula y la importancia de la guía por parte de docentes experimentados: “Resaltan la importancia de la evaluación y la reflexión, los procesos de observación y la intervención de la asesoría universitaria, la

importancia del portafolio, la retroalimentación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Las principales diferencias radican en la respuesta a los contextos que tiene cada instituto o universidad como, por ejemplo, los entornos virtuales de la UNAD y las herramientas que cada grupo de practicantes utiliza para la gestión de la PP: “Resaltan la importancia de la observación, la vivencia y la experimentación en las prácticas educativas, [y] enfatizan la adaptación a entornos virtuales” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

A manera de conclusión, el análisis metodológico de las prácticas pedagógicas en las cinco instituciones participantes revela altos niveles de aprobación por parte de los practicantes en relación con diversos elementos clave. Estos incluyen la valoración de la PP como un espacio enriquecedor para asumir funciones docentes, la importancia de la reflexión, la experimentación de la teoría en la práctica, el desarrollo de la identidad y vocación docente, la observación como proceso fundamental, la investigación-acción como enfoque pertinente para abordar problemáticas educativas, entre otros.

A propósito de las perspectivas de autoridades, TPU y TPIE reflejan una preocupación compartida por aspectos como la planificación, la evaluación, la adaptación de métodos y técnicas, la colaboración, la observación detallada y el acompañamiento pedagógico. Cada institución enfatiza diferentes aspectos dentro de este proceso, adaptándose a sus contextos específicos y necesidades particulares.

El análisis metodológico de las prácticas pedagógicas en estas instituciones muestra una valoración positiva de diversos aspectos metodológicos por parte de los practicantes. En este sentido, se destaca la importancia de la práctica como un espacio para el desarrollo profesional y la adquisición de competencias docentes clave.

## **La mediación en las prácticas pedagógicas**

Bajo el indicativo de contexto situado de cinco instituciones de educación superior (IES) de América Latina y el Caribe, se indagó igualmente por los actores que intervienen en la mediación y cuáles son las prácticas relevantes en la formación de docentes. Se aplicó la metodología de indagación en grupo focal y en trabajo de campo para comparar las respuestas aportadas por los diferentes actores vinculados con los practicantes durante el desarrollo de las prácticas de formación, a través del desarrollo MAXQDA V. 2024, los cuales son las autoridades, TPU, TPIE y los practicantes.

Se inició desde el contexto conceptual que define la mediación pedagógica expresada por Díaz y Hernández (2005), quienes afirman que existen factores internos y externos que modifican el desempeño docente. Así, se consideró este contexto general y se observaron los resultados que fueron logrados a partir de la pregunta “¿quiénes hacen la mediación y cuáles son las mejores prácticas?” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA).

De un total de 2856 respuestas, 839 fueron aportadas por las autoridades de las IES; 529 por TPU y que están vinculados a las universidades; 579 corresponden a los TPIE y 909 son aporte de los practicantes. En la Tabla 10 se presentan las perspectivas que tienen los roles que intervienen en la práctica de formación docente como los son las autoridades, los TPU, los TPIE y los practicantes de las cinco instituciones participantes en el proyecto.

**Tabla 10. Perspectivas de los diferentes roles de la práctica de formación docente**

<b>Roles / Mediación</b>	<b>Autoridades</b>	<b>Docentes de práctica de las universidades</b>	<b>Docentes de práctica de las instituciones educativas</b>	<b>Practicantes</b>
<b>BENM</b>	La mediación es una oportunidad para fortalecer la práctica.	La mediación docente genera espacios de reflexión ya sea de manera individual o grupal, en los que el valor a destacar es el aprendizaje por descubrimiento.	Los practicantes deben identificar en la práctica el rol del docente como mediador, lo que implica desarrollar la habilidad de sortear cualquier situación en el aula.	La práctica en la formación docentes significa aprender a aprender; esto es identificar con claridad desde los objetivos educativos de la institución educativa y su misión y visión.
<b>ISFODOSU</b>	La mediación compromete un rol compartido entre el maestro guía y el maestro anfitrión.	La mediación corresponde al currículo y se define como un plan organizado (dispositivo principal de aprendizaje).	Tienen claro que el ejercicio del practicante es aplicar lo aprendido sobre didáctica en la universidad, según el área de formación.	La mediación debe garantizar la comunicación como algo esencial y funcional en la relación practicante-tutor académico y maestra del aula de clase.
<b>UCSC</b>	La mediación potencia la construcción de saberes experienciales.	La mediación en los aspectos curriculares supone necesariamente un escenario de reflexión y de acompañamiento muy humanos, relacionados con la subjetividad de las practicantes.	Relación dialógica que debe existir entre la asesora de la universidad, el practicante y la educadora desde el inicio hasta el cierre del proceso de práctica.	Importante lograr el vínculo entre las educadoras orientadoras; esto permite participar de forma afectiva y efectiva en el contexto de la práctica, lo que empodera el rol docente en el practicante.

UNAD	La mediación es de exigencia académica, completa y compleja con diálogo permanente entre estudiante y docente.	El rol del mediador debe reconocer la diferenciación de las poblaciones, identificando en ello la pertinencia de las retroalimentaciones para lograr la apropiación reflexiva y misional de la práctica docente.	Los practicantes deben adelantar un ejercicio de aprendizaje que les permita identificar la importancia y la trascendencia tanto del currículo como del aula de clase.	Para el practicante, la mediación conlleva a que una vez se está en la institución educativa, se pasa a ejercer el rol de mediador en la medida en que es ya el encargado de realizar y entablar el diálogo en el aula de clase.
UNAE	La mediación compromete un acompañamiento permanente con disponibilidad de tutorías.	El papel mediador de los tutores profesionales cobra preponderancia en la medida en que aporta a la reconstrucción de conocimientos y esquemas teóricos en función de la comprensión de una realidad específica observada en la institución educativa, escenario de práctica	Es importante lograr una congruencia entre conocer la teoría con lograr apropiarse de la labor que deben cumplir los practicantes en la institución educativa.	Reconocen en el tutor profesional de la universidad a un actor de mediación en la medida en que brinda un rol activo, desde los primeros ciclos.

**Fuente:** elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales y diarios de campo)

Las autoridades reconocen en la PP un ejercicio de aporte significativo para el aprendizaje en la formación profesional del docente tanto por la práctica en sí misma como por los lugares en donde se la desarrolla, pues en cada uno de ellos se posibilitan distintas formas de ser y hacer docencia, las que estimulan a la vez que exigen una acción práctica que sea pertinente al contexto de acción docente por parte del practicante. Por todo ello, como plantean las autoridades del

ISFODOSU, el mediador debe ser alguien que tenga dominio en lo disciplinar, conozca el contexto escolar y sepa de investigación educativa: “La mediación debe garantizar la comunicación como algo esencial y funcional en la relación practicante-tutor académico y maestra del aula de clase” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

A pesar de esta coincidencia en el sentido nocional, en el que se concentra la mediación, hay algunas precisiones a considerar como, por ejemplo, que en las cinco instituciones cuentan con la asignación de docentes de la universidad para desarrollar el acompañamiento, a la vez que definen, en acuerdo con las IE, la designación de un TPU, quien es el encargado del acompañamiento y mediación de lo pertinente a la práctica.

Tanto el uno como el otro tienen un rol que, si bien es diferenciado y reconocido en la generalidad nocional sobre el mediador, varía según el modelo pedagógico institucional, la disciplina de formación, la experiencia docente, la actitud frente a la práctica como a la formación docente, el proceso de comunicación entre las universidades y las instituciones educativas, el contexto cultural, entre otros:

El papel mediador de los tutores profesionales cobra preponderancia en la medida en que aporta a la reconstrucción de conocimientos y esquemas teóricos en función de la comprensión de una realidad específica observada en la institución educativa escenario de práctica. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Por su parte, la UNAD declara una diferenciación marcada entre medios, mediaciones y mediadores, dada su apuesta de formación en mediación virtual y a razón de lo cual integra el ejercicio didáctico de alistamiento del entorno virtual de aprendizaje (curso); acción tecnopedagógica que se adelanta bajo la supervisión de actores académicos que comprometen dos vicerrectorías: la académica y de investigación y la de medios y mediaciones pedagógicas. Se trata, en específico, de una actividad académico-administrativa que la UNAD (2020) delimita como la organización de un seminario de prepráctica

en la que se definen los protocolos de inicio, tales como la normativa de la práctica, los principios de actuación, la trazabilidad (articulación con las otras asignaturas), los formatos y la planificación.

Si bien las cinco instituciones tienen en su referente de acción de la mediación el ejercicio de planificación: “La mediación en los aspectos curriculares, supone necesariamente un escenario de reflexión y de acompañamiento” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023), tanto del aula como del ejercicio de interacción entre el TPU y el TPIE. Es decir: hay acciones que se desarrollan para beneficiar un rigor de orden y seguimiento entre los diferentes actores que participan en la práctica.

Un elemento particular a considerar es la planificación, lo que contempla no solo la definición de contenidos a tratar, las estrategias didácticas y los recursos tecnopedagógicos a implementar, los criterios de evaluación y la periodicidad de realimentación durante el desarrollo de la práctica, es el trabajo en red que, si bien es declarado en la UNAD con la participación de varios actores internos de la institución, es un ejercicio de construcción colectiva que es igualmente reconocido como necesario por las instituciones participantes de este estudio comparado.

El lograr un ejercicio de planificación, en perspectiva colaborativa, adelanta un ejercicio de interacción ampliado cuyo beneficiario será el practicante, quien observará —cada vez con mayor precisión— el proceso de acompañamiento al componente práctico en la formación docente con calidad: “La mediación compromete un acompañamiento permanente con disponibilidad de tutorías” (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023).

Por último, un elemento en el que también coinciden las cinco instituciones es observar que la fase de la práctica —que compromete la evaluación y la retroalimentación— es un escenario propicio para lograr un ejercicio de reflexión del desempeño en tanto promoción y consolidación de su misión como evolución de los aprendizajes de los practicantes (Palacios Liberato, 2019); a la vez que estos toman

consciencia de su rol como aportantes a la solución de los problemas educativos en el contexto del aula.

## Relación entre lo curricular, lo metodológico y la mediación de las prácticas pedagógicas

Sobre la relación entre lo curricular, lo metodológico y la mediación de las prácticas pedagógicas en el contexto de la formación docente, tomando como base lo desarrollado en los tres numerales anteriores, se pueden detallar las siguientes relaciones:

- **Enfoque de los estudiantes sobre la práctica pedagógica:** la importancia que los estudiantes asignan a la práctica pedagógica como un componente fundamental de su formación docente. En lo curricular, se destaca que los estudiantes valoran la práctica como una experiencia intransferible e imprescindible para el desarrollo de competencias docentes. En lo metodológico, se menciona que los estudiantes dan mucho valor a la práctica pedagógica como un espacio para desarrollar competencias y adquirir un pensamiento práctico orientado a su futuro rol como docentes. Además, estos elementos coinciden en que los estudiantes reconocen la importancia de la reflexión, la observación y la investigación-acción en sus prácticas.
- **Coincidencias en los elementos metodológicos valorados:** tanto en lo curricular como en lo metodológico, se resalta la importancia de aspectos en las prácticas pedagógicas como la teorización de la práctica, la experimentación de la teoría, la observación, la investigación-acción y la evaluación formativa. Se muestra que las características de estos elementos son altamente valoradas por los practicantes y otros actores involucrados en las prácticas.
- **Énfasis en la planificación y evaluación:** lo metodológico y la mediación en el contexto curricular convergen en destacar la importancia de la planificación y la evaluación en las prácticas

pedagógicas. Se menciona que las autoridades, los TPU, los TPIE y los practicantes reconocen la necesidad de una planificación adecuada, la cual incluya la definición de contenidos, estrategias didácticas, recursos tecnopedagógicos, criterios de evaluación y retroalimentación. Además, se resalta que la fase de evaluación y retroalimentación es crucial para promover la reflexión sobre la práctica y mejorar el proceso de formación docente.

- **Sobre los roles y mediación en las prácticas:** la mediación se centra en todos los momentos de las prácticas pedagógicas (antes, durante y después) y destaca los roles de diferentes actores como las autoridades, los TPU, los TPIE y los practicantes. Aunque los roles pueden variar según el contexto y la institución, tanto lo metodológico como la mediación en el contexto curricular encuentran su coincidencia en la importancia de la mediación para facilitar el aprendizaje y el desarrollo profesional de los futuros docentes.

En resumen, lo metodológico y la mediación muestran una coincidencia en cuanto a la importancia atribuida a la PP en la formación docente, así como en los elementos valorados y la necesidad de una planificación y evaluación adecuadas. Asimismo, se resalta la importancia de la mediación y los roles de los diferentes actores en el proceso de la PP.

## Conclusiones

Del análisis desarrollado dentro de la dimensión didáctico curricular, las prácticas pedagógicas en el currículo, lo metodológico y la mediación se puede concluir lo siguiente.

En correspondencia con la pregunta: ¿qué es lo más significativo en la organización del contenido de la práctica?; por un lado, se tiene el argumento de los TPU que mencionan elementos fundamentales como “La práctica se articula con las demás asignaturas del currículo” (Proyecto\_PP\_1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “La

práctica es progresiva empezando en segundo año” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por otro lado, se estima lo mencionado por los modelos pedagógicos de las diferentes universidades como la UNAE en su *Modelo de Práctica Preprofesional* en el que, según Portilla *et al.* (2023), el currículo está estructurado en correspondencia con la práctica partiendo de un aprendizaje relevante. En este sentido, lo más significativo en la organización del contenido de la práctica parte del centrar a la práctica como elemento esencial del currículo, manteniendo una estrecha relación con las demás asignaturas y ajustándose a una lógica progresiva en coherencia con los perfiles de salida de cada universidad. La investigación-acción es un insumo metodológico potente para el desarrollo de competencias docentes. Existe una relación de necesidad entre un currículo por competencias y la práctica, dado que sin esta última no es posible desarrollar competencias. Esto es muy claro y altamente valorado por todos los actores de la práctica.

Sobre la pregunta: ¿qué es lo más significativo en el modo en que los practicantes aprenden en sus prácticas?; por un lado, se tiene los criterios de los docentes en formación —principales actores de este proceso—, quienes estructuran razonamientos como “la importancia de la evaluación y la reflexión, los procesos de observación y la intervención de la asesoría universitaria” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “la importancia de la observación, la vivencia y la experimentación en las prácticas educativas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Además de aportes de los TPU como “la integración de la teoría y la práctica, la reflexión como parte esencial del proceso formativo” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por otro lado, se tiene documentos como el de la UNAD (2020), donde se expone que lo más significativo es que el practicante conozca las conexiones entre teoría y la praxis. A propósito, Mena *et al.* (2020) indica que la PP es una oportunidad para desarrollar la identidad y vocación docente. En este sentido, lo más significativo en el modo en que los practicantes aprenden en sus prácticas, está vinculado en la

relación entre teoría y práctica, basado en una reflexión dirigida sobre los elementos que observan, viven y experimentan en las instituciones en las que se desarrolla la PP.

Abordando la pregunta: ¿qué es lo más significativo en sus dispositivos de aprendizaje en sus estrategias de enseñanza, en sus programas y en las mediaciones que hacen?; por un lado, los practicantes sostienen que “la mediación debe garantizar la comunicación como algo esencial y funcional en la relación practicante-tutor académico y maestra del aula de clase” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023), “importancia de la comunicación, la retroalimentación y la adaptación de estrategias pedagógicas a la realidad del aula” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “la importancia del portafolio, la retroalimentación de los educadores guías y las discusiones reflexivas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por otro lado, según el ISFODOSU (2018), la mediación se refiere a estos elementos como la reflexión conjunta de los actores involucrados en los procesos de práctica. Con base en lo descrito —lo más significativo en sus dispositivos de aprendizaje, en sus estrategias de enseñanza, en sus programas y en las mediaciones—, se puede determinar que uno de los aspectos más significativos está enfocado en la reflexión y retroalimentación por parte de los TPU y los TPIE, acompañado de una mediación constante de todos los actores involucrados en las prácticas pedagógicas garantizando una relación y comunicación efectiva y funcional.

La pregunta ¿qué prácticas en particular se pueden mostrar como exitosas? genera los siguientes criterios de los practicantes: “La práctica en la formación docentes significa aprender a aprender, esto es identificar con claridad desde los objetivos educativos de la institución educativa y su misión y visión” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y “participar de forma afectiva y efectiva en el contexto de la práctica, lo que empodera el rol docente en el practicante” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Se puede determinar, entonces, que los practicantes consideran a una práctica exitosa —aunque parezca

sencillo— cuando logran integrarse de una manera afectiva y efectiva a las prácticas pedagógicas, cuando existe una comunicación y mediación adecuada, cuando les permiten empoderarse del rol docente, cuando tienen una retroalimentación pertinente por parte de los dos tutores, cuando logran experimentar la teoría y experimentar la práctica, cuando los roles y funciones que desarrollan en las escuelas de práctica están en armonía con la progresión de su currículo y cuando logran aprender el rol docente.

En términos generales, se puede mencionar que la PP es fundamental en la formación docente, ya que proporciona experiencias de aprendizaje intransferibles y obligatorias que son esenciales para el desarrollo de competencias docentes. El diseño y desarrollo de las mismas muestra coherencia entre los modelos curriculares y la valoración de la práctica como un espacio enriquecedor para asumir funciones docentes. La articulación entre teoría y práctica, a través de la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (praxis), favorece un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, lo que demuestra la relevancia de los modelos curriculares estructurados en torno a la PP para lograr aprendizajes ricos y significativos en la formación docente. Para concluir, la evaluación formativa es una estrategia curricular que favorece el desarrollo de competencias básicas y profesionales. Además, es una herramienta que permite el desarrollo de competencias en la formación docente, lo que resalta la importancia de la evaluación en contextos auténticos de desempeño como la PP.

## Referencias bibliográficas

- Díaz, F. y Hernández, A. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Fisher, M. y Marshall, A. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2008.11.003>

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2018). *Reglamento de prácticas docentes del Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/OtrasNormativas/REGLAMENTO%20DE%20PRCTICAS%20DOCENTES.pdf>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2019). *Manual de buenas prácticas. Orientaciones para la identificación, sistematización, publicación y divulgación*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU] (2021). *La normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://isfodosu.edu.do/phocadownload/INFORME%20NORMATIVA%2009-15%20ISFODOSU.pdf>
- Mena, C., Troyano, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas. Una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 1-8. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410216.html>
- Ministerio de Educación de Chile [MECH]. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Palacios Liberato, L. (2019). Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Pedagogía y Saberes*, 50, 187-198. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457016/html/>
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Educación Superior de México. (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Subsecretaría de Educación Superior de México <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/>

documentos\_orientadores/6W9v6UoC3h-el\_trayecto\_de\_practica\_profesional\_orientaciones\_para\_su\_desarrollo.pdf

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Editorial UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020). *ABECÉ de las practicas pedagógicas. Lineamientos de las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

# Capítulo 4. Dimensión político-administrativa de las prácticas pedagógicas: los perfiles y la interlocución

 **Hugo Abril Piedra**

hugo.abril@unaeedu.onmicrosoft.com  
*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Sergio Hugo Hernández Belmonte**

belshu@hotmail.com  
*Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México*

 **Yolanda Cabrera Barrera**

yolanda.cabrera@aefcm.gob.mx  
*Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México*

 **María Elena Gómez Gallegos**

katmandu8850@gmail.com  
*Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México*





## Introducción

La práctica pedagógica (PP) permite que el maestro en formación experimente y desarrolle competencias en entornos educativos reales de la profesión docente. Se convierte en un gran desafío para las instituciones formadoras de docentes, porque en ella se propician experiencias que llevan al estudiante a reflexionar sobre los problemas o situaciones encontradas en estos contextos y también a analizar las competencias desarrolladas en su práctica educativa. Las competencias se desarrollan en la práctica y las cinco instituciones participantes forman con currículos por competencias (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; Universidad Nacional de Educación [UNAE], 2017; Ministerio de Educación de Chile [MECH], 2019; Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña [ISFODOSU], 2019; Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], 2020).

En la gestión y organización de la práctica se encuentra, como prioridad, establecer relaciones entre las instituciones formadoras de docentes y las de la PP. Esta relación contribuye a la construcción de una comunidad educativa cooperativa, en la que la comunicación

efectiva y la relación entre los diversos actores —autoridades, tutores de práctica universidad (TPU), tutores de práctica institución educativa (TPIE) y practicantes— permite establecer acuerdos y compromisos para garantizar un proceso formativo de calidad y transformación de la realidad educativa.

En este capítulo se aborda uno de los aspectos más relevantes que se encuentra dentro de la dimensión político-administrativa, la selección de los TPU y la interlocución entre las instituciones formadoras de docentes y las instituciones educativas de prácticas. Desde la investigación comparada se buscan las similitudes, diferencias y particularidades que existen entre las instituciones formadoras de docentes de América Latina y el Caribe. Este análisis responde las siguientes preguntas que orientaron la investigación: ¿cuáles son los criterios para la selección de tutores de práctica?, ¿cómo es la interlocución con los docentes en ejercicio que reciben los practicantes?, ¿cómo es la interlocución con las autoridades de las instituciones de práctica? y ¿cuáles son las carencias y desafíos en la selección de los perfiles de los tutores de práctica de la universidad? En este capítulo, además, se comparan y describen los elementos clave para la selección de los TPU y la interlocución con la institución educativa de práctica. En conclusión, estas dos dimensiones son fundamentales para lograr una PP que responda al rol sustancial que tiene en la formación inicial docente.

Para su desarrollo, se recurrió a la revisión bibliográfica de referentes pedagógicos y normativos, relatorías de discusión grupal, el acercamiento situado a los contextos históricos a través de visitas *in situ*, encuesta y grupos focales; todo ello en una lógica de topografía social educativa. Para el procesamiento de datos, se empleó el análisis de contenido en cuatro etapas: preanálisis, codificación, categorización y consolidación (Strauss y Corbin, 2012) con el *software* MAXQDA (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023).

## Desarrollo

### Lo significativo de los perfiles de tutores de práctica de universidades, normales e institutos

El TPU juega un papel importante para el desarrollo de las prácticas preprofesionales, pues la tarea de guía que ejerce contribuye a la formación de los practicantes. Los TPU son un puente de comunicación y gestión entre las instituciones de práctica y los centros de formación docente, de allí que su selección no sea una tarea sencilla. Cada institución establece criterios que aseguran que el acompañamiento que reciben los futuros docentes sea el adecuado. Entre los criterios más sobresalientes se encuentran aspectos de tipo académico, administrativo y emocional.

Tabla 1. Criterios de selección de los perfiles de TPU

UNAE	Los TPU son los encargados de las asignaturas relacionadas con las prácticas preprofesionales de la carrera.
ISFODOSU	Contar con una maestría que les acredite como acompañantes de prácticas docentes y que tengan formación y experiencia en investigación-acción.
BENM	Egresados de la normal o carrera docente. Experiencia en formación básica y en la práctica profesional.
UCSC	Docentes de jornada completa. Deben estar adscritos al departamento de Didáctica y tener líneas de investigación relacionadas a las prácticas pedagógicas.
UNAD	Cumplir con las diplomaturas que oferta la UNAD con su debida certificación. Contar con una formación académica a fin a la carrera. Dominio de herramientas telemáticas. Deben contar con experiencia investigativa.

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (relatorías)*

En primer lugar, un aspecto destacado en las instituciones formadoras participantes en el estudio es la experiencia de los TPU para dirigir la PP, la cual se entiende como una preparación para la práctica. Aquí, tres instituciones la consideran relevante, pero la interpretan de manera distinta. En la UNAD, por ejemplo, la experiencia es el requisito inicial para la selección de los TPU, porque algunos profesores pasan por otros cursos de la carrera —a manera de preparación— antes de incorporarse a la tutoría de la PP; ello porque requieren mucho compromiso y conocimiento de la organización de la universidad. En el mismo sentido, el ISFODOSU considera necesaria la experiencia en el nivel educativo en el que se trabajará; de allí que se la considere al momento de la selección. Sin embargo, en lugar de que el tutor transite por varios cursos antes de llegar a la práctica como en la institución anterior, la preparación la realiza por medio de espacios de autoformación con base en la investigación-acción.

En la BENM, por su lado, la experiencia educativa para formar estudiantes es importante. De igual forma, en la PP y en ciclos escolares anteriores es necesaria, pues se considera un referente de colaboración, disponibilidad y compromiso. Para asegurar el acompañamiento por parte del TPU, este “realizará visitas de acompañamiento aleatorias de supervisión a las actividades formativas de los estudiantes en el período de práctica y servicio social, a fin de contar con elementos de análisis para la mejora de la formación inicial” (Secretaría de Educación Pública de México, 2022, p. 157).

En segundo lugar, el historial o trayectoria académica es otro aspecto indispensable para tres instituciones: la UNAD, el ISFODOSU y la BENM. La UNAD requiere de un pregrado y especialización o posgrado relativo a la PP. En el ISFODOSU, se considera que el TPU debe tener el nivel profesional del grado que va a impartir. En la BENM, los tutores cuentan mínimo con el grado de licenciatura. No obstante, la oferta educativa lleva a que gran parte del cuerpo docente cuente con posgrado

en grado de maestro o doctor, con especialidad a fin a la educación. La UCSC y la UNAE no ofrecen información acerca de este rubro.

En tercer lugar, el aspecto de la actualización docente —es decir: la necesidad de seguirse formando— aparece en la UNAD y el ISFODOSU. Por un lado, en la UNAD, los tutores realizan diplomados para profundizar en la PP. Cada año tienen que hacer uno o dos y cumplir con una ruta de cursos establecida por la institución. En el ISFODOSU, la actualización se da según la metodología base para la formación inicial docente y la investigación-acción para los maestros que trabajan en la tutoría de las PP. Asimismo, se realiza una autoformación, porque cada docente es responsable de su avance constante. La actualización no aparece como requisito en la BENM, la UCSC y la UNAE, según los datos analizados.

En otro orden de cosas, algunas instituciones privilegian el ámbito administrativo. Este es el caso del ISFODOSU y la UNAE. En la primera institución, contar con el tiempo y disponibilidad para la PP es indispensable, pues se programan reuniones continuas de planificación y coordinación del acompañamiento. En el mismo sentido administrativo, pero con base en la plantilla docente, en la UNAE el papel de TPU lo desarrollan todos los maestros, porque la cantidad de estudiantes es elevada, por el número de ciclos y por el número de instituciones educativas en las que deben hacer práctica.

Hay tres situaciones particulares en las instituciones. En la UCSC, el TPU es responsable de diseñar actividades evaluativas para el monitoreo y acompañamiento del aprendizaje, pues a través de evidencias de trabajo es que puede “retroalimentar a los estudiantes, propiciando que ellos/as pongan en acción la información, le encuentren sentido y relevancia, y se motiven por seguir aprendiendo” (MECH, 2021, p. 23). En la UNAE no hay un perfil definido; es, de hecho, una tarea en proceso dentro de la institución. En el ciclo cuarto, según el eje y el núcleo, todavía se piensa en quién de los docentes tiene las cualidades necesarias para la tutorización de la práctica.

Por último, existe un rasgo que solo aparece en el ISFODOSU. Este se refiere a la salud emocional de los TPU. La parte socioemocional del maestro se torna relevante, porque este debe ser empático y requiere establecer diálogos reflexivos y sinceros con los estudiantes. No es una tarea solo de supervisión de la PP; más bien, involucra la parte humana y afectiva: la cercanía para acompañar a los estudiantes es clave.

A manera de cierre se puede decir que, a pesar de existir coincidencias en los rasgos considerados como significativos en la selección de los TPU, estos encierran particularidades definidas por la institución. Hay una preocupación en tanto quien acompaña a los estudiantes en la práctica debe ser una persona con conocimiento y vasta preparación profesional. De allí que la experiencia a través de cursos y/o metodologías se establezca como estrategia de apoyo. No obstante, la cuestión administrativa de las escuelas también juega un papel decisivo, pues la conformación de la plantilla docente y la cantidad de alumnos es un elemento que define la decisión de quién participa. Por otro lado, las particularidades se presentan cuando se percibe que la definición de los TPU puede ser realizada desde instancias externas o derivadas del aspecto emocional de los docentes para dirigir la tutoría.

### **Carencias y desafíos en el desarrollo y selección de los perfiles deseados de TPU**

El objetivo fundamental de la PP es brindar experiencias en situaciones reales. El entorno de formación permite al practicante tener contacto directo con el entorno educativo para identificar las situaciones, problemáticas y particularidades que se presentan en cada espacio formativo. Aquí, el acompañamiento y la interlocución son primordiales, ya que los TPU garantizan que los procesos de formación se realicen de manera adecuada. Por ello, las instituciones formadoras de docentes deben considerar que la selección de los perfiles de los TPU debe ser

realizada con rigurosidad y cuidado, ya que de ellos dependerá el proceso formativo de los futuros maestros. Por lo que:

se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar, acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida. (Portilla *et al.*, 2017)

De esta forma, se manifiesta que el tutor académico acompaña a la PP, dado que es el responsable de desarrollar competencias que facilitan la reflexión de la práctica de los maestros en formación.

Las instituciones formadoras de docentes —desde su dimensión política-administrativa— plantean una serie de normativas y reglamentos para la selección de los perfiles de los TPU. Según los hallazgos, se puede señalar que estos documentos son un antecedente en la revisión bibliográfica del perfil de los TPU.

A continuación, se exponen una serie de desafíos y carencias encontrados en este estudio a los que se enfrentan las instituciones de América Latina y el Caribe que participaron en esta investigación. El panorama ideal —en los contextos educativos de la práctica— es que todos los TPU estén formados en los aspectos didáctico-curricular y pedagógico-formativo propio de cada una de las carreras. El docente tutor —que acompaña a la práctica— debe conocer el sistema educativo y la lógica organizacional del centro en el que se realizarán las actividades prácticas para asegurar una adecuada formación docente.

No todas las instituciones participantes establecen criterios para la selección de los perfiles de los TPU. En el caso de la UNAE, estos son los docentes encargados de las asignaturas vinculadas a la PP, sin importar que sean profesores titulares u ocasionales. En cambio, en la UCSC, los TPU deben ser docentes de planta y jornada completa. La diferencia entre estas dos universidades radica en que el cambio continuo de docentes en cada ciclo y el desarrollo de la práctica pedagógica se

realiza dependiendo de los criterios del docente encargado en el ciclo académico. “Las prácticas se realizan dependiendo de cada profe, hay unos que están todo el tiempo en la escuela con nosotros y nos ayudan a resolver cualquier situación; en cambio, otros solo van a registrar la asistencia” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En la BENM se requiere que los TPU cuenten con experiencia en Educación Básica y sea graduado de la escuela normal. En el ISFODOSU se prioriza la formación en investigación-acción y en la UNAD se enfatizan otros criterios específicos como manejo de herramientas tecnológicas o certificaciones de formación en la misma universidad.

En este sentido, se evidencia una carencia en el desarrollo de la acción reflexiva en la PP. En casi todas las instituciones se evidencia que el acompañamiento y la interlocución de los TPU se centran más en el cumplimiento de las horas de la práctica y no en la reflexión misma de las situaciones encontradas en estos contextos formativos. En la UNAD se reconoce el rol del tutor como guía, mediador y experto en el manejo de herramientas tecnológicas, capaz de resolver dudas e inquietudes que los estudiantes tengan al momento de realizar sus actividades planificadas en la institución y el simulador de prácticas pedagógicas.

Otra carencia en la que coinciden casi todas las instituciones se relaciona con la selección de los perfiles de los TPU. En el ISFODOSU, la mayoría de los estudiantes manifestaron que “a la hora de realizar la práctica se presentan situaciones emocionales y los docentes no están preparados para hacer contención emocional a los practicantes” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En el caso de la UNAD, los TPIE manifiestan que los TPU “no siempre conocen el entorno de práctica o no están lo suficientemente preparados, por lo que ha ocasionado contradicción en el trabajo con los estudiantes” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por el contrario, en la BENM, la UNAE y la UCSC los tutores están acompañando, de manera permanente, a los practicantes en los aspectos académicos-formativos y personales mediante tutorías personalizadas y grupales.

Cabe mencionar que todas las instituciones reconocen la necesidad de establecer perfiles específicos para los TPU; sobre todo estiman la experiencia docente, el conocimiento del entorno de la práctica y el desarrollo de la investigación-acción-reflexión. Sin embargo, debido a la realidad política, administrativa, presupuestaria y otros aspectos, esta no puede ser cumplida a cabalidad. Reconocen también que se deben establecer criterios y responsabilidades para que la PP promueva el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, así como también el pensamiento crítico y práctico pedagógico en los futuros docentes.

En resumen, aunque se reconoce la importancia del rol de los TPU, en la práctica pedagógica existen desafíos significativos y variaciones en los enfoques de selección y formación entre las distintas instituciones. Estos desafíos subrayan la necesidad de una mayor uniformidad en los criterios de selección, así como de una formación continua y adecuada para los TPU. Con ello se garantizará una implementación más efectiva y coherente de la PP.

Los TPIE deben tener cualidades específicas para desarrollar la tarea de acompañamiento; una de ellas se refiere al papel de guía. En la BENM, la presencia de estos actores educativos resulta indispensable para el desarrollo de la PP. Es más, se los considera como maestros guías en el aula; en consecuencia, su presencia adquiere un valor académico y organizativo. En sintonía con este rol, el ISFODOSU indica que los TPIE son quienes coordinan, guían y trabajan directamente con los practicantes en las aulas de formación.

Para otras instituciones, la cualidad a cubrir gira en torno al origen profesional de los TPIE. Esto sucede en la UCSC, dado que privilegia —para la tutoría— a los docentes egresados de la misma universidad; es decir: exalumnos. Esto se justifica en el supuesto de que conocen el funcionamiento de la institución. En la UNAD, la tarea recae en el rector de la escuela, quien elige a los TPIE bajo el paradigma de que sean docentes con experiencia básica y que tengan conocimiento en el

ámbito administrativo, académico y normativo. En el caso de la UNAE, los TPIE requieren una comprensión de lo didáctico, de lo curricular y lo pedagógico de ese modelo, agregando también el conocimiento del modelo de salida del profesional que se desea.

En la BENM, son las autoridades quienes seleccionan a los TPIE. Estos deben llevar de la mano a los docentes noveles para desarrollar una intervención, que es la base para elaborar el documento con el que se van a titular y donde quedará manifiesta la reflexión de su práctica. En cambio, en el ISFODOSU, los TPIE deben estar capacitados para desempeñar el complejo rol de formadores de docentes. Esta formación es vista como una de las necesidades más significativas, de tal suerte que, a los candidatos, se les oferta un diplomado que tiene que ser aprobado para adquirir el nombramiento de TPIE. Por otro lado, en la UNAE, los TPIE son profesionales de la educación que contribuyen a la reflexión acerca de situaciones de la práctica para teorizar la práctica y continuar con la espiral: experimentar la teoría, reflexionar sobre la práctica y teorizar la práctica (Portilla *et al.*, 2017; UNAE, 2017; Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022) para actuar sobre ellas sin necesariamente buscar soluciones, sino comprender qué es lo que sucede en el aula de formación práctica.

Los TPIE adquieren distintas funciones y estas se detallan en la UCSC y en la UNAE. En primera, el TPIE retroalimenta lo observado en la práctica acción que enriquece a los estudiantes, pues es un trabajo que se complementa con las observaciones de los TPU. En la UNAE, una de las funciones principales de los TPIE es comunicarse con los TPU, la institución y los practicantes para evaluar el proceso y avance que tienen los últimos desde el momento en que empiezan a ejercer la función (UNAE, 2023).

Los practicantes son los beneficiarios directos del acompañamiento, quienes desarrollan una relación uno a uno entre formador y formando; por ello, la percepción que tienen del desempeño de los TPIE resulta relevante. Cada institución presenta especificidades en cuanto a la

percepción del acompañamiento que reciben de los TPIE. Para los estudiantes del ISFODOSU, la UCSC y la UNAD, el vínculo afectivo es indispensable. Primero, en el ISFODOSU, el TPIE debe ser competente y capacitado, porque acompaña al tutelado para mejorar su práctica, según los estudiantes. En segundo lugar, el papel de los TPIE, en la UCSC, depende de la institución. Pero lo más significativo para los estudiantes es el vínculo con las educadoras orientadoras, porque permite participar de forma afectiva y efectiva en tanto guía con la experiencia. En tercer lugar, en la UNAD se busca la construcción de un aprendizaje autónomo en los estudiantes; por ello, el diálogo es constante. Esto les ayuda a reflexionar e identificar problemáticas y necesidades para establecer propuestas innovadoras de mejora para la escuela y la comunidad.

En la UNAE, algunos TPIE permiten realizar alguna actividad en las aulas de práctica; lo que permite tener un primer acercamiento con los futuros alumnos. Al practicante le agrada empezar a tomar las riendas en clase, en la medida que está inmerso en la práctica.

Los TPIE, en general, evalúan y retroalimentan al estudiante para que este reflexione sobre su práctica. Como se observa en la BENM y la UCSC, los practicantes “destacan la importancia de la retroalimentación de los docentes en ejercicio como algo significativo en las prácticas pedagógicas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA) y “la retroalimentación que hace la tutora guía, los aspectos a mejorar, enfrentar situaciones que pasan en la sala, y cómo pueden resolver estas situaciones de la mejor manera” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA).

En resumen, se aprecia que el papel de los TPIE es considerado como el maestro guía de la PP. Para su elección se recurre a distintos criterios que buscan asegurar la calidad en la formación de los docentes; algunos tienen que ver con la experiencia y la capacitación para el acompañamiento. Los TPIE desarrollan tareas de comunicación con las universidades, pero también otras que tienen que ver con la

orientación de la reflexión del proceso formativo. Para los estudiantes, la interlocución deriva en una interacción afectiva y en un vínculo con los TPIE, pues la convivencia constante crea ambientes de aprendizaje.

El criterio de los estudiantes acerca del rol de los TPU y TPIE — cuyos roles se han comparado y caracterizado en este acápite— es relevante para comprender y dimensionar estos roles en la formación inicial docente. A continuación, se presentan datos cuantitativos recogidos en una encuesta en la que participaron 1208 estudiantes de las cinco instituciones. En la Tabla 2 se muestran las percepciones de los practicantes en una escala de valoración en la que el criterio *muy de acuerdo* es el más alto y *en desacuerdo*, el más bajo.

**Tabla 2. Percepciones de los participantes en torno al rol de los TPU y TPIE**

Planteamiento en la encuesta	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
	Porcentaje de la suma de respuestas en las dos escalas más altas: <i>muy de acuerdo</i> y <i>de acuerdo</i>				
<b>1. La formación disciplinar en investigación y la capacidad reflexiva de los TPU es fundamental para el acompañamiento en la práctica pedagógica.</b>	94	90	96	93	97
<b>2. El acompañamiento a los practicantes es un proceso de mediación de la PP, que es determinante en la formación docente.</b>	93	91	95	90	96
<b>3. Contar con unos TPU que brinden acompañamiento a la PP garantiza el seguimiento adecuado a la misma.</b>	84	91	97	92	96
<b>4. El proceso de acompañamiento a la PP posibilita la reflexión, análisis y comprensión de las situaciones educativas que se viven en la práctica.</b>	90	92	95	94	98

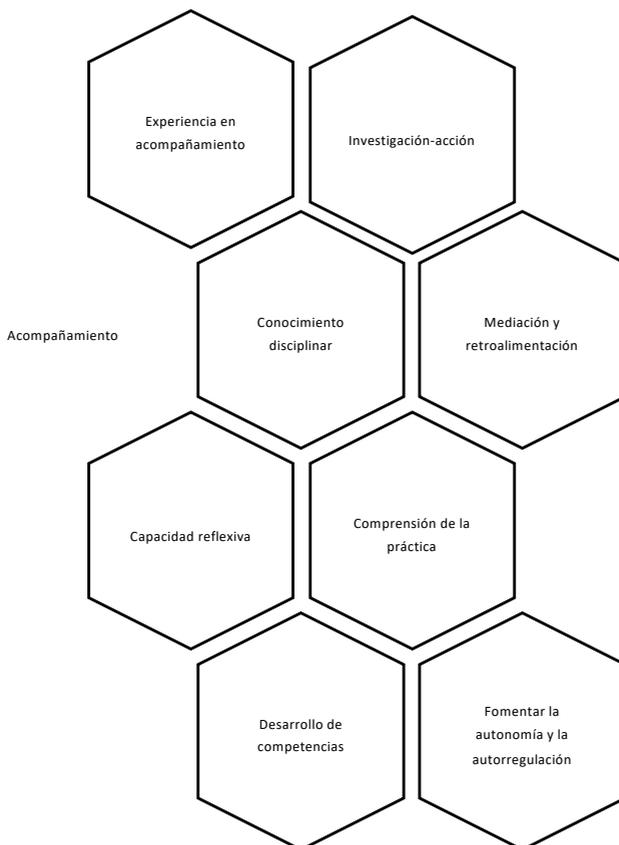
<b>5. El propósito del acompañamiento es garantizar comprensión y apropiación del conocimiento y toma de decisiones para la actuación autónoma.</b>	87	94	92	95	95
<b>6. El acompañamiento garantiza el desarrollo de competencias docentes.</b>	86	92	96	90	96
<b>7. El aprendizaje no termina cuando finaliza la práctica pedagógica, porque la mediación fomenta la autonomía y la autorregulación.</b>	95	91	94	94	96
<b>8. Los TPU deberían ser docentes con experiencia en investigación-acción.</b>	94	91	90	90	94
<b>9. Los TPU deberían ser docentes con experiencia en el acompañamiento de la PP.</b>	93	92	95	92	93
<b>10. Los TPU deberían contar con posgrado, mínimo maestría, para realizar el acompañamiento de la PP.</b>	70	81	78	78	78
<b>11. Los TPIE retroalimentan la PP realizada en el aula.</b>	85	84	91	91	86
<b>12. Los practicantes están acompañados permanentemente por los TPU y TPIE durante su PP.</b>	69	80	88	82	87

*Fuente: elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA*

De los roles que desempeñan los TPU y los TPIE se derivan capacidades tan específicas y complejas que requieren de un alto nivel de formación y experticia. Son muy significativas las semejanzas en las perspectivas reflejadas en los porcentajes de las valoraciones dadas a doce ítems con los que se indagó sobre cómo son percibidos estos roles. Llama la atención, particularmente, la coincidencia en los ítems

9 (experiencia) y 10 (formación académica). Para los practicantes, es más valiosa la experiencia que los títulos de quienes acompañan en la práctica. El acompañamiento demanda capacidades que suponen un alto nivel de experticia en la formación práctica de docentes. En la siguiente figura se muestran las principales capacidades que deben tener los TPU y TPIE para el acompañamiento:

**Figura 1. Capacidades para el acompañamiento de TPU y TPIE**



**Fuente:** elaboración propia a partir de la estadística de variables de MAXQDA (Analytics Pro-2022) (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023)

## **Hallazgos significativos en la interlocución entre instituciones de práctica e instituciones de formación docente**

Las relaciones que se establecen para el desarrollo de las prácticas, los procesos comunicativos de contactos, interacciones y diálogos (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; Portilla *et al.*, 2017) se conocen como interlocución. Establecer acuerdos de trabajo entre los distintos actores de la práctica se torna necesario para que estas influyan de manera favorable en la formación de los futuros docentes. Las relaciones interinstitucionales son clave para una formación docente en escenarios reales de la profesión.

La forma de entender la interlocución presenta algunas especificidades con respecto al actor que la realiza. Por eso se describe comparativamente la percepción de los participantes de la investigación: a) las autoridades, b) los TPU, c) los TPIE y d) los estudiantes. Después se enuncian algunas interpretaciones derivadas del análisis de la información.

En las transcripciones de los grupos focales con autoridades de las instituciones participantes se encontró un registro de información sobre la interlocución solo en dos instituciones: el ISFODOSU y la UNAD. Para ambas universidades, el papel de la comunicación es indispensable. Sin embargo, la manera en que se lleva a cabo refleja algunas particularidades. En congruencia con la normatividad de las buenas prácticas, las autoridades del ISFODOSU afirman que, para el desarrollo de una comunicación asertiva entre las instituciones, los tutores participan en actividades de capacitación continua; tal es el caso de seminarios y congresos; además, realizan actividades de autoformación (ISFODOSU, 2019). En cambio, las autoridades de la UNAD indican que la interlocución surge a partir de un convenio de práctica para ubicar al estudiante en la institución educativa. En este sentido, se prioriza que la institución educativa que recibirá a los estudiantes sea cercana a su

lugar de residencia o que sea en la misma ciudad. Es necesario indicar que los estudiantes no pueden iniciar sus prácticas pedagógicas antes de que el convenio esté listo, pues, de hacerlo, reprueba el curso de forma automática (UNAD, 2020a). Lo anterior asegura una coordinación entre el TPU y el docente de acompañamiento de la institución educativa o de la persona que va a encargarse del estudiante (TPIE) (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

Los TPU tienen una comprensión acerca del papel de la interlocución desde el rol que desempeñan en las instituciones educativas. En relación con ello, se encontró un registro de información solo en tres instituciones: la BENM, el ISFODOSU y la UNAE; estas comparten el valor de la comunicación para la interlocución, pero la desarrollan de una manera distinta.

En el caso de los TPU de la BENM, se consideran portavoces de la información entre las instituciones de práctica y los estudiantes. Son quienes llevan las indicaciones, acuerdos y compromisos a los docentes en formación y autorizan que los estudiantes tengan sus primeros contactos con las escuelas de práctica (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En sentido estricto, el TPU —en la BENM— es considerado como un interlocutor, un observador y analista de las elaboraciones de sus estudiantes; que dialoga y establece una vía de comunicación donde indaga y cuestiona acerca de las razones por las cuales los estudiantes eligen un tipo de plan, una secuencia, una actividad, un material y una forma de evaluar (Secretaría de Educación Pública de México, 2012). Los TPU del ISFODOSU valoran su papel de comunicadores. No obstante, consideran que desarrollar esta tarea con algunos estudiantes es complicada, debido a la zona de la que provienen. Son conscientes de que su labor de acompañamiento requiere mejorar, revisar lo que se hace y seguir aportando a la formación de los futuros docentes (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por otro lado, los TPU de la UNAE consideran importante la comunicación con los

directivos de la institución, puesto que con ellos comparten lo que pasa en las aulas (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

**Tabla 3. La interlocución en la práctica desde la perspectiva de varios actores**

<b>GF_A_ ISFODOSU</b>	Nos vamos autoformando y vamos trabajando mucho el proceso de capacitación de forma constante, la formación continua y participamos en eventos, en seminarios y en congresos.
<b>GF_P_ ISFODOSU</b>	Hay profesores que en el centro con quienes en el proceso es bastante difícil poder llegar a acuerdos con ellos y nos atrasa en el proceso de la práctica.
<b>GF_A_ UNAD</b>	Esa interlocución surge del convenio de práctica cuando se cumplen con todos estos elementos, el equipo de prácticas gestiona la carta de presentación, van diligenciados el objetivo de la práctica [...], se hace la interrelación entre los TPU y los TPIE.
<b>GF_TPU_ BENM</b>	Y somos los portavoces para decírselos a nuestros alumnos, de decir ya tenemos la luz verde para que ustedes puedan comunicarse con sus maestras por tal o cual situación.
<b>GF_TPU_ ISFODOSU</b>	Nuestros niveles de comunicación que entiendo que son buenos, pero podemos perfeccionar lo que hacemos. [...] en el caso de la participación, la comunicación con nuestros estudiantes tenemos algunos que son de zonas de difícil acceso, donde la comunicación a veces no es tan efectiva.
<b>GF_TPU_ UNAE</b>	La comunicación que mantengo siempre es con los directivos de la institución, con el director [y] el vicerrector. Siempre mantengo la comunicación con ellos y mantengo lo que pasa en las aulas.
<b>GF_TPIE_ ISFODOSU</b>	Tenemos la cercanía de poder comentar alguna situación que nos parezca particular, que sentimos que no, no se ajusta a la realidad [...]. Sí, mantenemos una conexión constante, comunicación constante.
<b>GF_TPIE_ UNAE</b>	Desde el inicio del ciclo escolar, ellos se presentan con nosotros, llegamos a acuerdos, sobre todo en esta parte de la empatía, colaboración, ayuda y, bueno, las sugerencias que se puedan dar. Siempre estamos ahí ayudándoles en la planificación y la ejecución.

*Fuente: elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA*

En el caso de los TPIE, se encontró registro de información solo en dos instituciones: el ISFODOSU y la UNAE. Los TPIE de la primera institución aseguran que la comunicación con la universidad es constante y que existe confianza para tratar asuntos de la práctica. Esto mismo se encuentra con los TPIE de la UNAE, quienes además generan acuerdos en torno al desarrollo de las prácticas preprofesionales, la empatía, la colaboración, ayuda y sugerencias que se puedan aportar a las actividades de los estudiantes: “En su planificación, siempre estamos ahí ayudándolos y apoyándolos también en la parte de la planificación, en la parte de la ejecución de la planificación, en la ejecución de la planificación. Igual [...], como observadores, damos nuestras sugerencias” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA, grupos focales).

En el caso de los practicantes, se encontró un registro de información solo en tres instituciones: la BENM, el ISFODOSU y la UCSC. Los practicantes de la BENM reconocen la existencia de un vínculo de comunicación y acompañamiento amplio entre los TPU y los TPIE, pues resuelven los conflictos a través del diálogo y respetando su sentir. Los practicantes de la UCSC indican que la interlocución es escasa, dado que su universidad tiene poco contacto con las instituciones de práctica y los estudiantes participan como interlocutores. En el caso de los tutores, los TPIE no hablan con los TPU. Por lo tanto, estos últimos se percatan del avance de los estudiantes mediante una evaluación final.

Hay una particularidad en el ISFODOSU, percibida por sus practicantes, que consiste en la aparición de prácticas arcaicas en su institución. A veces se sabe cómo trabajarán los profesores que desarrollan la interlocución, pues fueron sus profesores en años anteriores y ya saben su metodología y lo que harán (grupo focal con estudiantes, ver Tabla 3). Sin embargo, la opinión de los estudiantes contradice a los planteamientos del instituto, pues este —de acuerdo con sus estatutos— pretende “contar con un cuerpo de profesores universitarios del más alto nivel que pueda promover en los estudiantes

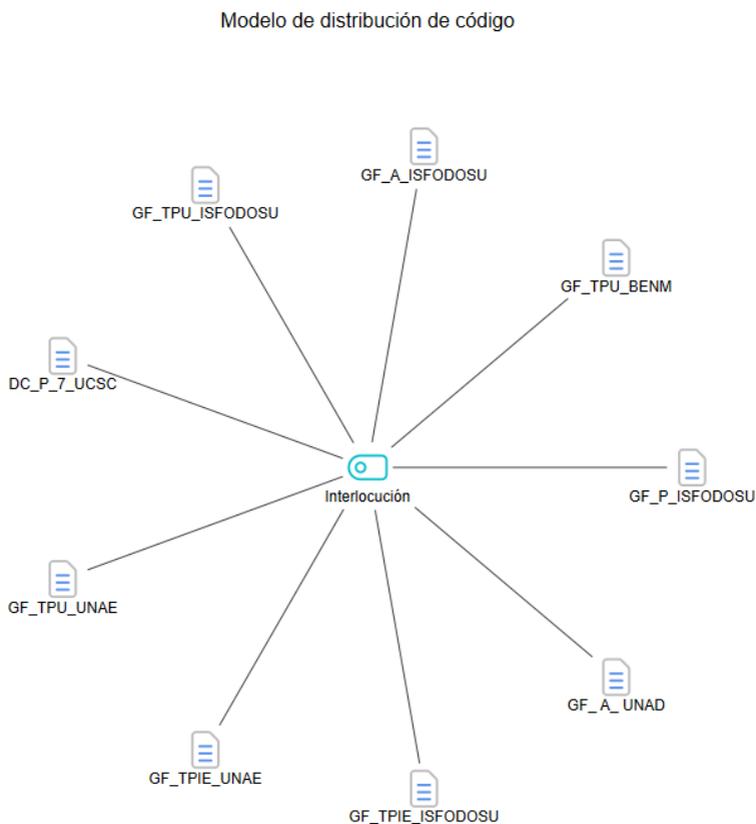
el desarrollo de competencias que requiere un educador del siglo XXI” (ISFODOSU, 2021, p. 60).

Asimismo, en el caso de las autoridades de las instituciones formadoras, el papel de la formación continua y de los convenios para la interlocución son importantes. Mientras que, para los TPU, son considerados puentes de comunicación entre las instituciones, pues siguen tareas de gestión para la mejora de las prácticas preprofesionales. Para los TPIE —encargados de recibir a los estudiantes y concretar la interlocución— el carácter de confianza e interacción es el que delinea el trabajo. Por último, los estudiantes —beneficiarios de la interlocución— indican que es útil para la resolución de conflictos, aunque también se reconoce que es escasa; un aspecto que se presenta como área de mejora en las universidades.

Las escuelas de experimentación pedagógica anexas a la BENM son una particularidad que podría explicar el nivel de detalle acerca de lo procedimental en la interlocución que muestran tanto los TPU como los TPIE en torno a la comunicación para la práctica (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA). En la búsqueda de buenas prácticas en torno a la interlocución, este tipo de escuelas podrían dar pautas de cómo extrapolar procesos y procedimientos con otros tipos de escuelas en general. Esta experiencia de la BENM es un buen referente de interlocución para la PP.

A manera de conclusión, se puede observar que la interlocución para el establecimiento de acuerdos y compromisos —como canal de comunicación— es importante para todos los actores. Sin embargo, se desarrolla en mayor o menor medida dependiendo del participante. La interacción entre las instituciones formadoras y las de práctica requiere de una comunicación asertiva basada en la gestión de procesos, procedimiento, roles, momentos y flujos de comunicación, los que permeen las culturas de ambas instituciones en su relación para la formación docente.

**Figura 2. La coocurrencia de datos en torno a la interlocución**



**Fuente:** MAXmapa. Modelo de código único (segmentos codificados) MAXQDA (Analytics Pro 2022) (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023)

Los vacíos, en algunos casos, y las generalidades, en otros, dan cuenta de que la interlocución es una de las debilidades de la PP. Los actores principales no hacen referencia a procesos, procedimientos, roles o flujos de comunicación que den cuenta de una interlocución robusta, siendo una relación tan significativa para la formación práctica. Esto, pese a que en la normativa de los centros de formación haya procesos en torno a la relación entre las dos instituciones. El análisis se hizo con base en una matriz de segmento de codificación en MAXQDA.

## La interlocución con los tutores de práctica de la institución educativa como clave de calidad de la práctica pedagógica

Los TPIE que reciben a los futuros maestros ejercen un papel de acompañamiento que es una modalidad de formación que está en boga en los últimos años. Acompañar es guiar al otro acerca de por dónde ir, qué caminos andar. En el caso del docente: qué estrategias, metodologías, instrumentos utilizar para desarrollar una mejor PP (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; Portilla *et al.*, 2017; ISFODOSU, 2018; UNAD, 2020b). En este sentido, la tarea de los TPIE se torna indispensable. De allí parte la necesidad de identificar las percepciones que de ella tienen los actores de las instituciones participantes.

**Tabla 4. Interlocución con los tutores de la práctica pedagógica**

UNAE	Inducción: los TPU presentan el plan de prácticas y modalidades de trabajo.
ISFODOSU	El sistema de prácticas docentes involucra al coordinador del recinto, a los maestros titulares de las asignaturas de práctica docente quienes también desempeñan la labor de tutores, al director y al docente del centro anfitrión y a los estudiantes.
BENM	Los TPU coordinan con los TPIE el plan y programa de prácticas y el proceso de acompañamiento teórico- metodológico.
UCSC	La Unidad de Práctica Pedagógica organiza la distribución de las prácticas.
UNAD	El tutor interno es el responsable del acompañamiento de los aspectos legales y académicos, es quien aprueba e informa al coordinador del componente práctico del programa y el coordinador del programa e inicia el aval.

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (relatorías)*

## Conclusiones

En relación con el objetivo planteado al inicio de este capítulo, los resultados obtenidos corroboran que, los actores de la práctica: TPU, TPIE, autoridades y estudiantes, de las instituciones formadoras de

docentes juegan un rol muy importante para las prácticas pedagógicas, como eje de la formación docente. De las perspectivas de los actores participantes se derivan las principales características que deben tener los TPU y los TPIE. La selección de estos dos actores clave de la práctica supone perfiles muy altos y complejos, que se interpreta en el discurso y en los datos más como un deber ser que como la constancia de su existencia de forma generalizada.

Se demuestra que la comunicación efectiva entre todos los actores es determinante para la creación de un adecuado ambiente de aprendizaje; lo que facilita —a la par— un espacio para que los estudiantes desarrollen sus competencias básicas y profesionales como elementos clave para el desarrollo profesional docente. Sin embargo, a partir de los vacíos y las ambivalencias en los datos, se interpreta que la interlocución interinstitucional supone procesos, roles, flujos de comunicación, vocerías y medios que carecen de una sistematización capaz de permear las culturas institucionales; al punto de que cualquier actor pueda dar cuenta de este tipo de interlocución. Hay muchos desafíos en torno a la sistematización de la interlocución interinstitucional entre los actores de las prácticas.

## Referencias bibliográficas

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2018). *Reglamento de prácticas docentes del Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/OtrasNormativas/REGLAMENTO%20DE%20PRCTICAS%20DOCENTES.pdf>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2019). *Manual de buenas prácticas. Orientaciones para la identificación, sistematización, publicación y divulgación*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU] (2021). *La normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://isfodosu.edu.do/phocadownload/INFORME%20NORMATIVA%2009-15%20ISFODOSU.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MECH]. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MECH]. (2021). *Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Modelo para la implementación de las prácticas preprofesionales*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/MINEDUC-MINEDUC-2021-00015-A.pdf>
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior de México. (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Subsecretaría de Educación Superior de México [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos\\_orientadores/6W9v6UoC3h-el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos_orientadores/6W9v6UoC3h-el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública de México. (2022). *Marco Normativo en el desarrollo de las Jornadas de Prácticas Profesionales Ciclo escolar 2022-2023*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>

- Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020a). *Abecé de las practicas pedagógicas. Lineamientos de las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020b). *Georreferenciación escenarios de práctica pedagógica*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2023). *Reglamento de prácticas preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación*. Universidad Nacional de Educación.

# Capítulo 5. Prácticas pedagógicas y perfil de salida de profesionales de la formación docente de América Latina y el Caribe

 **María Dolores Pesántez Palacios**

maria.pesantez@unaeedu.onmicrosoft.com  
*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Jaime Ullauri Ullauri**

jaime.ullauri@unae.edu.ec  
*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Claudia Rodríguez Navarrete**

claudiarodriguez@ucsc.cl  
*Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile*

 **Raquel Muguierza Olcoz**

raquel.muguierza@isfodosu.edu.do  
*Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana*





## Introducción

La práctica pedagógica (PP) se ha convertido en el pilar de la formación docente, ya que es un componente fundamental para el desarrollo profesional. En este marco, las instituciones formadoras de docentes asumen un gran desafío, dado que deben responder a las demandas educativas del siglo XXI, considerando las oportunidades y necesidades que presenta la sociedad actual.

En un mundo en constante cambio, el rol docente adquiere cada vez mayor importancia, no solo en la trasmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo del pensamiento práctico pedagógico, la reflexión sobre la práctica docente (Schön, 1983; Mauri *et al.*, 2016; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022) y la investigación sobre dicha actividad. En este mismo sentido, Perrenaud (2010) sostiene que “[...] va destinado, en primer lugar, a todos los profesionales que analizan y transforman sus prácticas, pero también a los que los acompañan: asesores, formadores, responsables de proyectos innovadores o equipos directivos de escuela” (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU], 2021, p. 15). Lo anterior no solo concierne a los

practicantes que analizan y transforman sus propias prácticas, sino también a aquellos que los acompañan. En nuestro caso: los tutores de práctica de universidad (TPU) y los tutores de las instituciones educativas de práctica (TPIE).

La PP implica un proceso dinámico en el que los estudiantes aplican sus conocimientos y competencias en contextos reales. A través de ella, los practicantes pueden observar, reflexionar, analizar y cuestionar situaciones con los TPIE; lo que les permite adquirir nuevas competencias para transformar la realidad educativa y desarrollar buenas prácticas en su desempeño profesional, según el perfil de egreso.

En este capítulo se presenta lo más significativo de la dimensión evaluación-perfil de salida. El primer apartado aborda los productos más significativos de la PP; en el segundo se presentan las competencias que contribuyen al perfil de salida y, en el tercero, se reflexiona y compara sobre los aspectos más significativos del perfil de salida.

### **Los productos más significativos que se obtienen de las prácticas pedagógicas**

Los productos de la PP son esenciales en la formación de futuros docentes, ya que permiten la aplicación de conocimientos teóricos, la evaluación de habilidades en entornos reales, la reflexión sobre las situaciones de la PP (Schön, 1983; Perrenaud, 2010; Mauri *et al.*, 2016; Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022), la autoevaluación, la construcción de un portafolio profesional, la adaptación a la diversidad estudiantil y el fomento de la mejora continua (Green *et al.*, 2018). Estos productos sirven como evidencia de la preparación y competencias de los futuros docentes, contribuyendo significativamente a su desarrollo profesional integral. A continuación se detallan las semejanzas, diferencias y particularidades de los productos que se obtienen de las prácticas de las cinco instituciones que conforman este proyecto de investigación.

**Tabla 1. Cuadro comparativo de los productos significativos de la práctica pedagógica**

Institución	Actores de la práctica pedagógica			
	TPU	TPIE	Practicantes	Autoridades
UNAE	-Proyecto integrador de saberes (Piensa) -Informe de experiencias vividas (primeros ciclos)	Observan, acompañan e intervienen en el aula	-Piensa -Informe de experiencias vividas	-Elaboran los Piensa -Informe de experiencias vividas
UCSC	-Presentación de informe final -Documento de titulación (tesis de grado)	Elaboración de los planes de práctica aprobados por los tutores	-Diarios de campo -Informe final	Documento de titulación
ISFODOSU	-Portafolio de evidencias -Diario que integre conocimientos y experiencias vividas (cada cuatrimestre)	Desarrollan el plan de práctica	-Portafolio -Diario -Tesis de grado	-Portafolio y trabajo de titulación -Certificado de varios diplomados obligatorios
UNAD	-Realizar publicaciones -Diarios de campo	Registros de observación	Diarios o registros de observación	Portafolios
BENM	Creación del portafolio	Identificación de las necesidades de la escuela a través de la observación	Portafolio de evidencia	Trabajo de titulación como requisito para graduarse
Hallazgos	-Portafolio -Trabajo de titulación -Diarios de campo	-Diarios de campo -Planes de práctica -Piensa	-Portafolio -Diarios de campo -Tesis de grado -Piensa	-Tesis de grado -Portafolio -Piensa

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (grupos focales, diarios de campo y relatorías) desarrollados en el Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

Los TPIE mencionan que es crucial que los estudiantes puedan identificar necesidades en las escuelas donde realizan sus prácticas y proponer alternativas en sus trabajos de período académico o trabajos finales de carrera, ya que contextualizar su aprendizaje teórico desarrolla habilidades de observación y aplicación de conocimientos en situaciones reales, fomenta la mejora continua y promueve un compromiso efectivo con la comunidad educativa.

## Productos de período académico

Los TPU se encargan de coordinar las acciones realizadas en la práctica y los productos entregados al final de cada período académico. Dichos trabajos deben estar alineados con los resultados de aprendizaje establecidos en el plan de carrera. A través de estos productos, los practicantes desarrollan la capacidad de proponer soluciones concretas a desafíos educativos, dado que contribuyen significativamente a la formación integral de futuros educadores, preparándolos para enfrentar las complejidades de la enseñanza.

En la UNAE, en su *Modelo de Prácticas Preprofesionales* (Portilla *et al.*, 2017), se detalla que, mediante los Piensa, los estudiantes pueden generar alternativas de respuesta a lo que realizaron, y esa alternativa nace de lo que vieron o identificaron en sus prácticas. Ello implica volver a la revisión teórica para consolidar las definiciones de las categorías o variables que analizan y comparan con la práctica. Así, es entonces “cuando se une la teoría práctica de acción y la reflexión en ese recorrido permanente y concreto [*sic*] su solución alternativa a la realidad, y es ahí cuando se da el momento cumbre, el momento clave del aprendizaje” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En el Piensa se “visibiliza y comunica los procesos, metodologías y resultados de las experiencias y reflexiones vividas en la práctica pedagógica como una experiencia investigativa fundamental para fomentar el pensamiento educativo práctico” (Portilla *et al.*, 2017,

p. 20). Como mencionan sus autoridades, “lo significativo en la práctica es construir el Piensa, donde los estudiantes deben conocer el problema en el entorno escolar donde se envuelven en las prácticas y el eje integrador de saberes del proyecto Piensa” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

Además, se lleva a cabo un proyecto o informe de experiencias vividas que se pueda aplicar en el contexto de la práctica con el fin de que sea una oportunidad para el estudiantado para “adquirir más experiencias reales, basado en una problemática que nosotros observamos dentro de un aula de clases o dentro de la misma institución educativa” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Desde la UNAE, asimismo, se plantea que se tiene que dejar un proyecto para toda institución al finalizar las prácticas. Además, aparte del Piensa, también deben entregar productos como diferentes trabajos e informes de experiencias en los primeros ciclos y el trabajo de titulación en los últimos dos.

De igual manera, en la BENM, tras realizar las prácticas pedagógicas, obtienen un portafolio de evidencias que muestra el progreso de los estudiantes y su desempeño. Sin embargo, esta institución evalúa también si intervienen “de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas que plantean a través de su tesis final” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). El uso del portafolio de evidencias se convierte en una estrategia que integra aprendizajes relevantes y significativos que favorecen permanentemente a la docencia y los resultados de los aprendizajes de los alumnos con los que se practica (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012).

En el caso del ISFODOSU, al final de cuatrimestre “el/la alumna deberá presentar un diario en el que se integren todos los conocimientos y las experiencias vividas” (ISFODOSU, 2019b, p. 35). Para culminar con su proceso formativo, más allá de las asignaturas cursadas, las prácticas

y la tesis de grado, deben superar y obtener el certificado de varios diplomados obligatorios como formación cocurricular de su proceso: Diplomado de Tecnología Educativa (desarrollo de competencias para la gestión, selección e implementación de las TIC y metodología de evaluación), diplomado Valora Ser (construcción de una identidad personal y ciudadana, integrando ética y neurociencia) y Diplomado Intensivo de Inglés para Docentes.

Asimismo, la UNAD fomenta los semilleros de investigación y la posibilidad de que realicen publicaciones o participen en diversos eventos académicos donde la práctica pedagógica esté involucrada. Esto fomenta un crecimiento en conocimiento y experiencias para ellos, dado que son fundamentales para su desarrollo integral. Estas iniciativas “proporcionan a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades de investigación, fomentar el pensamiento crítico” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023) y contribuir al avance del conocimiento en el campo educativo. En cambio, en la UCSC, los estudiantes elaboran un informe al término de cada práctica: “Este trabajo permite el desarrollo de una mirada crítica que están en constante formación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

## Resultados de fin de carrera

Podemos identificar diferentes similitudes; entre ellas, observamos que en el ISFODOSU, la UCSC, la UNAE, la UNAD y la BENM los estudiantes deben estructurar —durante su último año de formación teórico-práctica— un documento de titulación o tesis de grado.

Según la BENM, la creación de este documento ayuda en gran medida al estudiantado en el ejercicio de la escritura, la lectura, el habla y la escucha, los cuales “son cuatro habilidades de una lengua que dan un buen resultado para poder alcanzar lo esperado del perfil de salida, que es a lo que aspiran cada uno de los futuros docentes en formación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). A través de estos trabajos

de titulación se abordan las necesidades específicas de la escuela, los estudiantes fomentan el pensamiento crítico, promueven la mejora continua de la práctica docente y demuestran un compromiso activo con la comunidad escolar. Así, todas las experiencias vividas:

se plasman en un documento de titulación que se evalúa también si interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas. (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023)

Por otro lado, en la UNAE, hay muchas cosas más allá del producto que presentan, el cual supone un proceso de escritura con sus propias particularidades donde no solo deben demostrar todos sus saberes adquiridos, sino que también “deben ser capaces de insertarse al mundo de la investigación, con uso de desarrollo y uso de instrumentos a aplicar en la vida real” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Asimismo, “los insumos de la PP favorecen el documento de titulación de los alumnos, al poner en práctica las habilidades de observación, diagnóstico e intervención” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

Similar a esto, la UNAD menciona que “la tesis de grado es una oportunidad de consolidación y creación de conocimientos, trabajando la trazabilidad de un proyecto de investigación real que los prepara para su futura labor” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En el caso de las diferencias, resaltamos que en el ISFODOSU los estudiantes deben elaborar —como producto final de su proceso formativo— un portafolio de evidencias, el cual debe ser mostrado al final de sus prácticas a sus docentes. , los tutores deben “revisar y valorar los recursos didácticos elaborados por los practicantes” (ISFODOSU, 2018a, p. 1). En este documento final, la institución de formación docente espera y evalúa que los estudiantes demuestren que la práctica les haya permitido evidenciar cada competencia a adquirir en su proceso.

En resumen, se resalta que los cinco países tienen los lineamientos en sus prácticas pedagógicas para lograr los productos que requiere dicha actividad. Como semejanza tenemos que trabajar productos de la PP en los diferentes niveles y un proyecto de investigación de final de grado en las diferentes instituciones; trabajo que fomenta las habilidades y competencias docentes que los estudiantes necesitan para solucionar los problemas educativos. Además, la participación en estos proyectos no solo mejora la calidad de la práctica docente al aplicar conceptos teóricos en situaciones reales, sino que también prepara a los futuros educadores para el mundo laboral al desarrollar habilidades de presentación, comunicación y colaboración, fortaleciendo su motivación y compromiso con la educación.

### **¿Cómo tributan las competencias en el perfil de salida?**

La importancia de la tributación de las competencias para el perfil de salida radica en que estas son las habilidades, conocimientos y actitudes que una persona debe adquirir durante su formación académica para desempeñarse de manera exitosa en su vida profesional; en este caso: como docente. Para Urrutia (2011), “las prácticas permiten que los estudiantes desarrollen un conocimiento pedagógico que solo se desarrolla en el ejercicio de la profesión, así como un pensamiento complejo conectando sus distintos saberes y desplegando habilidades de comunicación en un contexto real” (p. 23). Las competencias son fundamentales para que los egresados de las instituciones formadoras puedan enfrentar los retos del mercado laboral, adaptarse a los cambios y contribuir al desarrollo de su entorno. En este sentido, Correa-Molina (2011) considera que “la práctica constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor” (p. 81); lo que sitúa el contexto de práctica pedagógica como fundamental en el desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias.

A continuación, en la Tabla 2, se describe la tributación y comparación de competencias en el perfil de salida desarrolladas en diferentes programas de formación docente, declaradas por los diversos actores representantes de las cinco instituciones participantes del proyecto de investigación.

**Tabla 2. Competencias que tributan al perfil de salida**

Institución	Actores de la práctica pedagógica			
	TPU	TPIE	Participantes	Autoridades
UNAE	Competencias de docente investigador, innovador y creativo para implementar estrategias que mejoren la calidad de la educación y la práctica docente.	Cuentan con altas capacidades, académicas e investigativas.  Se desarrollan de manera personal, emocional y educativa de manera diferenciada, lo que les permite desenvolverse en el mundo exterior de manera completa.	Simular el ejercicio profesional docente a través de las experiencias adquiridas en la planificación y desempeño en el aula.	Capacidad de innovar y transformar la realidad educativa.  Comprender lo didáctico, lo curricular y lo pedagógico, así como el modelo de formación deseado para los profesionales.
UCSC	Desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel como el diagnóstico, análisis, diseño, implementación, evaluación y construcción en el ámbito educativo.	Comprender la planificación y el currículo del Ministerio de Educación.	Alcance de competencias específicas y profesionales que tributan al cumplimiento del perfil de egreso de los educadores en formación profesional.	Desarrollar la capacidad de tomar decisiones pedagógicas, evaluar su entorno, identificar problemas educativos y generar cambios para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

<p><b>ISFODOSU</b></p>	<p>Cuestionar y argumentar prácticas docentes basadas en la normativa y el currículo del país.</p> <p>Reflexión sobre su propia práctica docente.</p> <p>Habilidades para manejar el currículo y la planificación escolar.</p>	<p>Generar cambios constantes en uno mismo como individuo y como parte de la comunidad educativa.</p>	<p>Aprender del error a través de la retroalimentación y la reflexión.</p> <p>Ser un agente de cambio en la educación y resalta que la transformación personal es esencial en este proceso.</p>	<p>Desarrollo de habilidades interpersonales y competencias socioculturales.</p>
<p><b>UNAD</b></p>	<p>Competencias que tributan directamente al cumplimiento del perfil de egreso de los educadores en formación.</p>	<p>Fortalecen la parte del rescate cultural, la identidad de los estudiantes en un contexto.</p>	<p>Tener conciencia de la realidad local y cultural de un territorio y cómo esto puede ayudar a abordar problemas y participar en el desarrollo de proyectos de mejora en la comunidad.</p>	<p>Se convierten en docentes transformadores sociales y líderes comunitarios capaces de gestionar recursos digitales.</p>
<p><b>BENM</b></p>	<p>Utiliza el pensamiento crítico y creativo para resolver problemas y tomar decisiones.</p> <p>Se compromete con el aprendizaje continuo.</p>	<p>Aplicación de metodologías de enseñanza con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICS).</p> <p>Consolidar conocimientos y procesos académicos para ser buenos profesionales.</p>	<p>Competencias para la planificación, intervención en el aula, evaluación y cómo éstas competencias pueden responder a las necesidades del sistema educativo nacional.</p>	<p>Uso del pensamiento crítico y creativo en la solución de problemas y toma de decisiones.</p> <p>Aprendizaje continuo.</p> <p>Colaboración en proyectos innovadores y de impacto social.</p>

<p><b>Hallazgos</b></p>	<p>Desarrollo del pensamiento crítico y práctico. Capacidad para la resolución de problemas y toma de decisiones. Reflexión sobre su práctica docente.</p>	<p>Capacidades comunicativas e investigativas. Aplicación de metodologías de enseñanza. Uso de las TICS. Manejo del aula: planificación.</p>	<p>Manejo de la planificación y desempeño en el aula. Capacidad en la resolución de problemas. Capacidades comunicativas.</p>	<p>-Capacidad para innovar y transformar la realidad educativa. -Rol de liderazgo. -Elaboración de proyectos educativos y sociales. -Habilidades interpersonales.</p>
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Fuente: elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (relatorías y revisión bibliográfica) desarrollados en el Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

En cuanto a las similitudes encontradas, se evidencia que, para el ISFODOSU, la UCSC y la BENM, convergen en todas las competencias fundamentales de la institución y, en esta última, se precisa la importancia de cubrir y desarrollar las competencias genéricas y profesionales en la institución donde se realiza la PP para consolidarlas en cada nivel. En la BENM —con relación a las competencias profesionales— se hace énfasis en:

El diseño planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. Se generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación. (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012)

Para el ISFODOSU, considerando el *Manual de Buenas Prácticas Orientaciones para la Identificación, Sistematización, Publicación y Divulgación* (2019), las competencias que desarrolla el subcomponente de práctica docente se agrupan en seis dimensiones: 1) personal y profesional, 2) sociocultural, 3) conocimiento del estudiante, 4) pedagógica, 5) curricular y 6) escolar.

Asimismo, en la UNAD consideran que “las prácticas pedagógicas deben posibilitar aprendizajes y competencias sobre la realidad contextualizada, pensar y reflexionar sobre ella y actuar para generar situaciones que les permitan experimentar desarrollar competencias profesionales” (UNAD, 2020, p. 6).

En este tema, las autoridades de las instituciones de práctica implicadas mencionan que la PP converge en todas las competencias fundamentales de la institución. Aquello incluye el manejo del dominio del contenido, dando importancia a las competencias de orden comunicativa en el centro de práctica; o sea, en donde el estudiante interactúa con otros. Con esto se busca que el estudiante desarrolle la capacidad reflexiva y crítica y que logre aquellas competencias declaradas en el perfil de salida.

Las autoridades del ISFODOSU consideran desarrollar “competencias fundamentales dentro de la institución y la práctica confluye en todas las competencias” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Por su parte, en la UNAD se da importancia a las competencias de orden comunicativo en el centro en donde el estudiante puede interactuar. En este lugar, el mismo practicante debe mantener una comunicación asertiva.

Asimismo, los TPU de la UCSC focalizan su trabajo para que sus estudiantes “desarrollen las competencias que permitan alcanzar el perfil de egreso, por un lado. Y estas competencias desarrolladas permitan ser agentes de cambio en las comunidades educativas donde ellos llegan” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En la BENM, los TPU manifiestan “nuestros alumnos generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Asimismo, esta perspectiva se respalda en sus documentos institucionales que consideran que “la responsabilidad profesional de la práctica docente y de sus resultados se encuentra estrechamente relacionada

con los aprendizajes y desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que hasta el momento ha adquirido el estudiante” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Similar opinión tienen los TPU del ISFODOSU, quienes esperan, además, que los practicantes progresen en función de criterios prescritos y las competencias en cada uno de esos niveles.

Ahora, tanto en el ISFODOSU como en la BENM se busca que, con las prácticas, el estudiante desarrolle la capacidad reflexiva y crítica. Incluso, se estima que en las sesiones o clases se produzca la retroalimentación y la reflexión, dado que son relevantes para el logro de competencias del perfil de salida.

Tanto en la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM como en la de la UNAE, las competencias genéricas y profesionales —delineadas en sus respectivos planes de estudios— representan puntos centrales de evaluación. Es así que “las competencias genéricas y profesionales determinadas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM constituyen rasgos de evaluación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Algo similar ocurre en la UNAE, ya que trabajan con un modelo basado en competencias genéricas/básicas y profesionales (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En general, ambas instituciones adoptan un enfoque basado en competencias genéricas y profesionales para la formación de sus estudiantes, destacando la importancia de habilidades y conocimientos específicos para el ejercicio profesional en el campo de la educación primaria.

En relación con la tributación de competencias en el perfil de salida, por parte de los TPU, se puede indicar que hay una clara mención a la retroalimentación y reflexión como aspectos esenciales a desarrollar en las sesiones en la universidad. Estas competencias genéricas/básicas y profesionales o específicas deben ser intencionadas y desarrolladas por los estudiantes en las instituciones donde realizan sus prácticas pedagógicas para fortalecer las competencias propias y

consolidar las planteadas por cada plan de estudios de las distintas carreras o programas.

Los practicantes de las cinco instituciones manifiestan que el desarrollo de las competencias les permite perfeccionar su desempeño profesional docente. Por ejemplo, en el caso del ISFODOSU: “Las competencias profesionales son las que se adquieren en el paso de la formación y es importante que el practicante se formalice con ese perfil de salida que necesita” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En el caso de la BEMM, esta perspectiva es coincidente y destaca el logro de competencias en el proceso evaluativo, considerando que “las competencias genéricas y profesionales determinadas en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, que constituyen rasgos de evaluación” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

Por otro lado, los estudiantes de la UNAE consideran que estas competencias están declaradas en los sílabos de las asignaturas: “Nos socializan el sílabo y es un documento donde están todas las competencias que desarrollaremos” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) comprende que “las prácticas deberán ser coherentes con los resultados de aprendizaje y el perfil de egreso de las carreras y programas; y podrán ser registradas y evaluadas según los mecanismos y requerimientos que establezca cada Institución de Educación Superior” (p. 3).

En concreto, los practicantes indican que, en la PP, ellos necesitan desarrollar otras competencias, puesto que se han enfrentado a situaciones complejas (a las cuales ni siquiera sus docentes de las universidades se han acercado) como el “contexto de pandemia, lo que sin duda significó un reto al tener que transformarse en ‘maestros en línea’ y con esto aprender a desarrollar habilidades tecnológicas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Mencionan también que la falta de inclusión puede limitar la gestión al momento de brindar un perfil de salida adecuado a estudiantes con distintas capacidades. Se reconoce que, con la PP, se generan y fortalecen las competencias de

salida y que las competencias profesionales son las que se adquieren en el paso de la formación junto con las genéricas. En correspondencia, se menciona al sílabo como un documento de la práctica donde se describen las competencias que se desarrollarán; algunas aluden al rol docente e investigador, la innovación, la creatividad, entre otras.

En relación con las diferencias encontradas, los TPIE manifiestan que las competencias les permiten, a los practicantes, desenvolverse en el mundo laboral. En el ISFODOSU se incluye el manejo del contenido académico como una competencia importante. En tanto, la UCSC indica que las competencias permiten ser agentes de cambio en las comunidades educativas durante las prácticas y en su futuro desempeño profesional; definiendo esto, finalmente, como la evidencia de su vocación. Esta última institución también menciona el logro de las competencias blandas; por ejemplo: “Las competencias que se deben desarrollar con relación al trabajo con la familia dentro de las prácticas” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023).

En relación con las particularidades, puede decirse que la BENM indica que el desarrollo de habilidades tecnológicas es un aprendizaje y una competencia importante; y esta fue imprescindible, por ejemplo, en pandemia. Además, la BENM expone que la falta de inclusión puede limitar la capacidad de brindar un perfil de egreso adecuado a estudiantes con distintas capacidades. La UNAE, por su lado, estima al sílabo como un documento en el cual están descritas las competencias que se van a desarrollar e indica las competencias de su perfil de salida referidas a ser docentes investigadores, innovadores, creativos y que implementen todas las estrategias dentro del aula con el propósito de aumentar la calidad de la educación y también la práctica educativa. En la UNAD, las competencias están centradas en la enseñanza virtual.

Los TPIE destacan que los estudiantes generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover, con estos, el desarrollo de las competencias en el nivel educativo en el cual están realizando su PP. En este contexto, en el ISFODOSU se plantea que poseen expectativas de

un cambio progresivo de cada participante, según los criterios prescritos institucionalmente y las competencias en cada nivel para alcanzar el perfil de salida.

Varios TPIE destacan que la competencia comunicativa es algo relevante dada la importancia de la comunicación efectiva y asertiva en los procesos pedagógicos que vivencian los practicantes; lo que les permitiría ser agentes de cambio en las comunidades educativas donde ellos llegan, ya sea durante la práctica o en su futuro desempeño profesional como docente. Por otro lado, esto, sin duda, permite evidenciar aspectos relacionados con su propia vocación. A tenor de ello, se destaca que, para la UNAD, la competencia comunicativa es algo relevante por la importancia de la comunicación efectiva en los procesos de práctica que vivencian los estudiantes.

En relación con la tributación de competencias en el perfil de salida, se puede comentar que en la BENM se menciona a la retroalimentación y reflexión como aspectos esenciales a desarrollar en las sesiones en la universidad. Los estudiantes deben lograr estas competencias genéricas/básicas y profesionales en las instituciones donde realizan su PP para que, además de las competencias propias, puedan consolidar las planteadas por la institución.

Se destaca que los estudiantes generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover, en consecuencia, el desarrollo de las competencias en Educación Básica. En la UCSC, los TPIE esperan que las competencias alcancen el perfil de salida y que aquellas desarrolladas permitan ser agentes de cambio en las comunidades educativas donde llegan, ya sea durante la práctica o en su futuro desempeño profesional como docente. Por otro lado, los TPIE indican que la PP permite evidenciar aspectos relacionados con su propia vocación.

Los TPIE sostienen que, para desarrollar o lograr las competencias, es importante que el practicante conozca y se familiarice con el perfil docente de salida declarado y con las competencias que debe tener un

docente para ejercer; en especial, con el logro de competencias blandas como una necesidad de labor docente.

En suma, se destacan las siguientes similitudes relacionadas con las competencias: 1) todas las instituciones se enfocan en el desarrollo de capacidades de función superior de pensamiento como diagnosticar, analizar, comprender, diseñar, implementar, desarrollar, evaluar, construir en el ámbito educativo, pedagógico, didáctico y curricular y 2) en el desarrollo de una diversidad de proyectos investigativos o propuestas pedagógicas que contribuyan a transformar, cambiar o mejorar contextos y actores educativos. En particular, en Chile se explicitan las competencias genéricas y específicas basadas en principios marcados por la fe cristiana. En Ecuador, Colombia y México se detallan, en sus modelos formativos, las competencias básicas o genéricas y las profesionales. En República Dominicana, por último, se mencionan a las competencias profesionales de los futuros licenciados y se destacan las competencias comunicativas, la práctica como ejercicio de ciudadanía, el pensamiento crítico, la reflexión colectiva e individual de su propia práctica, la aplicación de herramientas tecnológicas y metodologías activas y el diseño y aplicación de evaluaciones de aprendizaje.

### **Aspectos clave del perfil de salida en la formación inicial docente**

La PP es crucial en la preparación de futuros docentes, ya que modela su desempeño en la enseñanza. El éxito de los programas de formación docente se mide por las competencias que los estudiantes adquieren, las cuales se reflejan en su perfil de egreso y abarcan habilidades básicas y profesionales para resolver problemas y tomar decisiones acertadas. Esto incluye pensar, comunicarse, actuar y la voluntad de aplicarlo. En este estudio se destacan los elementos clave del perfil de egreso en la formación de docentes: “la práctica pedagógica o preprofesional es un componente crucial en la formación de docentes y podría definir

sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pesántez y Cuenca, 2022, p. 4).

Todo proceso de formación se determina por las competencias alcanzadas en el perfil de salida, llamado también perfil de egreso. En este, el estudiante puede demostrar las competencias básicas y profesionales adquiridas a lo largo de su formación mediante la resolución de problemas y la toma de decisiones para crear oportunidades de mejora y así desempeñar su rol docente en la sociedad. Para la UNAE, “al utilizar los términos *cualidades, competencias o pensamiento práctico* estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación y que, por tanto, incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer pensar, decir y hacer” (UNAE, 2017, p. 15). Al igual que en apartados anteriores, en este punto se destacan los elementos clave que caracterizan el perfil de salida en la formación docente de las instituciones que participaron en este proyecto. A continuación, en la Tabla 3, se presentan los aspectos importantes encontrados con relación a lo significativo del perfil de salida.

**Tabla 3. Lo significativo del perfil de salida**

Institución	Actores de la práctica pedagógica			
	TPU	TPIE	Practicantes	Autoridades
UNAE	Docente Investigador  Deben cuestionar sus propios aprendizajes, sus propias actitudes, sus propias maneras de ver la realidad y puedan paulatina-mente ir asumiendo otras formas de ser, de estar como docentes.	Les permite aprender y construir el perfil profesional que requieren para ser docentes de excelencia.	Capacidad de innovar y transformar la realidad educativa.	La formación del docente investigador que se forma en contacto con la realidad educativa a lo largo de su formación.

<p><b>UCSC</b></p>	<p>Educador colaborador</p> <p>Adaptabilidad para manejar diversas situaciones y personalidades, el fortalecimiento de su liderazgo personal, la mejora de sus habilidades sociales y un aumento en su capacidad para resolver problemas.</p>	<p>Le faculta vivenciar todo aquello que le pueda permitir su éxito en la vida profesional.</p>	<p>Crea espacios de diálogo constructivo sobre el desempeño de la práctica pedagógica.</p>	<p>Proporciona retroalimentación oportuna sobre su trabajo educativo, fomenta la reflexión para fortalecer las competencias técnicas individuales y colectivas.</p>
<p><b>ISFODOSU</b></p>	<p>Docentes</p> <p>La comprensión y aplicación de estrategias, herramientas y técnicas que promuevan un aprendizaje de alta calidad.</p>	<p>La importancia de la reflexión continua para mejorar como docente.</p>	<p>Fortalece como docente y reafirma su vocación al servicio de la educación porque no solo forma profesores, sino también líderes sociales preparados para trabajar en cualquier contexto sociocultural.</p>	<p>Principios de formación práctica docente para que los maestros graduados sean efectivos en sus aulas.</p>
<p><b>UNAD</b></p>	<p>Docentes asesores regionales</p> <p>La práctica debe relacionarse con el perfil académico y el contexto.</p>	<p>Competencias que tributan al plan de prácticas y al perfil de egreso.</p>	<p>Aplicación de estrategias y recursos que permiten desarrollar competencias que tributan directamente al cumplimiento del perfil de egreso.</p>	<p>Competencias que permitan al docente analizar teorías del ámbito pedagógico disciplinar.</p>

<b>BENM</b>	Docente normalista Adquirir conocimientos sobre planificación, intervención en el aula y evaluación; lo que también implica el desarrollo de habilidades tecnológicas.	El perfil de salida va de la mano con ciclos anteriores en la normal.	Formación permanente que debe tener un egresado, no solo desarrollar competencias en su formación universitaria, sino que posteriormente puede seguir construyendo nuevos aprendizajes.	El conocimiento adquirido sobre la docencia se enriquecerá y se pondrá en práctica a través del diálogo, el debate y el análisis colaborativo.
<b>Hallazgos</b>	Dominio de la planificación e intervención en el aula Capacidades comunicativas efectivas Desarrollo de habilidades tecnológicas Capacidad en la resolución de problemas y toma de decisiones	Reflexión continua de la práctica docente Implementación de proyectos innovadores Formar docentes de excelencia	Capacidad para innovar y transformar la realidad educativa Crear espacios de diálogo constructivo Formar docentes con liderazgo	Docente formado en contacto con la realidad educativa Formación en el ámbito pedagógico-disciplinar

**Fuente:** elaboración propia con base en la codificación en MAXQDA (tabla de resumen perfil de salida), desarrollados en el Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023

En el caso de la UNAE, el acercamiento con el contexto “brinda las experiencias necesarias para que suceda un aprendizaje; es el espacio donde suceden experiencias, situaciones que interpelan al estudiante y le ponen a pensar” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En esta misma institución, la PP “juega un rol central y articulador, su planificación y desarrollo implica vínculos estrechos entre la UNAE y las instituciones educativas de prácticas” (Portilla *et al.*, 2017, p. 2). En lo referente a la denominación profesional, se presentan particularidades.

Por ejemplo: en la UNAE el perfil de salida se orienta a la formación del docente investigador.

En cambio, en el ISFODOSU “los docentes deben documentar sus acciones innovadoras a través de diversos medios para crear un registro que facilite la socialización y el intercambio de experiencias” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Su objetivo es que los egresados sean aceptados por los empleadores por su sólida formación pedagógica y conocimiento en el aula, dando especial relevancia la práctica docente: “Ha propiciado una mejora en el desarrollo del proceso áulico, manejo de la diversidad, fortalecimiento de vínculo escuela-familia, el trabajo en equipo” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En el ISFODOSU, la denominación es de docente, declarado en su perfil de salida.

Por otro lado, en la BENM (2012), según el *Acuerdo No. 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*, el perfil de salida incluye enfoques pedagógicos que ubican el trabajo del estudiante normalista en el centro del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo de las competencias docentes e investigativas, que requiere su práctica profesional, con un mayor grado de responsabilidad y autonomía. En la BENM el estudiante normalista adquiere la capacidad de analizar teorías en el ámbito pedagógico-disciplinario e implementar procesos educativos inclusivos y contextualizados.

En cambio, en la UCSC, “el perfil de salida se centra en la adaptabilidad para manejar situaciones y el fortalecimiento de liderazgo en los contextos educativos” (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). En esta institución, el perfil de salida se centra en formar a un profesional capacitado para analizar teorías en el ámbito pedagógico-disciplinar, como un educador colaborador.

En la UNAE, la BENM, el ISFODOSU y la UCSC, el perfil de salida prioriza el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que se adquieren mediante la formación a través de un proceso sistemático y paulatino. En este sentido, para Pesántez y Cuenca (2022):

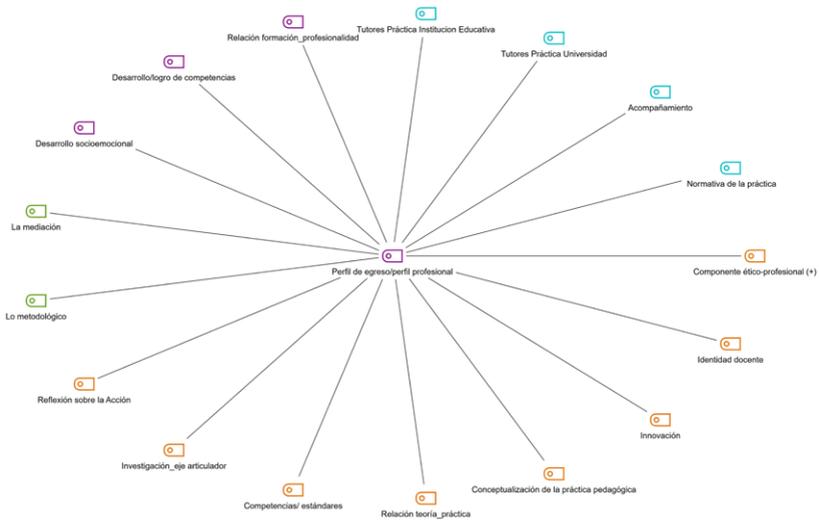
El perfil de salida de los docentes investigadores de la UNAE está basado en el desarrollo de competencias básicas y profesionales que se fundamentan en el pensamiento práctico. Así, la teoría se convierte en una herramienta privilegiada para comprender, entender y diseñar la práctica. (p. 5)

Por su lado, en la UNAD, el perfil de salida se destaca por su experticia en educación virtual, desarrollo de habilidades de autonomía y responsabilidad y la promoción de innovaciones en herramientas y recursos pedagógicos en modalidad virtual. En esta universidad, el perfil de salida se orienta a la formación de docentes asesores regionales y nacionales, capaces de desarrollar proyectos educativos y de investigación.

Como coincidencias, vemos que todas las instituciones concuerdan que la formación docente responde a dos principios fundamentales: el aprender a aprender y el aprendizaje reflexivo. Estos elementos se desarrollan en la PP, en la que el estudiante se forma en contacto con la realidad educativa.

También concuerdan en que el acercamiento al contexto de la práctica posibilita el desarrollo de habilidades esenciales como el saber hacer, el saber convivir, saber pensar y el saber ser. En estos espacios, los practicantes perfeccionan sus modos de actuación ante diversas situaciones, crean sus propias metodologías basadas en el conocimiento, lo que permite adaptar la enseñanza a realidades específicas y mejorar sus competencias en el proceso educativo. Pese a las diversas denominaciones empleadas en cada institución, todas concuerdan en que el perfil de salida se centra en la formación docente.

**Figura 1. Coocurrencia de datos de lo significativo del perfil de salida**



**Fuente:** MAXmapa. Modelo de código único MAXQDA (Analytics Pro 2022)  
(Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023)

En definitiva, se demuestra que la PP desempeña un papel crucial en la construcción del perfil de salida, ya que: 1) el contacto con la realidad educativa promueve el desarrollo del pensamiento práctico, 2) la práctica contribuye tanto a la reflexión como a la acción en este proceso de formación, 3) permite la comprensión de lo didáctico, lo curricular y lo pedagógico, así como el modelo de formación deseado para los profesionales, 4) desarrolla competencias básicas y profesionales, entre ellas, el pensamiento práctico, las habilidades comunicativas, el desempeño en el contexto áulico y 5) prepara a los egresados para enfrentarse al mundo laboral mediante la denominación *profesional docente*.

## Conclusiones

Se destaca una serie de aspectos significativos relacionados con la PP y la dimensión evaluación y perfil de salida. Esta se convierte en un proceso de enseñanza-aprendizaje que permite, a los estudiantes, aprender y construir su perfil profesional. Todas las instituciones coinciden en que el perfil de salida se consolida en la PP mediante la aplicación de conocimientos teórico-prácticos en los diferentes períodos académicos.

Con relación a los productos significativos de la práctica, estos se transforman en un elemento importante en la formación inicial docente; puesto que facilita la investigación-acción y la reflexión de ella en los contextos reales (Mauri *et al.*, 2016; Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós, 2022). La presentación de productos al término de la práctica tiene dos funciones. La primera: que se conviertan en evidencias de aprendizaje para fortalecer el proceso vivido en los contextos socioeducativos. La segunda: que sean mecanismos para la evaluación. Las estrategias para evaluar los productos “deben tener [un] carácter sistemático y sistémico; es decir, no deben restringirse a determinada fecha o evento, ya que la buena práctica se consolida y perfecciona en su sistematización y replicación” (ISFODOSU, 2019). Al articular sus hallazgos y soluciones en un formato tangible, los estudiantes mejoran su capacidad para expresar las ideas de manera clara y fundamentada; habilidades cruciales tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

En cuanto a las competencias que tributan al perfil de salida, la PP fortalece las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes a través del seguimiento de los desempeños que estos tienen en las escuelas de práctica (Secretaría de Educación Pública de México, 2012). Para Urrutia (2011), la PP pretende “contribuir en la formación integral del alumno, que le permite consolidar competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de su profesión; desarrollar habilidades para solucionar problemas y reafirmar su compromiso

social y ético” (p. 431). La práctica reflexiva es el camino en el que se articula la teoría y la práctica y, además, se convierte en el eje vertebrador para desarrollar competencias que le permitan resolver los problemas encontrados en las instituciones de prácticas. En el campo de la docencia es vital que las competencias se encaminen a construir un proyecto de vida, al desarrollo de las habilidades comunicativas y a la capacidad para la resolución de problemas. Con relación a las competencias profesionales, estas deben garantizar el desarrollo del pensamiento práctico, crítico y creativo, la planificación de proyectos innovadores con impacto social, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, el manejo y desempeño en el aula, la creación de propuestas innovadoras, la capacidad de establecer la relación escuela-familia-comunidad, el desarrollo de una actitud reflexiva y práctica, el diseño de planeaciones didácticas y la implementación de procesos de evaluación.

Finalmente, el perfil de salida concreta y evidencia todas las competencias, productos y procesos curriculares desarrollados a lo largo de la formación inicial docente. De esta forma, establece las pautas para el desarrollo profesional. En este sentido, “la práctica constituye una instancia en el desarrollo profesional” (Correa, 2011, p. 84). Es así como el acercamiento con la realidad educativa facilita la formación pedagógico-disciplinar, el desarrollo del pensamiento pedagógico práctico, la reflexión y la capacidad para innovar y transformar la realidad educativa. Por lo tanto, en el perfil de salida se demuestra la capacidad que tiene el estudiante para resolver problemas o enfrentar situaciones de aprendizaje en un contexto determinado.

## Referencias bibliográficas

- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333327290005.pdf>

- Green, C., Eady, M. y Andersen, P. (2018). Preparing quality teachers. *Teaching and Learning Inquiry*, 6(1), 104-125. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.6.1.10>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2018a). *Reglamento de prácticas docentes del Instituto Superior de Formación docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://www.isfodosu.edu.do/transparencia/phocadownload/BaseLegal/OtrasNormativas/REGLAMENTO%20DE%20PRCTICAS%20DOCENTES.pdf>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2018b). *Sistema de Prácticas Docentes del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/8>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2019). *Manual de buenas prácticas. Orientaciones para la identificación, sistematización, publicación y divulgación*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. *Protocolo de Práctica docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU] (2021). *La normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. <https://isfodosu.edu.do/phocadownload/INFORME%20NORMATIVA%2009-15%20ISFODOSU.pdf>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287-309. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mena, C., Troyano, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas. Una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 1-8. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410216.html>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Modelo para la implementación de las prácticas preprofesionales*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/MINEDUC-MINEDUC-2021-00015-A.pdf>
- Perrenaud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO.
- Pesántez Palacios, M. y Cuenca Alvarado, P. (2022). Práctica preprofesional en la Universidad Nacional de Educación (UNAE): análisis y reflexiones de la modalidad virtual en tiempos de pandemia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47438>
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior de México. (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Subsecretaría de Educación Superior de México [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos\\_orientadores/6W9v6UoC3h-el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos_orientadores/6W9v6UoC3h-el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)
- Secretaría de Educación Pública de México. (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020). *Abecé de las prácticas pedagógicas. Lineamientos de las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unaec.pdf>
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de Educación Básica en el Prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>

- Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Urrutia, E. (2011). De la importancia de las prácticas en la formación inicial docente: una aproximación desde la experiencia. *Revista Docencia*, 43, 89-91.

# Capítulo 6. Prácticas pedagógicas: tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales significativos

 **Gladys Portilla Faicán**

gladys.portilla@unaeedu.onmicrosoft.com  
*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*

 **Berki Yoselin Taveras Sánchez**

joselin.taveras@isfodosu.edu.do  
*Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana*

 **Hugo Abril Piedra**

hugo.abril@unaeedu.onmicrosoft.com  
*Universidad Nacional de Educación, Ecuador*





## Introducción

Es capítulo tiene por objetivo identificar las principales tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales para configurar una síntesis representativa de los hallazgos más significativos en torno a las categorías y subcategorías del estudio, en clave topográfica. La pregunta a la que se responde, de forma acotada, es ¿qué conocimientos teórico-epistemológicos y procedimentales significativos de alcance regional se generaron a través de la investigación en torno a tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales?

Cuando se habla de topografía, en este estudio, se hace desde el símil con el estudio en el campo de la geografía. El análisis topográfico está articulado con lo que es la cartografía social. Concretamente, en educación —que es el campo de estudio de este proyecto— se trata de describir a profundidad la situación objeto de estudio (Suárez, 2021), las prácticas pedagógicas —respetando las características propias de cada contexto— y las posiciones de los diferentes actores. Desde la perspectiva topográfica, los análisis tienen focos de interés. En este proyecto, se centra la atención en cuatro categorías: pedagógico

formativo, didáctico curricular, evaluación y perfil de salida y lo político administrativo. La topografía discursiva fue un recurso procedimental en la interpretación de significados y sentidos en el análisis, principalmente, en la categorización y comparación teórica, que implica el análisis de contenido.

El foco del análisis en este capítulo está en los aspectos más significativos de cada contexto y sus actores en función de categorías de análisis y comparación para establecer semejanzas, diferencias y aquellos aspectos que, siendo parte de las diferencias, se constituyen en particularidades a destacar por su aporte a la conceptualización sobre la práctica pedagógica (PP). En esto consiste, básicamente, el símil entre los estudios topográficos en geografía y en lo social educativo. En este estudio se ha tomado lo topográfico como analogía de similitud para ilustrar el tipo de análisis comparado con el que se orientó la investigación.

A partir de los datos generados en el proceso de investigación—según la teoría fundamentada—, se identifican dos tradiciones, dos buenas prácticas, cuatro tendencias y seis desafíos regionales sobre las prácticas pedagógicas; lo que se constituye en elementos de aporte teórico, epistemológico y procedimental en educación para la región y que se exponen en catorce subtítulos. Este capítulo se basa en la información recopilada desde la vocería de diferentes actores en grupos focales y la ruta pedagógica. Desde la perspectiva de la descripción mixta, el análisis de la información se hizo desde las voces de los actores de la práctica y la documentación —principalmente institucional— de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Además, se empleó el *software* MAXQDA (Analytics Pro 2022) para el análisis e interpretación de los datos y la derivación de resultados.

Cada categoría codificada abarca subcategorías, las cuales, a su vez, albergan las preguntas de indagación con las que se construyeron los instrumentos de investigación. Con base en este sistema categorial, construido en el proyecto (Rodríguez *et al.*, 2020), se recopilaron los datos, se elaboró la codificación y el análisis de contenido y el estadístico descriptivo.

**Tabla 1. Sistema de códigos organizado en cuatro categorías y sus subcategorías de la práctica pedagógica**

Categorías	Subcategorías	Códigos
<b>Pedagógico formativo</b>	<p><b>Los valores o axiologías:</b> ¿qué les parece importante de las prácticas y por qué?</p> <p><b>Los aspectos ontológico-conceptuales:</b> ¿qué maneras de concebir, conceptualizar, vivenciar o experimentar la práctica pedagógica valoran más?</p> <p><b>Las perspectivas epistemológicas:</b> ¿cómo se construye conocimiento desde las prácticas?</p>	940
<b>Didáctico curricular</b>	<p><b>Lo curricular:</b> el por qué, el qué y el cómo de la organización del contenido de las prácticas.</p> <p><b>Lo metodológico:</b> ¿de qué modo se aprende y con qué dispositivos de aprendizaje, qué estrategias de enseñanza, qué textos, qué lecturas y qué programas se emplean?</p> <p><b>La mediación:</b> ¿quiénes hacen la mediación y cuáles son las mejores prácticas?</p>	1564
<b>Evaluación y perfil de salida</b>	<p><b>El seguimiento:</b> ¿quién acompaña las prácticas?, ¿en qué consiste el acompañamiento? y ¿cómo es ese acompañamiento?</p> <p><b>La evaluación:</b> ¿qué se evalúa en los profesores en formación?, ¿qué se evalúa en los profesores orientadores de las prácticas? y ¿cómo se hace?</p> <p><b>Los resultados:</b> ¿qué se espera como producto de una práctica?</p> <p><b>Desarrollo profesional docente:</b> ¿cómo tributan las competencias desarrolladas en las prácticas al cumplimiento del perfil de salida de los docentes?</p>	1094

<b>Político administrativo</b>	<b>Instituciones educativas:</b> ¿cuáles son los criterios de selección de las instituciones de prácticas? <b>Tutores académicos:</b> ¿cuáles son los criterios de selección de asesores que realizan el acompañamiento? <b>Tutores profesionales:</b> ¿cómo es la interlocución con los docentes en ejercicio que reciben los practicantes? <b>Autoridades:</b> ¿cómo es la interlocución con las autoridades de las instituciones de prácticas? <b>Reglamentación:</b> ¿qué régimen disciplinario tienen de las prácticas? <b>Remuneración:</b> ¿se pagan las prácticas en educación? <b>Aseguramiento:</b> ¿qué pólizas de aseguramiento tienen?	1196
<b>Total</b>		4794

*Fuente: elaboración propia con base en el Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

## Desarrollo

Luego de tres años de investigación, y con base en los resultados de este estudio, se presenta lo que ha sido identificado como de significativo aporte al logro del objetivo general del proyecto, el cual es “Realizar un estudio comparado de caracterización de las prácticas pedagógicas en una muestra de programas de educación de distintos campos de conocimiento y desde un enfoque situado que nos permita reconocer tendencias regionales y experiencias significativas en la formación docente” (Rodríguez *et al.*, 2020). En el presente apartado se presentan las tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales de la PP, identificados como resultado de investigación.

**Tabla 2. Prácticas pedagógicas: tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales significativos**

Elementos de análisis	Semejanzas
<b>1. Tradiciones significativas</b>	La problemática relación entre teoría y práctica La compleja interlocución entre institución formadora e institución de práctica (IE)
<b>2. Buenas prácticas</b>	Reconocer la práctica como principal escenario de formación docente Buena práctica, principios metodológicos e investigación
<b>3. Principales tendencias regionales</b>	La formación en valores en la práctica Formación docente con currículos por competencias La reflexión sobre la práctica La investigación de la propia práctica
<b>4. Desafíos regionales significativos</b>	Inversión en horas de práctica Sistematización del acompañamiento pedagógico en la práctica Lo procedimental de la reflexión de la propia práctica Gestión de complejos perfiles de TPU y TPIE Gestión de instituciones de práctica con el rol de coformadoras Superar la instrumentalización de la profesión docente

*Fuente: elaboración propia con base en tablas de resumen, matrices de segmentos codificado y estadística de variables desarrollados en el Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023*

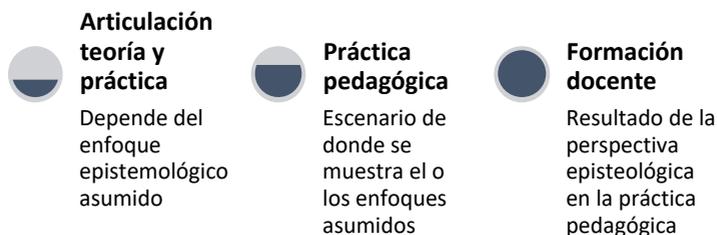
## Tradiciones significativas en las prácticas pedagógicas

### La problemática relación entre teoría y práctica: rasgos del enfoque teórico-técnico

La problemática de la relación entre teoría y práctica constituye una de las tradiciones más significativas en el discurso, la problematización y reflexión en torno a la PP. En este estudio se mostró que esta problemática relación permea el discurso y las acciones en torno a la formación

pedagógica práctica en las cinco instituciones. Hay una relación de imbricación teórico conceptual y práctica entre estas tres categorías.

**Figura 1. La relación entre teoría y práctica, práctica pedagógica y formación docente**



*Nota. El gráfico muestra la implicación entre tres categorías esenciales en la formación de profesionales de la docencia en la contemporaneidad.*

*Fuente: elaboración propia*

Las cinco instituciones participantes en el estudio involucran, en sus normativas, discursos y prácticas sobre la dimensión epistemológica de la relación entre teoría y práctica (Proyecto\_PP1\_GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023). Este vínculo es una cuestión epistémica que trasciende lo teórico y se instala en la formación docente como parte del entramado de categorías a la largo de historia de la formación docente. La compleja relación mencionada tiene como principal escenario la PP. Esta relación, además, ha sido un tema de discusión recurrente a largo de la historia en la formación de docentes.

Más allá de los enfoques epistémicos declarados en los modelos y reglamentos, en los que se destacan el interpretativo simbólico y el crítico transformador —los tres caracterizados de forma amplia en el capítulo 1—, el enfoque teórico-técnico constituye una arista significativa del prisma desde el cual los actores de la práctica miran la relación teoría-práctica. Este enfoque, pese al carácter positivista y reduccionista de la práctica a espejo de la teoría, es una tradición que pervive en los imaginarios y prácticas expresados en el discurso de los actores de la práctica abordados en este proyecto. De este modo, la

perspectiva multienfoque —desde la que se entiende la compleja relación entre teoría y práctica— constituye una tradición epistemológica tan relevante como problemática en la formación docente, como se muestra en este estudio. Con base en los datos codificados y analizados en MAXQDA, se compararon las perspectivas de estudiantes y tutores de universidad/instituto/normal (TPU) y los tutores de las instituciones de práctica (TPIE).

**Tabla 3. Comparación de perspectivas epistemológicas de practicantes, TPU y TPIE**

Instituciones	Enfoques epistemológicos de la práctica pedagógica					
	Teórico técnico		Interpretativo-simbólico		Crítico-transformador	
	Estudiantes	TPU/TPIE	Estudiantes	TPU/TPIE	Estudiantes	TPU/TPIE
<b>BENM</b>	En la práctica se compara la teoría con la realidad de las escuelas.	Los estudiantes deben ligar contenidos para armar sus proyectos de intervención.	La práctica genera reflexiones sobre qué tipo de docente se quiere ser.	La reflexión es fundamental en la práctica.	Es importante para aprender a investigar e innovar, y no reproducir prácticas rígidas y tradicionales.	A los problemas pedagógicos se responde con proyectos de intervención innovadores para la mejora y transformación.
<b>ISFODOSU</b>	En la práctica se vive un choque entre lo que se aprende en la universidad y lo que pasa en las escuelas.	La práctica está alineada a los fundamentos teóricos. Si no tenemos una teoría clara, no podemos desarrollar buenas prácticas.	En la escuela se aprende a ver y reflexionar acerca de cómo funcionan las teorías.	Se construye conocimiento desde la reflexión sobre la práctica.	Nos vemos desafiados a tomar nuestros saberes para asumir el rol en el aula, para construir conocimiento de la profesión.	Se busca dar respuestas a las necesidades pedagógicas de la práctica a través de proyectos experimentales.

UNAD	Es el encuentro entre lo teórico y lo práctico, se aplican los conocimientos teóricos.	En la práctica, lo empírico se pone en juego. La teoría y la práctica se aborda en un diálogo de saberes, desde las epistemologías del sur.	Se llega a la escuela con una mochila teórica y se sale con una mochila de preguntas y contradicciones sobre las que se reflexiona.	La reflexión es una dimensión implícita en los procesos de formación. No se explicita en los textos analizados.	La práctica da la posibilidad de gestionar el conocimiento de manera autónoma para afrontar situaciones propias de educadores.	Desde la observación surgen el problema, la pregunta, los objetivos en torno a las necesidades de los contextos de la práctica.
UCSC	En la práctica se puede aplicar lo que se ve en la teoría en la universidad. Se lleva a la práctica una mochila teórica que provoca un choque con la realidad.	Elaboran planificaciones aplicando conocimientos de otras disciplinas. Reflexión sobre la complementariedad teoría y práctica.	La confrontación teoría-práctica es sustancial para aprender y desarrollar nuevos conocimientos a través de la reflexión sobre la práctica.	Las prácticas son una instancia para la reflexión sobre la complementariedad entre la teoría y la práctica.	La construcción del conocimiento ocurre a través de la experiencia en las prácticas, con procesos de reflexión y transformación desde la escuela.	La reflexión es una vía para encontrar soluciones, mejoras a la realidad problemática que observan en los centros de práctica.

UNAE	Identificamos la situación con base en lo que estamos aprendiendo en la universidad. Lo que se dice en la teoría es muy distinto a cómo se ve en la práctica.	Se integran los conocimientos teóricos y conocimientos prácticos para explicar la realidad.	Se aprende experimentando. Se establece una relación complementaria entre teoría y práctica a través de la reflexión y la teorización sobre la práctica.	La reflexión sobre la práctica es fundamental en el proceso de teorización de la práctica.	Desde una situación de estudio, aprendemos cómo atender las necesidades del aula investigando y haciendo en la práctica.	Identifican situaciones o problemas pedagógicos que afrontan desde la investigación de la propia práctica, con metodologías como la <i>lesson study</i> .
------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fuente:** elaboración propia con base en tablas de resumen y matrices de segmentos codificados y analizados en el Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023

En la Tabla 3 se muestran las semejanzas en sus perspectivas entre estos actores en torno a tres enfoques epistemológicos. Se destaca la pervivencia del enfoque teórico-técnico en una especie de simbiosis con el interpretativo-simbólico y crítico transformador. La práctica muestra que las contradicciones conceptuales que esta simbiosis implica y que los lindes teóricos se desdibujan en los escenarios reales de formación. En suma, el problema no es la articulación entre teoría y práctica, sino el tipo de relación que se establece en función de los enfoques desde los que se los mire.

## La compleja interlocución entre institución formadora e institución de práctica

La formación práctica tiene un alto nivel de complejidad debido a problemáticas que atraviesan desde la gestión político-administrativa hasta la pedagógico formativa. Una de ellas es la relación entre la institución formadora y la IE. Dentro de esta problemática, ocupa un lugar sustancial la interlocución interinstitucional entre quienes forman y coforman docentes a nivel inicial (de grado). Esta problemática relación tiene como punto clave la comunicación en torno a lo burocrático-administrativo y lo pedagógico de la práctica en contextos institucionales que responden a normativas y culturas institucionales diferentes.

La comunicación entre formadores y coformadores —siendo tan importante en la práctica— es también uno de los aspectos más conflictivos. En los grupos focales, a los TPU y TPEI se les planteó dos preguntas directas sobre la interlocución: ¿cómo es la interlocución con los docentes en ejercicio que reciben los practicantes? y ¿cómo es la interlocución con las autoridades de las instituciones de prácticas pedagógicas? A los estudiantes se les preguntó: ¿cómo es la interlocución entre los docentes de la universidad/normal, docentes del centro de prácticas y los estudiantes? Las respuestas generales o desconectadas de la cuestión, la interlocución, fueron las que predominaron en todos los casos. Esto muestra el vacío en las nociones, protocolos, procedimientos y vivencias, que muestren buenas prácticas comunicativas sobre la gestión de la práctica; consolidadas como parte de las culturas académica y escolar.

**Tabla 4. Comparación de perspectivas de estudiantes, TPU, TPIE y autoridades sobre la interlocución en la práctica.**

Interlocución en la práctica pedagógica				
Instituciones	Practicantes	TPU	Autoridades	TPIE
BENM	Hay un vínculo de comunicación muy amplio, nosotros afortunadamente como [sic] estamos al lado de la Benemérita.	El representante BENM habla primero con la directora, quien autoriza acuerdos con los TPIE; explica por qué vamos, a qué vamos, con quién vamos y los tiempos. Se puede negociar temas de interés para la BENM.	Hay una interlocución con los TPIE y, en ocasiones, con los maestros acompañantes de las otras asignaturas en las jornadas de práctica, de manera verbal y por escrito, con las guías de observación.	Siempre tenemos una comunicación constante con respeto, con empatía. Si se presenta una situación, primero se informa al director y él hace contacto con la maestra de la BENM; siempre con el debido respeto y compañerismo.
ISFODOSU	Se les da la propuesta a los directivos, quienes comunican a los TPU, y ellos nos auxilian para llevar a cabo la práctica.	Nuestros niveles de comunicación, entiendo que son buenos, pero podemos perfeccionar.	Vamos trabajando mucho el proceso de capacitación de forma constante como formación continua.	Tenemos la cercanía para comentar alguna situación que nos parezca particular. Sí mantenemos una conexión constante.
UNAD	Cada TPIE debe facilitar la cuenta de Skype y correo electrónico, también hay diferentes encuentros sincrónicos.	Realizamos una reunión de inducción, invitamos a los rectores y docentes encargados, se hacen aclaraciones sobre cuál va a ser el rol del estudiante, las fechas de la práctica; se hacen acuerdos y recogen sugerencias.	Esa interlocución surge a partir del convenio de práctica y se direcciona al estudiante hacia esa institución educativa.	Nosotros estamos solamente con el rector, el aprendiz y yo con algún integrante de la universidad, con nadie más.

UCSC	La universidad tiene poco contacto con las instituciones de práctica, el contacto es de las estudiantes. La TPIE no habla con la TPU. Yo creo que el canal de comunicación somos nosotros más que nada.	Nosotros estamos en contacto con las TPIE durante todo el semestre, por correo, teléfono o también cuando vamos a supervisar u observar a las clases.	Es fundamental el rol del TPU, porque es quien hace posible que la comunicación fluya entre el TPIE y el directivo, el estudiante y los docentes de las asignaturas de la universidad.	Tenemos un vínculo estrecho con la Universidad Católica. Conocemos a los profesores porque también fueron nuestros profesores, hay un vínculo mucho muy directo.
UNAE	El TPU se encarga del primer abordaje en la IE. De forma regular, hay una reunión en la cual se presentan los objetivos y cuál va a ser nuestro desenvolvimiento.	La comunicación que mantengo siempre es con autoridades de IE; con el director y el vicerrector siempre mantengo la comunicación con ellos.	Es fundamental el rol del tutor académico, porque es quien hace posible que la comunicación fluya entre el docente de aula, el directivo, porque finalmente el estudiante y los docentes de las asignaturas de la universidad [sic].	Tenemos un acuerdo desde el inicio, en la empatía, la colaboración, ayuda y sugerencias. Siempre estamos ahí ayudándolos y apoyándolos para el desarrollo de la planificación.

*Fuente: elaboración propia con base en tablas de resumen y matrices de segmentos codificados y analizados en el Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023*

La principal semejanza es la generalidad en la concepción de los procesos de interlocución. La BENM y la UNAE muestran coincidencias en las perspectivas entre los actores de la práctica sobre procedimientos de interlocución, lo que no supera las generalidades en lo procedimental. Sin embargo, la particular vivencia de la BENM con las escuelas de experimentación pedagógica podría dar cuenta de procesos, procedimientos y experiencias que orienten la mejora de la compleja comunicación entre la institución formadora y la IE.

Es una particularidad de la UCSC la divergencia entre la mirada de practicantes, quienes consideran que la interlocución la hacen ellas, mientras los TPEI dicen tener mucha cercanía con los TUP.

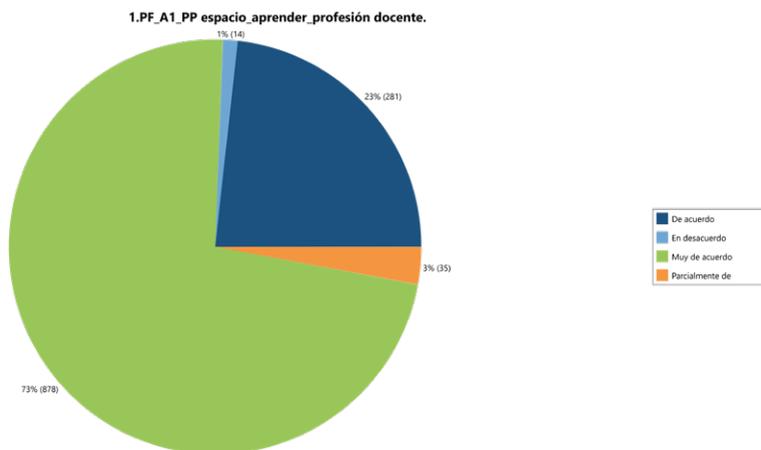
## **Buenas prácticas pedagógicas: experiencias significativas**

### **Reconocimiento de la práctica como principal escenario de formación docente**

En este estudio —con base en la normativa de las cinco instituciones— se considera una buena práctica a lo que da cuenta de acciones estratégicas a nivel administrativo y pedagógico orientadas a la innovación y mejora de la formación docente. Principalmente en el discurso y, en buena medida, en la práctica, la dimensión práctica en la formación docente se percibe bajo la noción *buena práctica*. Lo que muestra una relación coherente con la tendencia a formar con currículos por competencias —en el capítulo 3 se desarrolla de forma amplia la cuestión del currículo por competencias—. Todos los actores abordados en este estudio —practicantes, TPU, TPIE y autoridades— se refieren a la práctica como el eje de la formación de maestros. En consecuencia, considerando la representatividad de las cinco instituciones en sus países, se puede colegir que la PP en la formación docente es una buena práctica y podría tener significación a nivel regional.

La PP, a tenor de lo mencionado, se concibe como un escenario de aprendizaje prioritario para la profesión docente, la cual se basa en la construcción del conocimiento en escenarios reales de la profesión. En una encuesta aplicada a practicantes, ante el planteamiento: “La práctica pedagógica es un espacio primordial para aprender la profesión docente”; el 73 % dice estar muy de acuerdo y el 23 %, de acuerdo (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023).

**Figura 2. La práctica como espacio para aprender la profesión docente**



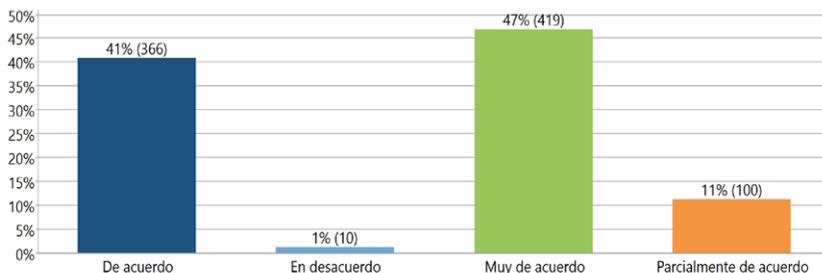
**Fuente:** MAXQDA (Analytics Pro 2022) (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023)

Los TPU, en los grupos focales, coinciden con los practicantes en reconocer la práctica como principal escenario de formación docente. Esto es muy representativo de la concepción de la práctica como principal escenario para aprender a ser docente. De este modo, la formación en la escuela constituye una buena práctica en la formación de docentes en las cinco instituciones participantes. Desde la perspectiva de la investigación comparada, esta es una semejanza sustancial.

Hay una correlación entre práctica y desarrollo de competencias docentes que sustenta la centralidad de la práctica en la formación. Esto se indagó en una encuesta a practicantes a través del planteamiento: “Mientras más horas curriculares programadas se dediquen a la práctica pedagógica mayor es el desarrollo de competencias docentes”. El 47 % está muy de acuerdo y el 41 %, de acuerdo.

**Figura 3. La proporcionalidad entre tiempo de práctica y desarrollo de competencias**

**1.PF\_A3>horas PP>desarrollo\_competencias.**



*Fuente: MAXQDA (Analytics Pro 2022) (Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023)*

La semejanza en cuanto a la correlación entre número de horas de práctica y competencias contrasta con las marcadas diferencias en el número de horas de práctica que tiene cada institución. El ISFODOSU tiene el mayor número de horas, mientras la UCSC, el menor. La UNAE —en sus inicios, en 2015— tenía 1800 horas de PP. A la fecha, se han reducido a casi la cuarta parte. En la UCSC también han bajado el número de horas. Estos dos casos son contradictorios con la proporcionalidad: a mayor número de horas de práctica mayor desarrollo de competencias.

**Tabla 5. Número de horas de práctica**

	BENM	ISFODOSU	UCSC	UNAD	UNAE
Horas de práctica	808	1354 (primaria) 1605 (secundaria)	97	256	480

*Fuente: elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA*

## Buena práctica y principios metodológicos relacionados con la investigación

Una buena práctica se fundamenta en principios metodológicos relacionados con la investigación en la práctica y de la propia práctica. El ISFODOSU y la UNAD tienen experiencias de buenas prácticas declaradas en documentos institucionales —*Manual de buenas prácticas* (ISFODOSU, 2019) y *ABECÉ de las prácticas pedagógicas* (Universidad Nacional Abierta, s.f., respectivamente)—. En el ISFODOSU se considera que una buena práctica se fundamenta en principios metodológicos relacionados con la práctica o la investigación de esta como investigación-acción. Mientras que en la UNAD existe un proceso preparatorio de la práctica en el que se abordan aspectos administrativos como una estrategia orientada a asegurar el óptimo desarrollo de la misma. Esta estrategia —un seminario preparatorio para la práctica— es parte de las diferencias que constituyen una singularidad de la UNAD. Una buena práctica es valiosa en cuanto incide en la mejora comprobable en torno a un problema de la PP, lo que implica la intervención investigativa de la propia práctica (MAXQDA, memo interpretativo).

La investigación formativa —como estrategia de formación como eje de la práctica— se considera una buena práctica. Este carácter metodológico formativo de la investigación educativa es muy representativo del carácter vanguardista en la formación docente. En el *Modelo de Prácticas Preprofesionales de la UNAE* se vincula el desarrollo de las competencias investigativas en la práctica con el logro del perfil de docentes investigadores. La investigación de la propia práctica es esencial para la experimentación de la teoría y la reflexión y teorización sobre la práctica (UNAE, 2017; Portilla *et al.*, 2017); para lograr ello, se

recurre a metodologías como estudios de caso, historias de vida y *lesson study*. En la BENM se habla de estudiantes investigadores en la lógica de la investigación-acción vinculada con la reflexión para enriquecer su formación. En la UCSC también se hace investigación-acción a través de proyectos. En suma, las cinco instituciones tienen la investigación-acción como eje articulador de la formación a través de proyectos como metodología (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023).

## **Principales tendencias regionales en las prácticas pedagógicas**

### **La formación en valores en la práctica**

Una de las semejanzas entre las cinco instituciones es la formación en valores en los escenarios de la PP. En la formación práctica, el respeto a la diversidad es una cuestión con mucha centralidad en los grupos focales con practicantes de las cinco instituciones. En la BENM, hablan del respeto a la identidad cultural, étnica, lingüística y de género como un valor. En el ISFODOSU destacan los valores ciudadanos de cara a la diversidad causada por las desigualdades socioeconómicas, principalmente. En la UCSC el énfasis está en el derecho de los niños y los valores cristianos. En la UNAD se destaca la reflexión desde la perspectiva ética de lo intercultural y de género y del cuidado del otro. En la UNAE se menciona a la empatía para atender la diversidad, la comunitariedad y la correlación entre pensar, sentir y hacer bien. Cabe mencionar que la concepción de competencias implica los valores como un elemento estructural de una competencia (UNAE, 2017).

**Tabla 6. La formación en valores en la práctica**

Valores	
BENM	Actuación ética frente a la identidad cultural, étnica, lingüística y de género, responsabilidad social ética, preservación ambiental.
ISFODOSU	Consciencia de las desigualdades socioeconómicas para atender la diversidad. Comprender los valores ciudadanos, que solo se aprende en la práctica.
UCSC	Respeto a los niños como sujetos de derecho. Compromiso y responsabilidad social con la infancia. Valores éticos-cristianos.
UNAD	Es significativa la reflexión desde las perspectivas intercultural y de género. Ética del cuidado del otro.
UNAE	La empatía para atender necesidades educativas especiales. Diálogo, convivencia en comunitariedad. En y desde la escuela se aprende a pensar bien, sentir bien y hacer bien.

*Fuente: elaboración propia con datos del Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, en MAXQDA*

## Formación docente con currículos por competencias

Las cinco instituciones tienen currículos por competencias —en el capítulo 3 de este libro se hace un análisis más amplio de las implicaciones de un currículo por competencias—. El principio es simple: el desarrollo de competencias depende de las veces que se practique; a mayores oportunidades para practicar, mayores posibilidades de lograr las competencias profesionales proyectadas en los perfiles de salida. En general: se aprende haciendo. “Solamente la experiencia puede provocar la reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes” (UNAE, 2017, p. 21). Lo desafiante es garantizar que se cumpla el principio de relación entre práctica y competencias.

La inversión en la PP es esencial si la formación se basa en un currículo por competencias. Si se descuida el componente práctico se afecta a lo sustancial de la formación inicial docente: las competencias. La coocurrencia de datos —es decir: la confluencia de las fuentes codificadas y analizadas— muestra la centralidad de las competencias en los currículos.

Según la normativa institucional de las cinco instituciones (Subsecretaría de Educación Superior de México, 2012; Portilla *et al.*, 2017; UNAE, 2017; ISFODOSU, 2019; MECH, 2019; UNAD, 2020; MECH, 2021; Bastías-Bastías y Iturra-Herrera, 2022; Secretaría de Educación Pública de México, 2022) y las perspectivas de los principales actores educativos —estudiantes, tutores y autoridades— la tendencia es continuar con currículos por competencias. Cabe destacar que es poco probable volver a currículos por contenidos teóricos; la vanguardia, más bien, son los currículos por competencias. Por esta razón, desde la instancia político-administrativo del currículo se debe garantizar las condiciones financieras, administrativas, procedimentales y metodológicas que supone un currículo por competencias.

### **La reflexión sobre la práctica y los enfoques interpretativo-simbólico y crítico-transformador**

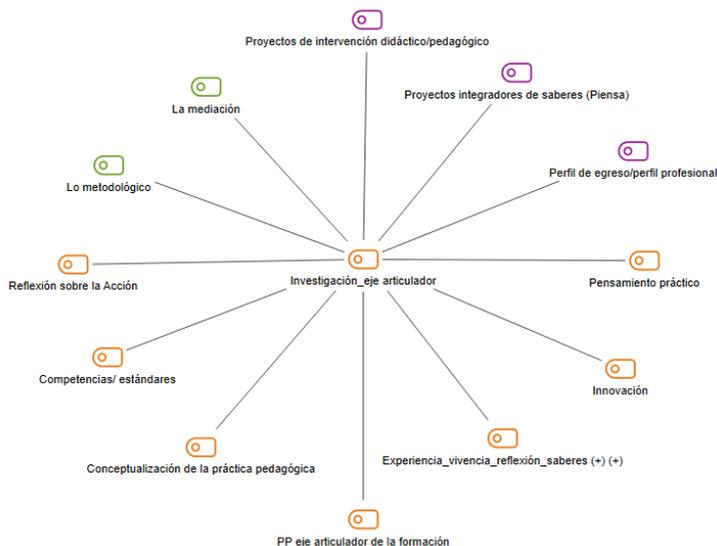
La prevalencia del tradicional enfoque epistemológico teórico-técnico es superado a través de la reflexión. La teoría se construye socialmente como resultado de la reflexión sobre la práctica. De este modo, se transita de la tradicional perspectiva de la práctica como objeto de la teoría a la práctica como presupuesto de la teoría. En el enfoque crítico-transformador, la teoría es un insumo para la mejora de la práctica desde la experimentación de la misma teoría, la reflexión y teorización de la práctica. La reflexión está intrínsecamente vinculada con los principios epistemológicos y la lógica de los enfoques interpretativo-simbólico y crítico-transformador.

En la simbiosis de los tres enfoques —como se muestra en la tabla 3—, la reflexión juega un rol epistémico trascendental en la construcción de los aprendizajes y conocimientos en la formación práctica. La reflexión es la vía que conduce de la práctica —como constatación de la teoría— a la puesta en cuestión de teorías y a la teorización de la práctica con base en nuevos referentes prácticos para crear una progresión teórica en espiral. Por ello, la reflexión constituye una de las tendencias más significativas en la formación docente. Sin embargo, no hay que perder de vista que su debilidad está en lo procedimental. La reflexión sobre la práctica ocupa un lugar destacado en la perspectiva y los discursos de practicantes, TPU, TPIE y autoridades.

### **La investigación de la propia práctica**

Otra de las tendencias significativas y desafiantes es la investigación de la propia práctica como elemento medular de la formación de docentes. Formar docentes investigadores de su propia práctica es un elemento identificado en las cinco instituciones. No obstante, uno de los principales problemas constituye el perfil de los TPU capaces de liderar la formación de docentes investigadores de su propia práctica. En el apartado “Buena práctica y principios metodológicos relacionados con la investigación” se reconoce como una buena práctica la formación de docentes a través de la investigación-acción como una metodología de formación. La tendencia, en este sentido, es formar a través de la investigación; lo que implica aprender a afrontar los problemas, desafíos y la innovación de la práctica docente a través de la investigación. Este rol de la investigación —como eje articulador de la práctica, la que, a su vez, es el eje articulador de la formación docente— se muestra en el siguiente gráfico en el que se articulan componentes esenciales de la práctica.

**Figura 4. La coocurrencia de códigos acerca de la investigación como eje articulador de la práctica**



**Fuente:** MAXmapa. Modelo de coocurrencia de código. MAXQDA (Analytics Pro 2022) (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023, 2023)

Uno de los cuestionamientos de los que partió este estudio es la dicotomía entre la PP y la investigación educativa. Generalmente, la investigación ha sido escindida de los procesos de indagación, sistematización y reflexión de la propia experiencia en las prácticas (Rodríguez *et al.*, 2020). Con base en los resultados de este estudio, se muestra que esa dicotomía hace parte de concepciones tradicionales anacrónicas de la investigación pedagógica. Hay una relación de complementariedad epistémico-metodológica entre práctica e investigación formativa. Se investiga para aprender de la propia práctica, lo que genera autonomía en la formación y desarrolla la capacidad para seguir aprendiendo —más allá de la PP— en el desempeño profesional a futuro. Por ello, es sustancial continuar fortaleciendo esta articulación como parte de culturas institucionales vanguardistas en la formación docente.

## Desafíos regionales significativos

### La inversión en horas de práctica

Se identifica que el 43 % de los estudiantes de las cinco instituciones está muy de acuerdo y el 40 % está de acuerdo con el planteamiento de que, a mayor número de horas de PP, mayor desarrollo de competencias profesionales (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). La correlación es clara: el principal problema es la carencia de recursos administrativo-financieros para sostener o incrementar el número de horas. En esto han coincidido las autoridades de las cinco instituciones como consta en los datos recogidos en grupos focales y conversatorios mantenidos en la ruta pedagógica.

Garantizar los recursos para la práctica en proporción a las competencias docentes a desarrollar es una cuestión político-administrativa. Se trata de destinar tiempo a los TPU y gestionar más horas de práctica para las IE. La mayoría de las autoridades señala la barrera presupuestaria para atender las necesidades de la práctica y sus implicaciones en la cantidad y calidad de esta (Proyecto\_PP 1\_ GENERAL\_2021\_09\_2023). Son innegables las barreras antes dichas. De hecho, no se puede perder de vista que sin inversión no es posible incrementar el número de horas de práctica ni las posibilidades de mayor desarrollo de competencias docentes.

### Sistematización del acompañamiento pedagógico en la práctica

Según lo recogido en grupos focales y diarios de campo en los que participaron estudiantes, se usa una variedad de recursos integrados a las prácticas, los cuales sirven de apoyo para la reflexión sobre la práctica. A saber: diarios de campo, portafolios, entre otros. Sin embargo, los TPU, TPIE y practicantes no han sabido detallar cómo

se articulan estos en la evaluación formativa en torno a la práctica, esto en todos los casos. La BENM y la UNAE, por su lado, han sido un poco más precisos en algunos procedimientos, y —al triangular las perspectivas de TPU y practicantes— hay significativas concordancias. Aunque, pese a ello, sigue habiendo un vacío en lo procedimental del acompañamiento. Posiblemente, se deba a la falta de claridad de los procesos para los diversos actores.

De acuerdo con los practicantes (Proyecto\_PP1\_GENERAL\_2021\_09\_2023), existe un reconocimiento de la importancia del acompañamiento y seguimiento a las prácticas pedagógicas con intencionalidad formativa y como un proceso indispensable en el desarrollo de la PP. Sin embargo, la información referida a estos procesos, la que ha sido codificada y analizada con MAXQDA, son insuficientes para saber cómo se define y se implementa el acompañamiento en las prácticas. Queda claro, más bien, que el acompañamiento pedagógico que realizan los TPU depende de las decisiones administrativas de las instituciones formadoras. Uno de los desafíos es sistematizar el acompañamiento desde su concepción, procedimientos, mecanismos hasta las finalidades; todo ello, de cara a una formación docente robusta.

Las situaciones desafiantes que se deben afrontar en la formación inicial de los docentes en la región son la organización y procedimientos de gestión de las prácticas en dos ámbitos: institucional e interinstitucional. A nivel interno, los TPU y los practicantes dan cuenta de aspectos en común como la regulación institucional de la práctica. En todos los casos, se dispone de normativa —reglamentos, modelos, entre otros— que orienta el proceso de acompañamiento en la práctica y la implementación de estrategias y recursos relacionados. Aunque persiste la necesidad de mejorar la organización del acompañamiento. Por ello, se considera indispensable sistematizar este subproceso esencial como parte de un sistema de prácticas que responda a los fines de la formación docente.

En lo externo —en los cinco casos—, se debe considerar instancias administrativas de las instituciones de práctica, lineamientos o normativas gubernamentales, lo que puede complejizar más la ya compleja gestión de la práctica. La interlocución entre universidad/instituto/normal e IE es clave para superar estos desafíos. Sin embargo, lo interinstitucional implica que hay elementos y situaciones de la práctica que escapan a la capacidad y voluntad de gestión de las instituciones formadoras.

La gestión institucional e interinstitucional constituye un desafío para lograr una mayor aproximación a los mejores procedimientos: estructura e implementación de sistemas de prácticas como eje fundamental en la formación docente. Es necesario, en este sentido, que haya definiciones, roles, perfiles, procesos y procedimientos articulados en un sistema. Un sistema de prácticas debe ser un dispositivo para la consecución del perfil docente fundamentado en un currículo con enfoque de competencias. La sistematización de la práctica supone fundamentos teórico-pedagógicos, metodológicos y normativo procedimentales, los cuales fomenten la mejora de la formación profesional docente en cada contexto institucional y regional.

### **Lo procedimental de la reflexión de la propia práctica**

Cuatro de las cinco instituciones se refieren a la reflexión como dimensión fundamental de la práctica. En la UNAD, la reflexión es una dimensión implícita en los procesos de formación —en la Tabla 3 se muestra la reflexión en el marco de los enfoques epistemológicos—. Al interpretar las expresiones de los practicantes (Proyecto\_PP1\_GENERAL\_2021\_09\_2023) se revela un vacío relacionado con los procedimientos para la reflexión de la propia práctica. Este es un problema medular, pues la reflexión juega un rol epistemológico trascendental para superar lo teórico-técnico. Uno de los mayores retos de la formación inicial es capacitar docentes reflexivos, aptos

para generar procesos y procedimientos claros y referenciables, y, en cuanto sea posible, extrapolables desde una perspectiva contextualmente situada.

En grupos focales y conversatorios, los estudiantes dan mucho valor a la reflexión sobre la práctica como el proceso que articula la teoría con la práctica. Una particularidad es la articulación teoría-práctica-reflexión-teorización en la UNAE, sustentada en el principio de experimentar la teoría y teorizar la práctica. La reflexión constituye el tránsito de la experimentación a la teorización. De esta forma, el acompañamiento pedagógico y tutorización son determinantes para lograr procesos efectivos de reflexión. Como consta en el *Modelo de Prácticas de la UNAE* (Portilla *et al.*, 2017), la reflexión y teorización de la práctica está anclada a la asignatura Cátedra Integradora en la que, en cada semestre, se asume una dimensión curricular específica. Sin embargo, esto no exime de la necesidad de definiciones o procedimientos para desarrollar la reflexión sobre la práctica como parte de la cultura académica.

Se requieren procedimientos metodológicos orientados a desarrollar competencias metacognitivas que hagan parte de su perfil profesional. De esta forma, se garantiza que, al asumir la PP, podrán enfrentar los desafíos que demanda la práctica en los centros educativos. Está fuera de discusión, el valor epistemológico y formativo de la reflexión. El desafío es cómo hacerlo; es decir: lo procedimental.

### **La gestión de los complejos perfiles de tutores de prácticas y tutores de la escuela**

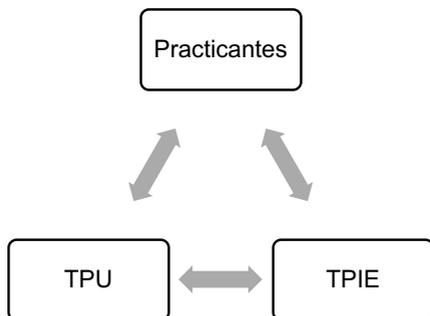
Con base en las tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos analizados aquí, el perfil de los TPU es muy complejo, porque debe ser un súper perfil con múltiples competencias y altamente especializadas. La práctica demanda un rol tutorial con capacidades para a) desarrollar el pensamiento epistémico crítico transformador, b) orientar los procesos de investigación-acción pedagógica en contextos escolares, c) gestionar

procesos específicos de formación preprofesional en el contexto escolar, tales como la reflexión y teorización de la práctica y d) poner en diálogo pedagógico a los actores de la universidad/instituto/normal con los de las IE. Con base en los resultados de este estudio, estas se plantean como las competencias básicas que debe tener quien acompaña la formación en la práctica.

El problema con el perfil requerido de los TPU es que es muy difícil encontrarlo ya desarrollado y en el número requerido por las instituciones formadoras. Las instituciones formadoras de docentes deben asumir el desafío que supone la formación de estos súper perfiles, pues constituyen la piedra angular de la formación de los futuros docentes. Los vacíos y derivas en el discurso y en la normativa de las cinco instituciones dan cuenta de la necesidad de formación de los TPU con capacidades a la altura de la desafiante formación práctica. Si no hay, se deben crear o formar los perfiles que se necesitan. Ese es un desafío superlativo para quienes tienen la responsabilidad político-administrativa de la formación docente.

Finalmente, el rol de los TPIE constituye otro desafío para la formación práctica. Los practicantes destacan acciones importantes sobre el rol de los TPIE como la observación, socialización, reflexión y retroalimentación. Sin embargo, se habla de problemas que dan cuenta de la incomprensión o desidia sobre su rol como coformador de los futuros docentes. Este es un problema generalizado que pasa por elementos como la interlocución, pero que superan lo comunicativo. Junto con el TPU y los practicantes conforman la triada de la formación práctica.

**Figura 5. La triada de la formación práctica**



*Nota. El gráfico muestra la triada que configuran los actores principales de la práctica.*

*Fuente: elaboración propia*

Los TPIE deben asumir su rol de coformadores; lo que implica el desarrollo de capacidades esenciales como a) crear un ambiente áulico-escolar de confianza para que ocurra el acompañamiento, la experimentación, la retroalimentación y la reflexión de forma óptima; b) comprender los niveles de formación, objetivos, ejes y competencias de cada práctica; c) cooperar con las tareas de investigación-acción formativa; d) mantener una comunicación oportuna, profesional y fluida con el TPU. Es importante considerar que, a más de las capacidades mencionadas, se deben considerar factores como incentivos que conduzcan a asumir la responsabilidad de coformadores de docentes.

## **Gestión de instituciones de práctica con el rol de coformadoras**

Las IE de práctica juegan un rol irremplazable en la formación de docentes con currículos por competencias. Es fundamental que las instituciones formadoras de docentes consideren la gestión de la IE de práctica como algo prioritario. Su gestión supone relaciones interinstitucionales con poder de decisión y capacidad para coordinar

elementos sustantivos para la práctica, tales como roles, procedimientos, intercambios académico-escolares y procesos de interlocución.

La gestión de los escenarios de formación es uno de los ámbitos más complejos y sensibles para la calidad de la formación docente. Se trata de una gestión de carácter político administrativo de la institución formadora de docentes, que permea lo pedagógico formativo, didáctico curricular y la evaluación de la práctica en función del perfil de salida de cada carrera docente. Es decir: atraviesa el proceso formativo en su completitud. En el apartado “La compleja interlocución entre institución formadora e institución de práctica” se aborda la complejidad de esta comunicación institucional. En la Tabla 4 se muestran el resultado de la comparación de perspectivas de estudiantes, TPU, TPIE y autoridades sobre la interlocución en la práctica. La ausencia de nociones, protocolos, procedimientos, vivencias y demás que evidencien que el rol de la IE en la formación docente es parte de las culturas académicas y escolares es uno de los desafíos que debe ser asumido a nivel de lo político administrativo.

### **Superar la instrumentalización de la profesión docente**

Las concepciones de la profesión docente están intrínsecamente vinculadas con las perspectivas epistemológicas de la formación profesional. Desde una perspectiva teórico instrumental, el rol docente se reduce a la gestión técnico disciplinar de los aprendizajes. La docencia se centra en describir y explicar el funcionamiento de teorías disciplinares contenidas en el currículo en la realidad educativa. Se trata de una relación técnico instrumental, en la que la realidad tributa a la teoría para confirmarla. No hay puesta en cuestión de las teorías; la experimentación siempre es protocolar corroboradora.

La formación de docentes, en el desafiante contexto de la primera mitad del siglo XXI, debe superar la reducción de la profesión docente y los aspectos de didáctica de las disciplinas. La profesión docente

no puede estar limitada al cumplimiento de estándares y metas de aprendizaje, sin tener en cuenta los contextos y poblaciones diversas. Es necesario formar docentes que comprendan que lo teórico disciplinar es un insumo (lo instrumental) para la gestión de los aprendizajes, de lo educativamente pertinente en cada contexto nacional y regional (los fines de la educación).

Los resultados de este estudio son esperanzadores en cuanto a la incorporación de enfoques epistémicos como el interpretativo-simbólico y crítico-transformador en una especie de simbiosis entre la tradición y lo pertinente en el contexto regional actual. Esto da cuenta de una tendencia vanguardista hacia la formación de docentes con pensamiento pedagógico práctico; capaces de pensar y poner en cuestión la realidad educativa para transformarla en procura de mejorarla. El desafío es mantener la tendencia hacia la formación de docentes pensadores de su propia práctica.

## Conclusiones

Se concluye que se ha logrado el objetivo de este capítulo: identificar las principales tradiciones, buenas prácticas, tendencias y desafíos regionales significativos en las prácticas pedagógicas, a través de la comparación de los hallazgos de investigación. Del logro del objetivo general, se derivan las siguientes conclusiones.

El enfoque teórico-técnico, pese a que entra en contradicción con los principios interpretativo-constructivistas, sigue ocupando un lugar desatacado en la formación de docentes. Se considera que es una tradición tan significativa como contradictoria para las cinco instituciones, y —en cuanto estas son representativas de sus países— se podría colegir que se trata de una cuestión regional.

Un hallazgo de este estudio es que el problema no es solo la articulación entre teoría y práctica, sino el tipo de relación en función del enfoque epistemológico que subyace a toda perspectiva de esta

relación. Del enfoque epistemológico depende cómo se orienta el proceso de coconstrucción del conocimiento de la profesión.

La práctica es reconocida como elemento esencial de la formación docente. La calidad de la formación docente es directamente proporcional a la calidad de las prácticas. El desarrollo del pensamiento pedagógico práctico solo ocurre en relación con la práctica, en vínculo con los contextos socioeducativos comunitarios.

El desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica es desafiante, porque supone definiciones y procedimientos para la construcción del pensamiento práctico pedagógico: el fin mismo de la formación docente. Si no se forman docentes capaces de pensar su propia práctica no se pasa de formar técnicos que instrumentan currículos. La reflexión es un potente dispositivo para superar la instrumentalización de profesión docente.

La investigación de la propia práctica constituye una de las estrategias pedagógicas de vanguardia en la formación de docentes. Formar docentes investigadores es uno de los desafíos más apremiantes.

La gestión de recursos pasa por la disponibilidad de estos y, sobre todo, por el compromiso y la voluntad política para invertir en la práctica. En currículos por competencias, existe una relación de proporcionalidad entre el número de horas de práctica y competencias: a mayor número de horas, mayores posibilidades de desarrollo de competencias. Al bajar las horas de práctica se merman las posibilidades de lograr las competencias declaradas en los currículos y perfiles de salida. En coherencia con el discurso y la centralidad de la práctica en los diseños curriculares de las carreras de educación, los actores políticos administrativos deberían destinar los recursos suficientes para atender el principal campo de formación docente.

El acompañamiento y tutorización es medular por su incidencia en la práctica y, en consecuencia, en la formación docente. Es necesario formar los perfiles requeridos de TPU y TPIE. Son la clave de la formación.

Uno de los desafíos más apremiantes es la sistematización de los roles de la triada TPU, TPIE y practicantes, su actoría y su agencia pedagógica, puesto que la PP atraviesa la formación desde el inicio hasta el perfil salida.

La calidad de las IE depende, en gran medida, de la gestión que se haga de las mismas con potentes y sistemáticos procesos de interlocución para lograr que jueguen un coformador de calidad.

Para superar la instrumentalización de la profesión docente se requiere una PP sistemáticamente gestionada desde los enfoques epistemológicos pasando por lo instrumental procedimental hasta los fines de la formación docente en cada contexto.

Los problemas y desafíos existentes en la formación inicial del profesorado en el campo de la PP, en algunos aspectos, trascienden las propias instituciones de formación de docentes. Sin embargo, hay un importante margen de maniobra en el que se ubica la gestión de lo administrativo y lo pedagógico de la práctica; es decir: están bajo su poder de gestión, dependen de la voluntad político institucional. Esto es fundamental comprender y asumir por quienes tienen la responsabilidad de la formación de docentes que demandan sus países en el complejo contexto de la primera mitad del siglo XXI.

Por último, el compararnos para aprender y mejorar la PP nos ha mostrado que predominan las semejanzas que nos aproximan y que las diferencias y particularidades nos dan identidad situada topográficamente. El análisis de los aspectos más significativos de cada contexto y sus propios actores muestran que son más las semejanzas, que nos acercan, que las diferencias.

Esperamos que el conocimiento generado a través de este proyecto se convierta en insumo para la toma de decisiones orientadas a la mejora de práctica pedagógica y, consecuentemente, de la formación docente. Este encuentro de investigadoras e investigadores ha sido muy provechoso para la generación de conocimiento relevante para nuestras instituciones y, posiblemente, para otras de la región.

## Referencias bibliográficas

- Aquilla, J. y Zacarías, C. (2023). Narrativas educativas de experiencias de interdisciplinariedad e interculturalidad en la práctica pedagógica en la UNAE (Ecuador) y en la UNIA (Perú). En Portilla, G., Pesántez, M., Rodríguez, M. y Ullauri, J. (Coords.), *Las prácticas pedagógicas en la formación profesional docente: experiencias significativas en América Latina y el Caribe* (pp. 231-244). Editorial UNAE.
- Bastías-Bastías, L. e Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña [ISFODOSU]. (2019). *Manual de buenas prácticas. Orientaciones para la identificación, sistematización, publicación y divulgación*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.
- Ministerio de Educación de Chile [MECH]. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MECH]. (2021). *Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17596/MBE-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Rodríguez, M., Pesántez, M., Portilla, G., Choin, D. y Padilla, J. (2020). *Proyecto de investigación “Las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial docente en América Latina y El Caribe: estudio comparado entre universidades e instituciones formadoras de maestros desde un enfoque situado”*, presentado a la Convocatoria de Investigación 2019-2020 de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y aprobado el 31 de agosto de 2020.

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2020). *Abecé de las prácticas pedagógicas. Lineamientos de las prácticas pedagógicas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Editorial UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>
- Secretaría de Educación Pública de México. (2022). *Carta de acuerdos de prácticas profesionales y servicio social*. Secretaría de Educación Pública de México.
- Suárez, J. (2021). La educación como topografía discursiva: aproximación a los trabajos de grado de seis maestrías y un doctorado en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 174-199. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.174-199>
- Subsecretaría de Educación Superior de México. (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Subsecretaría de Educación Superior de México [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos\\_orientadores/6W9v6UoC3h-el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos_orientadores/6W9v6UoC3h-el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)



## Sobre los autores

**Hugo Abril Piedra.** Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo (Universidad Técnica Particular de Loja). Docente titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador. Miembro del grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico.

**Yolanda Cabrera Barrera.** Profesora de educación primaria. Licenciada en Educación, Maestra en Competencias Docentes del Desempeño Profesional. Maestra en Educación Básica con especialidad en Lenguaje y Comunicación. Doctorante en Educación. Docente investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Integrante del Cuerpo Académico Formación Docente, Currículum e Inclusión Educativa, México.

**Martha Isabel Cabrera.** Doctoranda en Educación (Universidad de Bajo California). Licenciada en Filosofía. Magistra en Educación. Docente. Líder zonal de investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD). Directora del grupo de investigación Tecnogénesis de la UNAD. Investigadora junior del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

**María Elena Gómez Gallegos.** Licenciada en Pedagogía, maestra en Pedagogía y doctora en Ciencias del Desarrollo Humano. Docente investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Integrante del Cuerpo Académico: Formación Docente, Currículum e Inclusión Educativa, México.

**Sergio Hugo Hernández Belmonte.** Docente de Educación Primaria, maestro y doctor en Educación. Líder del Cuerpo Académico: Formación Docente, Currículum e Inclusión Educativa, México.

**Raquel Muguera Olcoz.** Docente de postgrado y directora de tesis. Investigadora, conferencista internacional y podcastera. Máster en Neuropsicología y Educación en la Universidad Internacional de la Rioja y graduada de Magisterio en Educación Primaria.

**Edison Padilla Padilla.** Máster en Docencia y Currículo para la Educación Superior de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Máster en Docencia de las Matemáticas de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Docente de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Estudiante del Doctorado en Educación e Innovación en la Universidad de Investigación e Innovación de México.

**María Dolores Pesántez.** Doctora en Equidad e Innovación Educativa de la Universidad de Vigo, España. Máster en Educación Parvularia. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía. Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud. Docente titular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Subdirectora del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico.

**Gladys Portilla Faicán.** Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de La Habana). Máster en Estudios Latinoamericanos. Diplomado Superior en Educación Universitaria por Competencias y licenciada en Ciencias de la Educación. En la actualidad es docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), directora del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico; miembro del grupo de investigación Educación Decolonial Epistemologías del Sur (EduSUR) y miembro de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos.

**Claudia Rodríguez Navarrete.** Educadora de párvulos. Licenciada en Educación y Magister en Educación por la Universidad de

Concepción, Chile. Actualmente es jefa de carrera de Educación de Párvulos y profesora asociada del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad por la Católica de la Santísima Concepción, Chile.

**María Nelsy Rodríguez.** Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Leipzig, Alemania). Licenciada en Literatura, magistra en Educación. Docente titular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Subdirectora del grupo de investigación “Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente” de la UNAE. Miembro del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico y miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). Investigadora acreditada (2023-2028) por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt).

**Berki Yoselin Taveras Sánchez.** Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Máster en Educación y Especialidad en la Enseñanza de Lengua y la Matemáticas del Primer Ciclo del Nivel Primario (Instituto Tecnológico de Santo Domingo [INTEC]). Licenciada en Psicología (Universidad Tecnológica de Santiago). En la actualidad es docente investigadora, miembro de la red de investigación Desarrollo Personal y Profesional. Coordinadora general del Área de Práctica Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) y miembro de la Red de Investigación de América Latina y el Caribe sobre Prácticas Pedagógicas.

**Patricia Troncoso Ibacache.** Máster Lenguajes y Contextos en Educación Infantil (Universidad Ramón Llull, Barcelona, España). Licenciada en Educación Parvularia (Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile). Diplomado en Innovación de la Docencia para la Educación Superior (Laspau-UCSC). Diplomado Formador de Mentores y Supervisores de Práctica (Universidad San Sebastián, Santiago, Chile). Educadora de Párvulos (Pontificia Universidad

Católica de Chile, Sede Regional Talcahuano, Chile). Coordinadora académica de Prácticas, Educación de Párvulos, UCSC.

**Jaime Ullauri Ullauri.** Doctor en Psicología de la Educación (Universidad de Barcelona, España). Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento (Universidad de Cuenca, Ecuador). Máster Universitario en formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador (especialidad orientación educativa) (UNED, España). Licenciado en Psicología Educativa con especialización en Educación Temprana (Universidad de Cuenca, Ecuador). En la actualidad, es docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y miembro del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico.

**María Adelaida Upegui.** Doctora en Educación (Universidad de Baja California). Licenciada en Educación Preescolar, magíster en Educación Superior. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Integrante del grupo de investigación UBUNTU Pedagogías Mediadas y líder del semillero de investigación “Estudios de investigación multidisciplinar de la identidad académica” (EDIMIA).

La colección Nela Martínez Espinosa nace como un homenaje a la distinguida intelectual y política ecuatoriana nacida en la provincia del Cañar. Contempla, en primera instancia, las indagaciones y propuestas, en el campo educativo y afines, que sean de interés institucional, que sean presentadas a la Editorial como resultado de proyectos de investigación, vinculación o innovación y que cuenten con el aval de alguna instancia académica de la universidad. Además, considera las obras realizadas tanto por docentes, investigadores, estudiantes, personal administrativo y ciudadanos, como por escritores, artistas y profesionales que contribuyan a robustecer los objetivos de la UNAE.



COLECCIÓN

NELA

MARTÍNEZ ESPINOSA

Universidad Nacional de Educación