

Revista de

CIENCIAS SOCLIALES & HUMANIDADES

AÑO 3 / Nº 6

Vicerrectoría de Investigación e Internacionalización

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

**APORTES DE LAS PRÁCTICAS
DOCENTES A LA FORMACIÓN
DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS
de estudiantes del profesorado
en educación básica de la UPED**

**CONTRIBUTIONS OF TEACHING PRACTICES
TO THE FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS
of teaching students in basic education at UPED**

Rebeca María Arias Pérez

Universidad Pedagógica de El Salvador

rarias@pedagogica.edu.sv

<https://orcid.org/0009-0005-9018-1347>

Claudia Celene Hernández de Guerrero

Universidad Pedagógica de El Salvador

chernandez@pedagogica.edu.sv

<https://orcid.org/0009-0007-9886-8017>

pp. 110 - 142

Recibido: 01-07-2024 Aceptado: 15-07-2024

Resumen

El presente estudio se enfoca valorar en los aportes del modelo de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, a la formación inicial de los docentes de educación básica y el desarrollo de sus competencias pedagógicas. Se basa, además, en una metodología cualitativa, empleando entrevistas semiestructuradas, con el objetivo general de profundizar en los aportes de la práctica docente para la adquisición de competencias pedagógicas en los estudiantes graduados del Profesorado de Educación Básica. Específicamente, se busca comprender el modelo pedagógico de práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio y su fundamentación teórica, así como describir las competencias pedagógicas desarrolladas por los estudiantes con este modelo. A través de un enfoque humanista, este modelo no solo busca transmitir conocimientos teóricos, sino también cultivar habilidades prácticas esenciales para el desempeño en el aula. Los resultados muestran que la práctica docente incide en el desarrollo o fortalecimiento de competencias como: dominio de las disciplinas, la planificación y organización de clases, y la evaluación del aprendizaje, promueve competencias en comunicación y gestión del aula. La investigación destaca la relevancia del modelo humanista de la UPED en la formación de docentes comprometidos con una educación inclusiva y de calidad, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este estudio contribuye al fortalecimiento del sistema educativo salvadoreño y proporciona una base sólida para la mejora continua de los programas de formación docente.

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

Abstract

Model of the Pedagogical University of El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio to the initial training of basic education teachers and the development of their pedagogical competencies. Our study was based on a qualitative methodology, using semi-structured interviews, with the general objective of delving into the contributions of teaching practice

for the acquisition of pedagogical skills in graduate students of Basic Education Teachers. Specifically, we seek to understand the pedagogical model of Teaching Practice of the Pedagogical University of El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio and its theoretical foundation, as well as describe the pedagogical competencies developed by students with this model. The results show that teaching practice affects the development or strengthening of skills such as: mastery of disciplines, planning and organization of classes, and evaluation of learning, promoting skills in communication and classroom management. The research highlights the relevance of the UPED humanistic model in the training of teachers committed to inclusive and quality education, aligned with the Sustainable Development Goals. This study contributes to the strengthening of the Salvadoran educational system and provides a solid foundation for the continuous improvement of teacher training programs.

KEYWORDS: Humanistic Teaching Practice Model-UPED, pedagogical competencies, teacher training, basic education, teacher professional development.

Introducción

La formación docente puede comprenderse como todas las políticas y procedimientos que permiten preparar a los profesores para que puedan adquirir sus conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para poder desarrollar su labor en el aula (Universidad Europea, 2023). La formación docente es un pilar fundamental para el desarrollo educativo y social de cualquier país. En El Salvador, la Universidad Pedagógica Dr. Luis Alonso Aparicio, UPED, ha sido importante en la preparación de maestros. En este estudio se analizó cómo el modelo de práctica docente de esta universidad ha enriquecido la formación inicial de los docentes de educación básica y fortalecido sus competencias pedagógicas. El modelo de práctica docente de la UPED se caracteriza por su enfoque humanista, que no solo busca transmitir conocimientos teóricos, sino también cultivar habilidades prácticas vitales para la enseñanza en el aula. Este enfoque integral está diseñado para que los futuros docentes no solo dominen diversas disciplinas, sino también para que sean capaces de planificar, organizar clases efectivas y evaluar el aprendizaje de manera justa y eficiente. Además, promueve habilidades esenciales como la comunicación efectiva y la gestión del aula, elementos clave para ofrecer una educación de calidad. La investigación que presentamos tuvo como objetivo principal profundizar en los aportes de la práctica docente para la adquisición de las competencias pedagógicas de los estudiantes que se han graduado de Profesorado de la especialidad de Educación Básica, así como comprender el modelo pedagógico de práctica docente de la UPED, y su fundamentación teórica, y describir las competencias pedagógicas adquiridas con el modelo, en los estudiantes graduados de esta especialidad. También se busca conocer la opinión de maestros normalistas sobre cómo realizaban la práctica docente cuando ellos estudiaban en las escuelas normales de nuestro país.

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

A través del tiempo, la formación docente en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, UPED, se ha enmarcado en tres grandes proyectos: el primer proyecto de formación de maestros, fue con el

que inició la universidad, en 1982, y estuvo vigente hasta 1998; el segundo proyecto de formación de maestros fue el propuesto por el Ministerio de Educación (MINED, hoy MINEDUCYT) y se extendió desde 1998 hasta el 2012; y, el tercer proyecto de formación de profesionales de la educación es el que actualmente está vigente (González, 2017). Durante estos proyectos, la institución siempre quiso que sus estudiantes lograran una práctica docente que les permitiera desempeñarse de forma excelente en el campo laboral. Es por ello que se esmeró en realizarla y en desarrollar ese carisma docente en sus estudiantes. Todas las carreras de profesorado, desde el año 2013, cuentan con dos prácticas docentes a partir del V y VI ciclo de su formación, con una carga horaria de 120 horas de práctica externa y 80 horas de sesiones presenciales con el docente supervisor de la práctica por ciclo; además de tener un peso de 10 unidades valorativas dentro del pensum de los estudiantes. La práctica docente es fundamental en la formación de los maestros y en el currículo supone un 30 % de la carga académica de los estudiantes. Es interesante entonces, conocer los aportes que la práctica docente ha brindado a los maestros graduados de la UPED, en su formación inicial. Cabe señalar que, la universidad cuenta con su propio modelo educativo institucional, en el cual se basa la fundamentación teórica, que surge de la concepción del hombre como un ser Bio-Psico-Social, y que realiza el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir o estar. De esto se extiende el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED.

Este modelo tiene su base teórica en el constructivismo ya que aquí los individuos construyen su propia comprensión del conocimiento y de sus habilidades. El maestro guía este proceso, facilitando la asociación entre el recuerdo y el objeto. De Zubiria Samper, J. (2010). El modelo tiene entre los componentes de su base a la teoría cognoscitiva social; de acuerdo a esta teoría, es donde el estudiante adquiere el conocimiento observando a los otros mediante interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes; donde existen dos formas, el acto (participando activamente o vicariamente) observando, leyendo y escuchando. En este artículo, precisamente, haremos un recuento de estos esfuerzos (locales e internacionales) que han buscado vincular las teorías del aprendizaje, pues los graduados adquieren sus competencias pedagógicas haciendo uso de ellas, y los autores nacionales que escriben sobre estos esfuerzos de los estudiantes por adquirirlas. Como es sabido, en la profesión docente, se piensa que el maestro más competente es aquel que domina la materia, que se sabe los contenidos de memoria y que tiene muchos años realizando esa tarea. Sin embargo, no siempre es así. Es necesario también, que el docente practique para poder enseñar de

la forma más adecuada posible. Por otra parte, diversas investigaciones reconocen el conocimiento didáctico del contenido (CDC) como núcleo del conocimiento profesional del docente (Shulman, 1986, 1987; Carlsen, 1999; Park y Chen 2012; Gess-Newsome, 2015; como se citó en Amórtegui y Mosquera, 2018). La práctica docente se refiere al conjunto de actividades y acciones que realiza un docente en el contexto educativo para facilitar y promover el aprendizaje de sus estudiantes. Involucra la planificación de clases, la implementación de estrategias pedagógicas y la evaluación del aprendizaje. La práctica docente es fundamental para el desarrollo y formación de los estudiantes, ya que el docente juega un rol central en su educación (Esquerre Ramos & Pérez Azahuanche, 2021). El sistema educativo nacional está preocupado por la formación de maestros. El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) y las instituciones educativas, públicas y privadas, se esfuerzan constantemente por presentar nuevos planes de estudio con el fin de mejorar la preparación de los futuros maestros. Las instituciones a cargo de la formación de formadores son las Instituciones de Educación Superior (IES) que brindan una formación inicial a los estudiantes que ingresan con interés por ser maestros. Para Vaillant (2016) “Que los estudiantes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado es fundamental” (p. 11). Por ello, es importante conocer un poco más sobre los orígenes de la formación de profesores en la UPED.

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

En el segundo estudio el objetivo es describir la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes, considerando los conocimientos y habilidades pedagógicas de los docentes, sus relaciones interpersonales, características

de personalidad, investigaciones asociadas y planificación. Se utilizó un método cuantitativo con alcance descriptivo y diseño transversal, aplicando 106 encuestas en la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Se empleó un cuestionario propio con un “Alfa de Cronbach” de 0,93. Los resultados indican que, un docente críticamente formado, que evalúa la enseñanza mediante el diálogo, interactúa con otros docentes y vive valores en su contexto educativo, se alinea con un paradigma constructivista (Jasso-Velazquez, Acosta-De Lira, & Fuentes, 2022).

En el tercero, la práctica pedagógica o preprofesional en la formación docente es esencial para la investigación educativa, la innovación pedagógica y el desarrollo de competencias profesionales. Esta práctica integra estos elementos en un proceso pedagógico único, permitiendo que la investigación se realice como parte de la actividad docente. De este modo, la actividad educativa se convierte en el objeto concreto de estudio, y, la práctica docente en un desarrollo creativo, actúa como una forma de innovación pedagógica para el maestro o practicante (Liberato, 2021).

Al promover la excelencia en la formación docente, la universidad contribuye directamente al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que es la mejora de la calidad de la educación; esto ayuda a El Salvador y al éxito académico de sus ciudadanos, específicamente el 4.3 que permite asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Al tener esta información como base, partimos con nuestra pregunta de investigación.

Reseña histórica de profesorado en educación básica para primero y segundo ciclo 1998-2012

Durante los años de 1999 a 2001, se puso énfasis en la necesidad de sostener los cambios generados en el sistema educativo mediante el impulso de reformas de segunda generación, orientadas a mejorar sensiblemente la calidad de la educación. La Universidad Pedagógica Dr. Luis Alonso Aparicio, consciente del fuerte compromiso en crear condiciones y propiciar la participación de todas sus dependencias, ha formado profesionales comprometidos con la educación y la cultura, que contribuyan a ofrecer una formación que

trascienda el ámbito escolar. La institución busca fortalecer los aprendizajes en Educación Básica para que el ser humano adquiera los conocimientos esenciales para reconocerse como sujeto social y cultural (González, 2017).

Antecedentes de la formación de maestros

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

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

La formación inicial de los maestros de Educación Básica se ubica en el nivel de Educación Superior, y tiene algunos requisitos. Por ejemplo: los aspirantes deben haber obtenido el grado de bachiller (educación media), haber aprobado la prueba PAES o AVANZO en educación media, con un puntaje específico que es requerido para esta especialidad y vocación de servicio. Una vez que termina su formación, el título que se otorga es el de profesor de Educación Básica para 1.^{er} y 2.^o Ciclo, el cual habilita al graduado para ejercer la docencia en los primeros seis grados de la Educación Básica y le permite ingresar al escalafón magisterial como docente Nivel II. Las áreas de formación que comprende son: la general básica, la de especialización y práctica docente.

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

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

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

Figura 1

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



Figura 2

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



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

Teorías de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso dinámico y multifacético que involucra la interacción de factores cognitivos, emocionales y ambientales. Las teorías de aprendizaje, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, ofrecen diferentes perspectivas sobre cómo las personas adquieren conocimientos y habilidades a lo largo de sus vidas (Schunk, 2012). La efectividad de las estrategias de enseñanza es un aspecto central de la práctica docente. Como señala John Hattie (2011), “Lo más importante es que los maestros son evaluadores efectivos de su propio impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes”. Esto subraya la importancia de que los educadores reflexionen sobre sus prácticas y busquen constantemente mejorarlas para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes. Las teorías cognitivas del aprendizaje subrayan la importancia de los procesos mentales internos, como la memoria y el pensamiento crítico, y cómo estos pueden ser fomentados a través de estrategias de enseñanza que promuevan la metacognición y la autorregulación (Bruning, Schraw, & Norby, 2011).

El desarrollo profesional del docente es esencial para mantenerse al día con las últimas investigaciones y prácticas educativas. Como es afirmado, “La educación es un campo en constante evolución, y los maestros deben comprometerse con el aprendizaje continuo para mantenerse al día con las demandas cambiantes del aula” (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, Orphanos, 2009). Los programas de desarrollo profesional efectivos pueden proporcionar a los educadores las herramientas y el apoyo necesarios para mejorar su práctica y promover el éxito estudiantil.

Un marco conceptual para comprender cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, se proporciona a través de las teorías de aprendizaje. El proceso de aprendizaje ha sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia de la educación. Una teoría de aprendizaje es un marco conceptual que explica cómo las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de sus vidas. Estas teorías ofrecen explicaciones sobre los procesos mentales, sociales y emocionales involucrados en el aprendizaje, así como los factores que

influyen en él, como el ambiente, la experiencia y la motivación (Ormrod, 2015). Las teorías de aprendizaje son fundamentales en la educación y la psicología, ya que proporcionan una base para entender cómo diseñar entornos de aprendizaje efectivos y cómo facilitar el desarrollo cognitivo y conductual de los individuos.

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

Estas teorías son esenciales para la práctica docente porque ayudan a los educadores a planificar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza que funcionen. Las siguientes son algunas de las formas en que las teorías de aprendizaje están relacionadas con el trabajo docente. La principal podría ser la selección de estrategias de enseñanza. El constructivismo destaca la importancia de la construcción activa del conocimiento, sugiriendo que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados en actividades significativas y colaborativas que les permiten conectar nuevos conocimientos con experiencias previas (Vygotsky, 1978). Este es el proceso mediante el cual los educadores seleccionan y aplican métodos, técnicas y recursos específicos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias tienen como objetivo involucrar a los estudiantes, mejorar su comprensión y ayudarlos a lograr los objetivos de aprendizaje. Algunas estrategias de las clases de práctica docente son: conferencias, trabajos en

equipo, creación de proyectos, discusiones en grupo, actividades prácticas y la implementación de un proyecto de mejora para el centro escolar donde los estudiantes atienden un año.

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

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

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

Modelo de la práctica docente

Cuando se habla de modelo pedagógico debemos preguntarnos ¿Qué es un modelo pedagógico? De acuerdo con Boshell (2000), la palabra modelo se asocia con algo digno de copiar o imitar. También puede definirse un modelo para representar, explicar, relacionar mediante esquemas un fenómeno para que pueda ser comprensible.

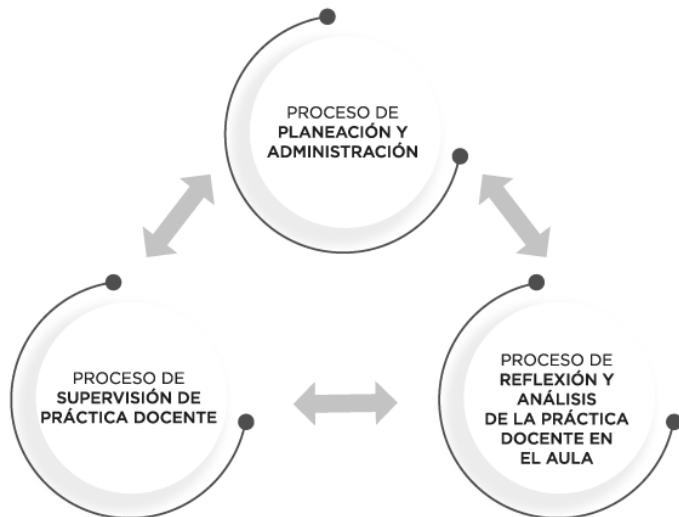
El modelo de práctica docente UPED, denominado Modelo Práctica Docente Humanista-UPED, tiene su base teórica en el modelo Cognitivo-Constructivista, que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional que reflexiona sobre su propia práctica. En el modelo Práctica Docente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

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

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

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

Figura 3
Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED



Proceso de planeación y administración: para Koontz, et al. (2012), en su obra “Administración: una perspectiva global y empresarial”, definen la administración como “el proceso de diseñar y mantener un ambiente en el que, trabajando en grupos, los individuos cumplan eficientemente objetivos específicos”. En este contexto, la planeación, según Koontz, et al. (2012) se concibe como “la selección de misiones y objetivos, así como de las acciones para lograrlos; constituye la base para tomar decisiones acerca de qué se debe hacer, cómo, cuándo y quién debe hacerlo”. Estas definiciones delinean la importancia de establecer metas claras y diseñar estrategias efectivas para alcanzarlas en el marco de la administración. El proceso de planeación y administración de la práctica del Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED, como se puede ver en la Figura 4, consiste en preparar y administrar la práctica docente. Se llevan a cabo todas las acciones relacionadas con la preparación de documentos, elaboración de documentación que se presenta a MINEDUCYT, asignación de tutores, entre otras actividades que siempre forman parte del proceso de la práctica.

Figura 4

Proceso de planeación y administración de práctica docente



Proceso de reflexión y análisis en clases presenciales: las sesiones de reflexión y análisis de práctica docente son fundamentales en el desarrollo profesional de los educadores. Como se aprecia en la Figura 5, este proceso permite a los docentes revisar y analizar su propia práctica educativa, identificar áreas de desarrollo y establecer metas específicas para mejorar su enseñanza. Además, al realizarse en grupos de profesionales de la educación, fomentan el intercambio de ideas, estrategias y experiencias entre colegas, enriqueciendo el aprendizaje y promoviendo la colaboración. Estas sesiones también ayudan a los docentes a desarrollar una mayor conciencia de sus propias fortalezas y áreas de mejora, lo que les permite adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de sus estudiantes. De acuerdo a (Camacho, 2012, p. 61), “El proceso de práctica comenzaba con una etapa de observación y análisis de la llamada «Clase Modelo» [...] Luego venía un período de observación [...] después el profesor y el alumno practicante sostenían una conversación de trabajo”. Al momento de estar en la clase se reflexiona con los estudiantes, se sigue una agenda del día, después se procede a pedirles que compartan sus experiencias en el centro escolar, realizando preguntas sobre ¿cómo les fue? ¿Qué observaron? ¿Hubo algo trascendente esa semana?, entre otras. Luego, se reflexiona sobre esas experiencias; por ejemplo, si alguien

expuso algún problema de disciplina en el aula, el docente supervisor, brinda sugerencias de cómo abordar una situación similar, si llegara a presentarse de nuevo, entre otras técnicas de manejo del aula. Después, se procede al desarrollo del tema preparado para esa semana; un tema, por ejemplo, es la buena relación en el aula, técnicas de manejo del aula, entre otros.

Figura 5
Proceso de reflexión y análisis en clases presenciales



Proceso de supervisión: un modelo de supervisión en práctica docente se define como un marco estructurado que guía el proceso de supervisión de los docentes en su práctica profesional, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Este modelo proporciona un conjunto de principios, estrategias y herramientas que orientan al supervisor en la observación, análisis y retroalimentación del desempeño docente, así como en la identificación de áreas de fortaleza y desarrollo. Además, facilita la colaboración entre supervisor y docente para establecer metas de mejora y diseñar planes de acción personalizados (Glickman et al., 2013). En este proceso se realiza toda la logística y las fases necesarias para llevarlo a cabo. Como se aprecia en la Figura 6, este proceso consiste en supervisar el desempeño de las prácticas que realizan los estudiantes con sus maestros tutores en los centros escolares.

Figura 6*Proceso de supervisión de práctica docente*

Competencias pedagógicas: el profesor de educación básica requiere poseer un conjunto de competencias, las cuales dan forma al perfil que debe cumplir el docente, pues estas no solo se refieren a la función didáctica, sino, además, comprenden otros roles a cumplir para desempeñarse adecuadamente. Según Alles (2011), el término competencia define aquellas características de personalidad devenidas en comportamientos que generan un desempeño exitoso o superan el puesto de trabajo. Las competencias que los profesores de educación básica deben alcanzar al terminar sus estudios, de acuerdo con los indicadores de la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas, ECAP, administrada por el MINEDUCYT, consta de dos grandes áreas dentro del informe individual de resultados: el área general y el área de especialidad. En el área general se evalúa pedagogía, didáctica, currículo, tecnología y educación, investigación educativa, psicología de la educación, práctica docente, evaluación de los aprendizajes y seminario; en el área de especialidad, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Cabe mencionar que la práctica docente es incluida en el reporte de la prueba ECAP dentro del área general. El estudiante, durante su práctica docente, ha tenido la oportunidad de desarrollar todas estas competencias y así, una vez graduado, puede aplicarlas y ejecutar una enseñanza de calidad con sus estudiantes, en los niveles de primer y segundo ciclo de educación básica.

Metodología

Se utilizó el enfoque cualitativo. En la investigación cualitativa, es en donde se “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, 1996). Es por ello que implica realizar una recogida de una gran variedad de materiales, como, por ejemplo, las entrevistas, experiencias personales, hojas de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, 1996).

Esto permitió adquirir un conocimiento más profundo basado en las descripciones sobre la experiencia de cada uno de los actores involucrados en el proceso de práctica docente, y, por eso, se entrevistó a docentes supervisores, docentes graduados, coordinador de práctica docente, y a un docente normalista. Para poder comprender mejor, se utilizó en este estudio el paradigma cualitativo de la fenomenología. Para (Husserl, 1992), la fenomenología enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal y como es vivida, y se configura como conciencia. En esta investigación se quiere conocer la experiencia de los involucrados en el proceso de práctica docente y, a su vez, que ellos nos cuenten sobre cuáles competencias pedagógicas consideran ellos se fortalecieron durante su práctica y cuáles competencias podrían mejorar con la práctica docente. Las variables son competencias pedagógicas fortalecidas, competencias del área general y las competencias del área de especialidad.

Población y muestra

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

Muestreo opinático

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

son docentes graduados, especialistas, supervisores, coordinador, y docentes normalistas.

Técnicas, instrumentos y recolección de información

Se realizó una entrevista semiestructurada, más el consentimiento informado de entrevista. Se grabaron con la aplicación Microsoft TEAMS en modalidad virtual sincrónica, y, para el procesamiento, se utilizó el software NVIVO14, versión de prueba. La técnica para analizar los datos fue el análisis de contenido. Se definieron categorías para la presente investigación, así:

- Competencias pedagógicas fortalecidas: se refieren a las competencias o habilidades que un docente de la especialidad de educación básica debe poseer como parte del ejercicio de su profesión; aquí se incluyen las competencias pedagógicas del área general y las de especialidad.
- Participantes del estudio: para el desarrollo de esta investigación se decidió tomar cinco tipos de docentes, entre ellos, graduados, coordinadores, supervisores, especialistas en educación básica y normalistas, que están muy involucrados con la práctica docente, y se realizó una comparación de las competencias pedagógicas que, de acuerdo con su experiencia, ellos consideran que son las que más se han desarrollado y fortalecido con las prácticas; también, las competencias que recomiendan tienen que seguir trabajando para mejorarlas. El criterio que se tomó para entrevistarlos es que formaran parte del departamento o se beneficiaran con los conocimientos de práctica docente. Se entrevistaron a 13 maestros, de los cuales 2 son coordinadores de práctica docente; 4, graduados; 2, supervisores; 2, especialistas en educación básica, y 3, normalistas.

Resultados y discusión

El hallazgo principal fue el hecho de que las competencias fortalecidas que los docentes graduados y entrevistados mencionan coinciden con las que desarrolla el modelo de práctica docente humanista-UPED y a su vez, éstas coinciden también con las que demanda prueba ECAP.

Nuestro objetivo fue profundizar en los aportes de la práctica docente para la adquisición de las competencias pedagógicas de los estudiantes que se han graduado de Profesorado de la especialidad de educación básica. Los aportes principales de la práctica docente son el fortalecimiento de las competencias pedagógicas. Esto lo logramos identificar a través de las entrevistas realizadas a los docentes graduados y demás docentes, y, a su vez, comprender el modelo de práctica docente Humanista-UPED, que es el que ha permitido a estos docentes fortalecer sus competencias como maestros.

Las categorías que se analizaron fueron las que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías que se analizaron en el estudio

Categoría	Indicadores
	Didáctica/Pedagogía
Competencias Pedagógicas	Planificación
	Metodología/Uso de recursos didácticos
	Gestión del aula
	Evaluación
	Desarrollo profesional
	Lenguaje
	Matemática
	Ciencia Salud y Medio Ambiente
	Estudios Sociales
	Educación Artística
	Educación Física

Aportes del modelo de práctica docente para la adquisición de competencias pedagógicas en docentes graduados de educación básica

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

Didáctica y pedagogía

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

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

Las competencias didácticas y pedagógicas son esenciales para los docentes, enfocándose en la enseñanza y la aplicación de fundamentos pedagógicos. Estas competencias incluyen el uso adecuado del tono de voz, gestos, materiales didácticos, planificación y evaluación. Además, se destacan en la adquisición de aprendizajes en el aula, dominio del contenido, planificación, organización, evaluación del aprendizaje, desarrollo profesional continuo, habilidades comunicativas, compromiso ético y trabajo en equipo.

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

Dominio del contenido

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

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

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

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

Planificación

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

En este caso, la didáctica se enfoca en la enseñanza de métodos, técnicas, estrategias y actividades, además de la planificación didáctica. Se realizan talleres para que los estudiantes aprendan a planificar sus clases utilizando ayudas audiovisuales, materiales didácticos táctiles, auditivos, visuales y aplicaciones tecnológicas para verificar el aprendizaje de los estudiantes.

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

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

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

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

Metodología/Uso de recursos didácticos

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

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

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

Gestión del aula

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

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

Evaluación

«Fíjese que, teníamos reuniones con los docentes; teníamos reuniones porque la evaluación que hacíamos no era solamente para ver fallas o

éxito del estudiante, era también para ver qué rol estábamos jugando, qué hacía» (docente normalista 3, comunicación personal, s.f.).

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

Desarrollo Profesional

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

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

En el área de especialidad mencionaron las siguientes:

Lenguaje

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

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

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

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

En primer lugar, nos exigían buena letra; no teníamos el método Palmer. Este... nos exigían una ortografía a la última, porque teníamos un examen de ortografía para graduarnos. Pero, también, teníamos que tener buen léxico hablar bien, no con muletilla, ni con frases ya hechas, sino que, como docentes, porque teníamos clase de Oratoria; era obligación la clase de Oratoria.

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

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

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

Matemática

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

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

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

«Fíjese que, en el caso mío, como docente de Matemáticas, en primer lugar, lo que... bueno... adquirir algunas herramientas muy, muy factibles,

que tienen que ver con el reciclaje» (docente especialista 2, 49 años, comunicación personal, s.f.).

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

Ciencia, Salud y Medio Ambiente

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

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

Estudios Sociales

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

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

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

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

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

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

Educación Artística

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

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

Educación Física

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

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

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

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

En la oratoria, porque, mire, yo daba clases en la licenciatura y en la universidad. De la clase y los alumnos me decían que yo

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

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

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

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

Los entrevistados propusieron las siguientes sugerencias para enriquecer y fortalecer el Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED y su impacto en la formación de docentes:

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

Comprensión del Modelo de Práctica Docente Humanista UPED

El modelo de la práctica docente ejecutado en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, consta de tres grandes procesos que son: la planeación y administración; supervisión y el análisis; y, reflexión, el cual puede ser replicable. Cada uno de ellos es fundamental ya que, al combinarlos, permiten que los docentes de educación básica desarrollen las competencias pedagógicas del área general y de especialidad, de la forma que lo han estado haciendo desde que la universidad imparte la carrera en su oferta académica. En esta investigación se ha descrito cada uno de los tres grandes procesos y se han diagramado. El Modelo de Práctica Docente Humanista-UPED ha demostrado ser un pilar fundamental en la formación de competencias pedagógicas en los docentes de educación básica, asegurando una educación de calidad y un desarrollo profesional continuo, y promueve una educación más inclusiva y equitativa, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que busca mejorar la calidad educativa.

Conclusiones

La evidencia presentada anteriormente demuestra los aportes brindados a los graduados del profesorado de educación básica, por parte del Modelo de práctica docente humanista- UPED. El primero es que revela las competencias pedagógicas fortalecidas del área general. Las que los entrevistados mencionan son las siguientes:

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

Y las competencias fortalecidas en el área de especialidad son:

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

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

Referencias

- Alles, M. (2011). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Granica.
- Boshell, M. (2000). *Enfoques y modelos pedagógicos*. Universidad La Gran Colombia.
- Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5th ed ed.). Pearson.
- Camacho, A. P. (2012). *Escuelas normales de El Salvador, estudio sobre el desarrollo histórico de las escuelas normales de El Salvador* (primera ed.). Editorial Tinta&Letras.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlang=es.
- De Zubiria Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Escuela de profesores del Perú. (s.f.). *Teorías del aprendizaje y su aplicación en el aula*. <https://epperu.org/teorias-del-aprendizaje-y-su-aplicacion-en-el-aula/>
- Esquerre Ramos, L.; Pérez Azahuanche, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v45n2/2215-2644-edu-45-02-00628.pdf>
- Fernández-Ríos, M., Rodríguez-Díaz, F., & Freire-Rodríguez, C. (2018). *Competencias didácticas del profesorado de educación secundaria obligatoria*. Ediciones Piramide.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2013). *Supervisión y evaluación: un modelo para la mejora del desempeño docente*. Pearson.
- González, J. M. (2017). *La formación de profesores en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio*. UPED.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* (Vol. primera edición). Routledge. <https://doi.org/https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203181522/visible-learning-teachers-john-hattie>
- Husserl, E. (1992). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Jasso-Velazquez, D., Acosta-De Lira, J. A.& Fuentes-Favila, L. M. (2022). Teaching practice in higher education. Analysis from educational models. *Journal of University Policies*, vol. 8, (16), 28-34. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Politicas_Universitarias/vol6num16/Journal_of_University_Policies_V6_N16_4.pdf

- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración: una perspectiva global y empresarial*. McGraw-Hill Interamericana. https://frh.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/22766/mod_resource/content/1/Administracion_una_perspectiva_global_y_empresarial_Koontz.pdf
- Liberato, L. P. (2021). Teaching Practice as the Basic Nucleus of Research, Innovation and Professional Skills. *Innovation*, 2(2), 27-34. <https://www.sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.innov.20210202.12>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2004). *Caracterización de los ciclos I y II de Educación Básica en El Salvador un enfoque cualitativo. Centros Educativos Públicos del área urbana no metropolitana de San Salvador*. MINED.
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2012). *Reglamento Especial para el Funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia de El Salvador*. <https://www.mined.gob.sv/download/reglamento-especial-para-el-funcionamiento-de-carreras-y-cursos-que-habilitan-para-el-ejercicio-de-la-docencia-en-el-salvador/>
- Moosa, M. (2019). Reducing practice-shock: First-year student teachers' experiences of a campus-based teaching practice model. *Journal of Education* (University of KwaZulu-Natal), (77), 94-114. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i77a06>
- Ormrod., J. E. (2015). *Learning theories and instruction*. Pearson.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Rodríguez, G. G. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Aljibe.
- Schunk, D. H. (2012). Learning theories: An educational perspective. Pearson.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Alfred A. Knopf.
- Tapia, J. A., & Fidalgo Casanova, P. (2012). *Competencias didácticas del profesorado de educación infantil y primaria*. Ediciones Pirámide.
- Universidad Europea. (03 de 01 de 2023) ¿Qué es la formación docente? Blog Formación permanente del profesorado. <https://universidadeuropea.com/blog/formacion-docente/>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, n.º 60. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín Redipe*, Vol. 5, N.º 11, 2016, pp. 40-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066089>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>