

69

PRÁCTICA REFLEXIVA Y MEJORA DEL ÁREA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

REFLECTIVE PRACTICE AND IMPROVEMENT OF THE PEDAGOGICAL-DIDACTIC AREA IN UNIVERSITY STUDENTS

Manuel Quipuscoa Silvestre¹

Email: mquipuscoa@unitru.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4422-6189>

José Leoncio Bautista Córdor¹

Email: jbautista@unitru.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1865-8287>

Xiomara García Navarro²

Email: xgarcia@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2670-8360>

Glenda Judy Vela Urbina¹

Email: gvela@unitru.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0688-1825>

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Perú.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Quipuscoa Silvestre, M., Bautista Córdor, J. L., García Navarro, X. & Vela Urbina, G. J. (2024). Práctica reflexiva y mejora del área pedagógico-didáctica en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 20(96),687-704.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo mejorar el área Pedagógico-Didáctica de la Práctica Preprofesional en estudiantes de formación inicial docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria, mediante la práctica a través de un diseño de investigación-acción, empleándose el modelo de proceso temporal de McKernan. Los participantes fueron un grupo de estudiantes del último año de formación inicial docente. Para la recolección de datos se utilizó el Diario de Campo Digital; los cuestionarios de reflexión, al finalizar el desarrollo de las sesiones de aprendizaje; los memorandos analíticos y el cuestionario de satisfacción. Los datos fueron analizados mediante el proceso de codificación y categorización, empleándose el paquete de software QDA Miner, así como la información proporcionada por Google Forms. Los resultados muestran cuatro categorías emergentes: a) la elección de actividades y estrategias, b) la organización del tiempo, c) la interacción con los estudiantes y d) el uso de recursos llamativos e innovadores. Respecto al desarrollo, se han identificado dos categorías emergentes: a) recursos motivadores e interactivos y b) orden y participación de los niños. Además, la práctica reflexiva, mejoró la satisfacción de los estudiantes en relación al desarrollo del área Pedagógico-Didáctica, así como el apoyo del profesor de aula y del Jefe de Práctica Preprofesional.

Palabras clave:

estudiante de prácticas, estudiante universitario, formación inicial docente, práctica preprofesional, práctica reflexiva

ABSTRACT

The research to improve the Pedagogical-Didactic area of Pre-Professional Practice in students of initial teacher training at the Professional School of Primary Education, through practice through an action research design, using McKernan's temporal process model. The participants were a group of students in the last year of initial teacher training. The Digital Field Diary was used to collect data; the reflection questionnaires, at the end of the learning sessions; the analytical memos and the satisfaction questionnaire. The data were analyzed through the coding and categorization process, using the QDA Miner software package, as well as the information provided by Google Forms. The results show four emerging categories: a) the choice of activities and strategies, b) the organization of time, c) the interaction with students and d) the use of attractive and innovative resources. Regarding development, two emerging categories have been identified: a) motivating and interactive resources and b) order and participation of children. Furthermore, reflective practice improved student satisfaction in relation to the development of the Pedagogical-Didactic area, as well as the support of the classroom teacher and the Head of Pre-professional Practice.

Keywords:

internship student, university student, initial teacher training, pre-professional practice, reflective practice

INTRODUCCIÓN

La práctica preprofesional constituye uno de los ejes centrales de la formación profesional. Es la experiencia de aprendizaje que permite ponerse en contacto con el entorno de desempeño profesional, con la finalidad de adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que lo habilitan para ejercer la carrera profesional de manera idónea, por lo que es necesario, según Peña et al. (2021) repensar los planes de estudio e incorporar la práctica reflexiva; en tanto que, Terranova et al. (2019) sugieren integrar los conocimientos científicos de la docencia, la investigación y su vínculo con la sociedad para darle a este proceso formativo el carácter de integral.

En el currículo de formación profesional de la carrera de educación primaria de la Universidad Nacional de Trujillo - Perú se identificó que la práctica preprofesional está orientada a la planificación, desarrollo y evaluación de las sesiones de aprendizaje, pero deja de lado un enfoque que promueva, en el futuro docente, aprendizajes a partir de su propia práctica, mediante un proceso consciente y reflexivo que involucre procesos como la puesta en acción de la teoría y la práctica (Mendoza et al., 2020); a la vez que aplique la reflexión en la práctica para formular mejoras a partir de lo que experimenta y hace; es decir, formar un profesional reflexivo para mejorar su futuro desempeño.

Por otro lado, se requiere que las asignaturas de las prácticas preprofesionales incorporen como estrategia la práctica reflexiva orientada al desarrollo de procesos de recopilar información, la valoración de la misma, la propuesta de mejora de su desempeño a partir de un marco teórico y práctico, que le permita aprender de manera crítica y reflexiva durante el desarrollo de la misma y, sobre todo, formar un futuro docente autorreflexivo e investigador de su propia práctica pedagógica. Solo se puede cambiar aquello que el estudiante experimenta y reflexiona en y desde la práctica, mediante una espiral continua de acción-reflexión-acción. Según Caballero et al. (2023) la investigación-acción en una opción muy importante para lograr estos propósitos de formación inicial docente.

Este estudio centra su interés en introducir la práctica reflexiva como una estrategia para mejorar el desempeño del profesor asistente (estudiante practicante) en el proceso de la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje como una de las tareas propias de la carrera profesional.

La investigación responde a la interrogante ¿Cómo mejorar el área Pedagógico-Didáctica de la Práctica Preprofesional de los estudiantes de formación docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria?

Existen estudios que plantean el uso de la práctica reflexiva en la formación profesional los cuales han servido de antecedentes. Así, Zanotti & Sgaramella (2019) investigadoras de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina, realizaron un trabajo de investigación-acción sobre la transformación de las prácticas de los enseñantes (practicantes) en un hábito reflexivo. Asimismo, mediante las narrativas permiten la sistematización y la reflexión, así como la motivación, la negociación, los compromisos, la toma de decisiones. Las investigadoras concluyen que estas acciones demuestran el rol de los investigadores-enseñantes en su proceso de formación docente, pues investigan en tanto se están preparando para enseñar.

Jiménez et al. (2017) investigaron con el objetivo de identificar los tópicos que los profesores asumen como objeto de análisis, mediante la experiencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios epistémicos, escritos por los docentes durante tres meses. Profundizaron en cuatro casos, con profesores de la asignatura "Práctica Pedagógica Profesional", que forma parte del currículo de Licenciatura en Educación Física de una universidad de Colombia y fueron abordados mediante el análisis cualitativo. Llegaron a establecer cuatro categorías, que describen el rol docente: observador, reflexivo, crítico e investigador. Como observador, aportó los ejes del desarrollo de la práctica en relación con los objetivos de la asignatura. Como reflexivo, estableciendo preguntas, evaluando los desempeños de sus estudiantes; la observación reflexiva en cuanto al proceso de enseñanza, la relación con el contexto; las actitudes y comportamientos que éste manifiesta frente a las actividades que realiza en el contexto educativo. Como crítico, que cuestiona su propia labor como docente y plantea alternativas de solución desde su propia experiencia. Y, como investigador, al proponer acciones y alternativas que contribuyan a mejorar la práctica de los estudiantes, así como el desarrollo de la asignatura. Este antecedente valora el diario como un instrumento valioso para promover la práctica reflexiva en los docentes de formación profesional. Hecho que, en la presente investigación, el Diario de Campo Digital (DCD) se convirtió en una herramienta de los estudiantes de práctica para registrar, interpretar y fundamentar sus

opiniones, convirtiéndose en una fuente rica en información, la cual va a servir de insumo para realizar el proceso reflexivo en los talleres de sistematización programados en la asignatura de Práctica Profesional.

Nocetti (2016) se propuso estudiar cuáles son los factores que favorecen la reflexión en el contexto de la práctica profesional, en un estudio de caso e interpretativo. La muestra estuvo conformada por estudiantes de la asignatura de Práctica Profesional. Utilizó como instrumento de recopilar información la entrevista semiestructurada y como técnica el Grupo focal (*focus group*). Los resultados abarcan la dimensión interpersonal: a) afectivo/interpersonal, b) Vocación docente, c) Vinculación con los estudiantes. La dimensión institución escolar: a) Factor de resultados (es la reflexión que surge durante el proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula), b) Reacción de los estudiantes, c) Fracaso de las actividades en el aula, d) Factor de contexto. Ámbito institución formadora: a) Análisis individual de videos, b) Diálogo con los pares. Este estudio constituye la base fundamental para tomar como referencia de los factores que contribuyen a formar en los estudiantes de práctica en agentes de su actuación, autoconocimiento y ser conscientes del proceso de aprendizaje y reflexión a partir de las actividades realizadas en la práctica.

Para Martín (2019) la investigación-acción participativa constituye una vía para la formación del profesorado, proponiendo un modelo formativo de formación permanente. En el estudio participaron docentes y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y maestras en ejercicio; las técnicas e instrumentos utilizados fueron las entrevistas, cuestionarios, observación participante, análisis documental y grupos de discusión.

Mendoza et al. (2020) encontró tres dimensiones presentes en el desempeño docente: identidad profesional, reflexión en la práctica y aprender a ser profesor.

Desde la perspectiva teórica los estudios permiten reflexionar sobre la importancia de incorporar los aportes teóricos de la práctica reflexiva en los currículos de formación docente universitaria como enfoque del desarrollo de la práctica preprofesional. Asimismo, el aporte metodológico gira en torno a la aplicación de los niveles de la práctica reflexiva como: el conocimiento teórico, reflexión en la acción, descripción de la acción y la reflexión sobre la acción pedagógica. Por último, este estudio comprende una justificación práctica, porque contribuye a mejorar el desempeño del estudiante sobre los aspectos de la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje de manera consciente, crítica y reflexiva, promoviendo su desarrollo autónomo progresivo.

El objetivo general del estudio fue mejorar el área Pedagógica-Didáctica de la Práctica Preprofesional de los estudiantes de formación docente inicial de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo-Perú, mediante la práctica reflexiva. Los objetivos específicos fueron: mejorar la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje, a partir del ciclo acción-reflexión-acción; mejorar la capacidad de reflexión de los estudiantes a través del registro del Diario de Campo Digital (DCD); desarrollar una actitud para compartir y aprender de sus pares a partir de sus experiencias en el aula, mediante el desarrollo de los Talleres de Sistematización y Reflexión (TRyS); e, identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes, con respecto al desarrollo del área Pedagógica-Didáctica, el apoyo de los docentes de aula y del Jefe de Práctica.

Los campos de acción previstos han sido organizados en una matriz que se muestran en la Tabla 1, estos fueron: planificación y desarrollo de sesiones de aprendizaje, pues es necesario motivar a los estudiantes en la planificación y desarrollo reflexivo de las sesiones de aprendizaje, a partir del conocimiento de los estudiantes y el manejo de los entornos virtuales con los cuales facilitan el aprendizaje de los niños; uso de herramientas para la práctica reflexiva, ya que es necesario incorporar en el desarrollo de la práctica preprofesional el Diario de Campo Digital (DCD) como herramienta en el cual los estudiantes registren, interpreten y obtengan lecciones para su formación como futuros docentes; espacios para exponer y compartir aprendizajes con sus pares, a fin de incluir espacios como los Talleres de Sistematización y Reflexión (TSyR) para que los estudiantes compartan y dialoguen con sus pares, sobre sus experiencias y aprendizajes logrados como producto de su acción y reflexión en y para la práctica; y, finalmente, trabajo coordinado y clima de confianza con estudiantes, profesor de aula y autorreflexión del Jefe de práctica.

Tabla 1 - Categorías y unidades de análisis del área pedagógica-didáctica de la práctica preprofesional

Variable	Categorías	Subcategorías	Categorías emergentes	Instrumento
Área Pedagógico Didáctica	Sesiones de aprendizaje	Planificación	Selección de actividades y estrategias. Organización del tiempo. Interacción con los estudiantes. Uso de recursos llamativos e innovadores.	Cuestionario de avance de la PPP Cuestionario de cierre de la PPP
		Desarrollo	Recursos motivadores e interactivos. Orden y participación de los niños.	
	Herramientas de registro e interpretación de información	Aprendizaje y reflexiones en forma individual	Saludos y mensajes de bienvenida Acuerdos de convivencia para el trabajo virtual Link de la plataforma de zoom Registro de asistencia de los estudiantes	Diario de Campo Digital (DCD)
	Talleres de Sistematización y Reflexión (TSyR)	Aprendizajes y reflexiones individual y colectiva	Actores de la Práctica Preprofesional (PP). Uso del tiempo para la planificación, desarrollo y evaluación de sesiones de aprendizaje. El trabajo colegiado de los jefes de PPP. Incorporar nuevas herramientas para el desarrollo de la PPP. Uso del DCD, PDP y los CR constituyen herramientas para la reflexión	Memorandos analíticos (MA)
Satisfacción del desarrollo del área			Satisfacción desde la percepción del estudiante. Satisfacción respecto al profesor de aula. Satisfacción en relación al Jefe de Práctica.	Cuestionario del ciclo I Cuestionario del ciclo II

Fuente: Elaboración propia

Las hipótesis de acción fueron: el desarrollo del proceso de acción-reflexión-acción, promoverá en los estudiantes el logro de mejores resultados en la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares; el uso del Diario de Campo Digital (DCD) mejora el desempeño de la práctica de los estudiantes, a través del desarrollo de la capacidad de registro, interpretación y sustento teórico de las experiencias vividas en el trabajo con los niños; la incorporación de los Talleres de Sistematización y Reflexión (TSyR), permite a los estudiantes compartir sus experiencias, aprendizaje y lecciones aprendidas con sus pares, enriqueciendo su práctica preprofesional; y, el trabajo coordinado, en un clima de confianza y respeto, contribuye a la satisfacción de los estudiantes en el desarrollo del área Pedagógico-Didáctica de la Práctica Preprofesional.

La práctica preprofesional

La práctica preprofesional constituye una etapa durante la cual los futuros docentes entran en contacto con la experiencia de la docencia; es decir, con el quehacer de la tarea pedagógica, sin perder de sentido su naturaleza integradora entre la formación teórica, el vínculo con la práctica y la solución de los problemas de la acción educativa a través de la investigación (Terranova et al., 2019). Se inicia desde el contacto con el ambiente de aula, la institución educativa, la observación del trabajo del docente de aula, el contacto con los estudiantes a partir de actividades sencillas de aprendizaje, hasta la planificación, desarrollo y evaluación de las sesiones de aprendizaje, de acuerdo a un determinado grado de estudios. Su ubicación inicial es de acompañamiento y por parejas; luego, en el último año, asume de manera individual y autónoma la conducción del proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, bajo la orientación y guía del jefe de Práctica y el docente de aula, donde la práctica reflexiva se convierte en el pilar central de la formación docente, como lo afirma Gutiérrez (2021).

La estrategia de la formación de un estudiante reflexivo y crítico, a partir de la aplicación de la teoría para la mejora continua de su desempeño en la práctica -la práctica reflexiva- está relacionada con una de las dimensiones del Marco del Buen Desempeño Docente (colegiada, relacional, ética y reflexiva). El profesor reflexiona en y desde su quehacer educativo, con la finalidad de analizar críticamente los contenidos y promover el desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes. “La autorreflexión y la continua revisión de sus prácticas de enseñanza constituyen el recurso básico de su labor”. (Ministerio de Educación, s.f., p. 11)

Como una de las dimensiones, la práctica reflexiva, ocupa un espacio importante para el aprendizaje continuo del futuro docente a partir y en la práctica, aplicando lo aprendido y cuestionando aquello que requiere ser interpretado a

la luz de una nueva teoría, obtenida mediante el quehacer crítico y reflexivo del estudiante con los agentes que conforman la comunidad educativa. Por tanto, desde la práctica preprofesional, se puede dar impulso para el logro progresivo de esta dimensión en el futuro docente, mediante el uso de herramientas y espacios para compartir lo aprendido con sus pares. A medida que el estudiante avanza en su formación docente aumentan los niveles de reflexión y fortalecen sus habilidades reflexivas (Manrique et al., 2020).

El diálogo en la formación docente

El diálogo constituye un recurso para la transformación de las prácticas, tanto de docentes como de los estudiantes practicantes. Una verdadera formación docente es producto del compartir experiencias y expectativas de los jefes de práctica pre profesional para transformar el pensar y el actuar de los que se forman como futuros maestros. De igual modo, el diálogo entre pares de estudiantes enriquece las experiencias y la reflexión acerca de la actuación frente a los niños. Para Villalta et al. (2022) el diálogo verbal o interacción comunicativa con mediación universal refuerza el rol docente: mientras más tiempo de práctica se tendrá mayores elementos de reflexión de la práctica.

Rol del formador o jefe de práctica preprofesional

Bajo la concepción de la práctica reflexiva, el jefe de práctica se convierte en un modelo reflexivo de la conducción de la formación docente del estudiante. Modelar y reflexionar constituye el rol fundamental del docente formador, las preguntas que formule deben tener un carácter intencional para promover actividad cognitiva y, por tanto, potenciar el aprendizaje de los estudiantes (Salmón & Barrera, 2021).

Un recurso donde se puede emplear las preguntas intencionales del formador es el memorando analítico, en el cual registra aquello que resulta significativo para la formación docente y que puede ser analizado a la luz de las teorías que explican el hecho y fenómeno educativo; es decir, una pedagogía cada vez más innovadora que puede aplicarse para mejorar el desempeño del estudiante practicante. Esta información, luego, puede ser categorizada y relacionada con la teoría pedagógica, pero también puede dar lugar a la creación de nuevas formas de conducir la práctica para el logro de las competencias de egreso.

Formación de la práctica reflexiva

Las instituciones de formación profesional de docentes deben promover, desde que los estudiantes inician la práctica preprofesional, una práctica reflexiva, a fin de

ir formándolo como un actor consciente para enfrentar una serie de situaciones o problemas a los cuales dar solución de manera metódica y siguiendo los pasos que conllevan a la práctica reflexiva, puesto que, ahora, ya no solo escucha o recibe clases, sino que ha llegado el momento de actuar, pensar y tomar decisiones que vayan fortaleciendo su formación. Esta trayectoria de su práctica lo va habilitando para ser futuro docente reflexivo e investigador y transformador del proceso educativo. En la práctica docente reflexiva, los docentes desarrollan la capacidad de analizar críticamente su actuar pedagógico y ello implica revisar a profundidad las teorías pedagógicas, de modo que deconstruye y construye sus prácticas pedagógicas. (Nocetti, 2016; Peña et al., 2021; Villalta et al., 2022).

Desempeño de la Práctica Preprofesional

Las prácticas preprofesionales son experiencias de aprendizaje mediante las cuales el futuro docente logra en ponerse en contacto con el ambiente escolar, con los estudiantes y docentes de aula, a fin de adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que lo habilitan para ejercer la carrera profesional, de manera idónea, en un contexto determinado. Estas prácticas están articuladas a la investigación en el aula, a través de la observación, la elaboración del proyecto, así como del desarrollo y elaboración de los informes de investigación.

El desarrollo de la práctica en la Escuela de Educación Primaria, de la Universidad Nacional de Trujillo de Perú, asume el enfoque reflexivo-crítico sobre la propia práctica vinculada a su desempeño en el aula y su relación con los agentes de la institución educativa. Según Salmón y Barrera (2021) la acción educativa tiene carácter intencional, ya que es el docente quien relaciona la teoría con la práctica; la acción con la reflexión. De acuerdo con este planteamiento, el estudiante en formación debe desarrollar su práctica pedagógica como agente reflexivo y crítico de esa práctica y, por consiguiente, asumir un rol transformador en los espacios educativos en los cuales ejerce su función educadora.

Pasos que se ejecutan para la práctica reflexiva

La práctica reflexiva debe promoverse desde los primeros ciclos de estudios de formación docente inicial, a fin de lograr docentes que en servicio puedan mejorar sus competencias en relación a ser docentes capaces para autoevaluar su desempeño respecto al trabajo con los niños a su cargo. Para ello, se ha tomado como referencia los niveles considerados por Schön (1992):

Primer nivel: Conocimientos proposicionales o teóricos. Es el conocimiento teórico y didáctico que han adquirido

los estudiantes de último año de práctica como resultado de su formación docente del I al VIII ciclo académico, sobre todo, en los cursos que corresponden a la Práctica Preprofesional I, II, III y IV, los cuales se desarrollaron de manera progresiva y secuencial, atendiendo a las competencias y capacidades previstas en los sílabos de dichas asignaturas.

Segundo nivel: Reflexión en la acción. En este momento el practicante ya tiene contacto con los estudiantes y docentes de aula, así como con otros actores educativos: director, subdirector, padres de familia y busca darle sentido a lo que hace o sabe o recibió en su formación docente en la universidad. Como consecuencia, acciona o toma decisiones para actuar de acuerdo a su conocimiento y concepciones acerca del hecho que está viviendo y tratando de darle solución.

Tercer nivel: Descripción de la reflexión en la acción. En este momento hay una fusión de los dos niveles anteriores y aporta la sistematización de la reflexión al incorporar la descripción del cómo de la práctica docente y establecer la documentación escrita del mismo, esto favorece la profundización del proceso de reflexión y facilita la creación de un ciclo virtuoso.

Cuarto nivel: La reflexión sobre la acción. En este nivel se realiza la consolidación de lo realizado en los niveles anteriores. Es una reflexión fundamentada; es decir, el estudiante va a contar con un soporte teórico que fundamenta su actuar de manera consciente y orientada a mejorar su desempeño. Se puede dar en dos vías: una personal y la otra colectiva. Es el nivel en el cual el estudiante es capaz de reconstruir su práctica docente y de dialogar sobre las acciones emprendidas, lo cual conlleva al aprendizaje crítico reflexivo.

Los niveles constituyen los momentos necesarios por los cuales transita el practicante, a fin de consolidar su desempeño como futuro docente de educación primaria. Además, constituye un ciclo, ya que siempre estará abierto a nuevas experiencias de aprendizaje, a la incorporación de nuevos saberes y a su aplicación y reflexión sobre lo actuado en el desarrollo de la práctica.

Estrategias que promueven en la actitud y práctica reflexiva del docente

Las estrategias que se emplearon para lograr una adecuada práctica reflexiva en los estudiantes de práctica, han sido consideradas algunos ejemplos proporcionados por Nocetti (2016). Así, se puede considerar estrategias

individualizadoras: lectura, diario de campo, portafolio electrónico, entre otros; y, estrategias socializadoras: taller de sistematización, tutoría grupal, seminarios, diálogo reflexivo. Para el caso de esta investigación se emplearon los dos tipos de estrategias, priorizando el Diario de Campo Digital (DCD), el Portafolio Digital de Práctica (PDP) y los Talleres de Sistematización y Reflexión (TSyR).

El DCD constituyó un instrumento valioso en el cual los estudiantes de práctica registran sus observaciones, las interpretan o analizan y, a continuación, las sustentan en un marco teórico de referencia; es decir, es el momento de la relación entre la teoría y la práctica. Es de uso personal, pero es compartido en los talleres de sistematización y reflexión. El PDP es una herramienta en la cual el futuro docente reflexiona de manera constante, fija sus expectativas de aprendizaje, cuestiona su práctica, busca información y la aplica para resolver un problema detectado en las acciones que corresponden a las áreas de la práctica preprofesional. Constituye un producto final mediante el cual los estudiantes dejan constancia del proceso reflexivo seguido en su formación docente de educación primaria durante el IX y X ciclos.

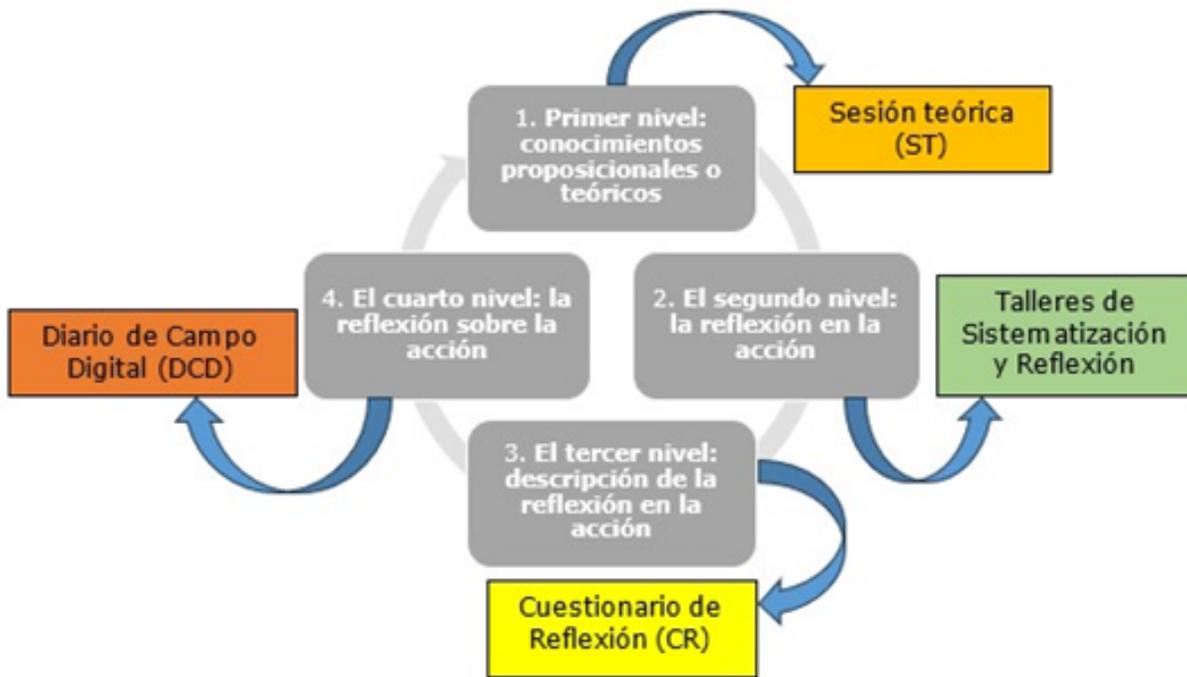
Los TSR, constituyeron espacios en los cuales el futuro docente socializa los resultados obtenidos en el DCD y el PDP, como son los registros realizados, las evidencias obtenidas producto de su aprendizaje y acción reflexiva. Fruto de este proceso compartido, el equipo de estudiantes logra identificar el saber pedagógico obtenido en las áreas de la práctica, así como las lecciones aprendidas, las cuales le sirven para ser aplicadas a otros contextos similares o hacer adecuaciones de las mismas, con el objetivo de mejorar su desempeño en el desarrollo eficiente de la asignatura de Práctica Pre Profesional.

El docente asesor de la práctica profesional realiza un acompañamiento y monitoreo permanente a los estudiantes practicantes, utiliza los memorandos con el propósito de registrar las reflexiones y temas clave que se debe tener en cuenta para el desarrollo de una práctica reflexiva, así como las reflexiones para mejorar su rol de acompañante.

Propuesta operativa de la aplicación de la práctica reflexiva como resultado del trabajo de I-A.

En la Figura 1 se aprecia los niveles de la práctica reflexiva y los espacios para su aplicación. A continuación, se explican cada uno de ellos y su relación con el desarrollo de la Práctica Preprofesional.

Figura 1- Aplicación de los niveles de la práctica reflexiva en relación al horario de desarrollo de la Práctica Preprofesional



Fuente: Elaboración propia

La sesión teórica es un espacio en la cual el jefe de práctica y los estudiantes comparten contenido actualizado. El estudiante necesita reforzar y actualizar contenido disciplinar de las diferentes áreas curriculares, así como los contenidos de las demás áreas de la práctica, es importante recordar que muchas de las veces, el estudiante ha olvidado ciertos contenidos desarrollados en los ciclos anteriores y requiere también conocer nuevos temas de actualidad para ponerlos en práctica.

Los Talleres de Sistematización y Reflexión (TSR) son espacios valiosos para que el practicante comparta la experiencia desarrollada en el aula con los estudiantes a su cargo. Sustenta sus fortalezas, debilidades y episodios críticos sobre su actuar como futuro docente. En este espacio, el jefe de Práctica retroalimenta la acción de los practicantes y brinda las recomendaciones para que mejore su desempeño. Aquí se comparte el saber pedagógico logrado con los demás miembros del equipo de trabajo, lo cual motiva la reflexión y aprendizaje cooperativo.

El Cuestionario de Reflexión (CR) es un instrumento que consta de seis preguntas que busca fomentar en los estudiantes la identificación de sus fortalezas, debilidades y desempeño, así como realizar un comentario sobre el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y el trabajo desarrollado en las demás áreas de la Práctica Preprofesional.

El Diario de Campo Digital (DCD) es una herramienta en la cual el estudiante, en forma individual, registra los puntos más importantes desarrollados durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de las áreas curriculares. Consiste en el registro de la observación, interpretación del contenido de la misma y el sustento teórico de lo registrado; esto con la finalidad de darle sentido a lo que se observa, lo que se puede decir, a través de los lentes del soporte teórico. Constituye una reflexión de lo que hace, de su acción como futuro maestro.

MATERIALES Y MÉTODOS

Participaron 10 estudiantes del IX ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo-Perú. Se empleó el diseño de la Investigación-Acción en el Aula (IAA), con la finalidad de mejorar el desempeño de la práctica pre profesional de un grupo de estudiantes. Asimismo, se aplicó el Modelo de investigación-acción de McKernan (2001) o modelo de proceso temporal, el cual comprende dos ciclos de acción (IX y X).

Se utilizó como instrumentos los siguientes:

- Cuestionario de avance de la Práctica, se aplicó al inicio del primer ciclo de acción.
- Cuestionario de cierre de la Práctica, se aplicó al finalizar el segundo ciclo de acción.
- Diario de Campo Digital (DCD), cuyo formato consta de datos informativos, la hora, la descripción o narración, la interpretación (inferencias, preguntas y conjeturas) y el sustento teórico.
- Cuestionarios de reflexión, utilizados al finalizar el desarrollo de cada sesión de aprendizaje de las áreas curriculares. Comprendió la reflexión desde la práctica a través de la respuesta a preguntas: ¿Qué hice bien?, ¿Qué puedo mejorar?, ¿Qué lecciones aprendí para otras sesiones de aprendizaje?, ¿Cómo califico mi desempeño?, ¿Por qué? ¿Cuál es mi comentario final?
- Memorandos analíticos, empleados por el investigador para el registro de información relevante acerca del proceso de investigación y las reflexiones producto de los TSyR.
- Cuestionario para identificar el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al desarrollo del área, apoyo del profesor de aula y Jefe de Práctica.

Las técnicas utilizadas fueron: a) la observación no participante, realizada a través del aula virtual y mensajes vía correo electrónico y WhatsApp grupal y personal; b) los trabajos de los estudiantes mediante el registro de información en las Fichas del DCD y los cuestionario de reflexión al finalizar cada desarrollo de las sesiones de aprendizaje; c) registro de temas y reflexiones al finalizar los Talleres de Sistematización y Reflexión (TSyR), a cargo del investigador mediante los memorandos analíticos (MA).

Los procedimientos para la reducción, transformación de los datos y verificación de conclusiones, consistieron en: Organización y codificación abierta y axial (Schettini & Cortazzo, 2015) de la información registrada en los cuestionarios de reflexión (CR), Diarios de Campo Digital (DCD) y memorandos analíticos (MA); categorización y subcategorización de la información registrada utilizando matriz de categorías; teorización a partir de las categorías establecidas y categorías emergentes; redacción de conclusiones en relación a los objetivos de investigación formulados.

Para la identificación de categorías y subcategorías se usó el software de análisis de datos cualitativos QDA Miner, versión gratuita.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del objetivo específico “Mejorar la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje, a partir del ciclo acción-reflexión-acción”, se muestran en la Tabla 2 a través de una matriz de categorización.

Tabla 2 - Resumen de categorización del área pedagógica-didáctica de la práctica preprofesional

Categoría	Subcategoría	Pregunta	Categorías emergentes	Conclusión de categoría
Planificación y desarrollo de sesiones de aprendizaje	Planificación	1. ¿Cuáles son tus los logros en la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje:	1. Selección de actividades y estrategias. 2. Organización del tiempo. 3. Interacción con los estudiantes. 4. Uso de recursos llamativos e innovadores.	La planificación de las sesiones está asociada al uso de estrategias y recursos novedosos, el uso óptimo del tiempo, así como la interacción con los estudiantes.
	Desarrollo		1. Recursos motivadores e interactivos. 2. Orden y participación de los niños.	El desarrollo de las sesiones está mediado por el uso de recursos motivadores, así como el orden y la participación de los estudiantes.
	Planificación	2. ¿Cuáles son tus dificultades en la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje:	1. Redacción de los sustentos teóricos y pedagógicos. 2. La secuencia de la sesión de aprendizaje 3. Manejo de las competencias.	La redacción de los sustentos, en un inicio constituyó una dificultad, así como seguir la secuencia de las estrategias y el desarrollo de las competencias.
	Desarrollo		1. Manejo de herramientas digitales. 2. Uso óptimo del tiempo. 3. Tiempo de conectividad de los estudiantes.	Otra dificultad de los PA fue el uso de herramientas digitales y el tiempo corto de conectividad con los estudiantes.

Recomendaciones para la planificación de sesiones de aprendizaje	Planificación	3. ¿Cuáles son tus recomendaciones para mejorar la planificación de las sesiones de aprendizaje?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recomendaciones del profesor de aula y Jefe de Práctica. 2. Precisar desempeños. 3. Asignación del tiempo en la sesión de aprendizaje. 4. Adecuar los contenidos, actividades y métodos de acuerdo a la edad de los estudiantes. 5. Uso de normas APA en la redacción y profundización del tema. 9. Adecuar las sesiones a la virtualidad. 	Los PA tomaron en cuenta las recomendaciones dadas por el Jefe de Práctica como por el profesor asesor de aula. También toman como referencia la metodología, el tiempo, el manejo de contenidos y la adecuación de las sesiones a la virtualidad.
Recomendaciones para el desarrollo de sesiones de aprendizaje	Desarrollo	4. ¿Cuáles son tus recomendaciones para mejorar el desarrollo de las sesiones de aprendizaje?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar recomendaciones de profesor de aula y Jefe de Práctica. 2. Tomar en cuenta la forma de aprendizaje de los estudiantes. 3. Uso de herramientas virtuales. 4. Uso óptimo del tiempo. 5. Mantener la atención de los estudiantes. 6. Seguridad de sí mismo en el desarrollo de la sesión. 7. Apoyo del docente de aula. 8. Incluir actividades de juego en el desarrollo de la sesión. 9. Establecimiento de normas de convivencia 10. Empatía con los niños que no pueden conectarse a internet. 11. Los estudiantes deben desarrollar sesiones en espacio sin distractores 12. Los materiales presentados en clase sean claros y entendibles. 13. Tono y volumen de voz adecuados. 	Valora las sugerencias que recibe tanto del profesor de aula como del jefe de práctica. Asimismo, toma en cuenta la forma de cómo aprende el estudiante y las estrategias de atención empleadas. Por otro lado, le da importancia al uso del tiempo, las herramientas virtuales, actividades lúdicas y, por último, acciones de interacción con los estudiantes como la empatía, y la seguridad personal al desarrollar una sesión de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

En relación a la planificación se identificaron cuatro categorías emergentes en la reflexión de los practicantes, denominados en el desempeño de la práctica como profesor asistente (PA). La primera se refiere a la **elección de actividades y estrategias**: “Mejoré en la creatividad e innovación de actividades motivadoras en la parte del inicio” (PA6), “He mejorado en cuanto a la planificación de las sesiones de aprendizaje, sobre todo en las actividades que deben de ir teniendo en cuenta el área” (PA8), “...ya que he implementado estrategias de acuerdo al área...” (PA10). Con relación a la segunda, atribuyen a la **organización del tiempo**, al respecto, afirman: “...organizar más los tiempos...” (PA2). La tercera, está relacionada con **interacción con los estudiantes**, por ejemplo: “...interactuó con los estudiantes y pongo en práctica mis conocimientos, habilidades, ...” (PA4), “...los niños participan bastante y de manera ordenada...” (PA5). Por último, en la cuarta categoría **uso de recursos llamativos e innovadores**, los participantes afirman: “Utilizar recursos llamativos para que los estudiantes no se aburran en clase” (PA5).

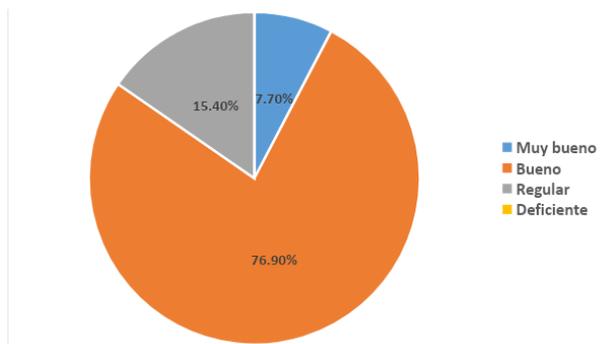
En el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, emergen dos categorías: a) recursos motivadores e interactivos y b) orden y participación de los niños. En la primera, los participantes manifiestan: “...incluir en el desarrollo de mis sesiones mejores recursos, más dinámicos e interactivos que despierten el interés y la participación de los estudiantes...” (PA8), “...elaboró fichas de trabajo de la sesión que voy a realizar para que sea más entretenido...” (PA9). En la segunda categoría se expresa en las siguientes unidades de análisis: “...la participación de los estudiantes con el fin de lograr un aprendizaje significativo...” (PA8), “...durante el desarrollo propiamente dicho de la sesión logró captar la atención de todos los estudiantes...” (PA9), “...el propiciar que los acuerdos se respeten y mantener el orden, el hacer participar a todos los niños...”.

Los logros obtenidos en la planificación están vinculados a varios factores como actividades, recursos didácticos, manejo del tiempo, interacción con los estudiantes durante la sesión de aprendizaje. Por otro lado, el desarrollo, estuvo dado por el uso de los recursos que concitaron la atención de los estudiantes, así como, la interacción de los profesores asistentes con los estudiantes, pero manteniendo el orden y respeto en su participación. En conclusión, el ciclo de acción-reflexión-acción se logró a partir de la puesta en práctica de la planificación mediada por la reflexión y la mejora de los procesos curriculares. En síntesis, solo se puede mejorar aquello que se fue llevado a la práctica, se reflexionó sobre la acción y regresó con fines de mejorar sobre lo actuado. Estas ideas son concordantes con Peña et al. (2021),

quienes plantean que la reflexión docente conlleva a la construcción de saberes a través de vinculaciones significativas entre la teoría y la práctica. De igual manera, Mendoza, et al. (2020) concuerda en la importancia de poner al estudiante practicante en contacto con la acción educativa y generar lo que denomina prácticum, para asegurar el cumplimiento de la relación necesaria entre los fundamentos recibidos en la formación profesional universitaria y la propia realidad educativa.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a la percepción de los participantes, según el I y II ciclos de acción.

Figura 2 - Nivel de dominio en la planificación de las sesiones de aprendizaje I ciclo de acción



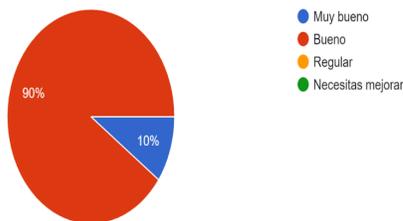
Fuente: Datos obtenidos en el I ciclo de acción

La Figura 2, reporta que la mayoría de los estudiantes (76.90 %) manifiesta que el dominio en la planificación de sesiones de aprendizaje es buena. El 15.40 % afirma que es regular y solo el 7.70 % indicó que es muy buena, para ninguno de ellos fue deficiente.

Figura 3 - Nivel de dominio en la planificación de las sesiones de aprendizaje II ciclo de acción

5. De modo general consideras que tu dominio en la planificación de las sesiones de aprendizaje como:

10 respuestas

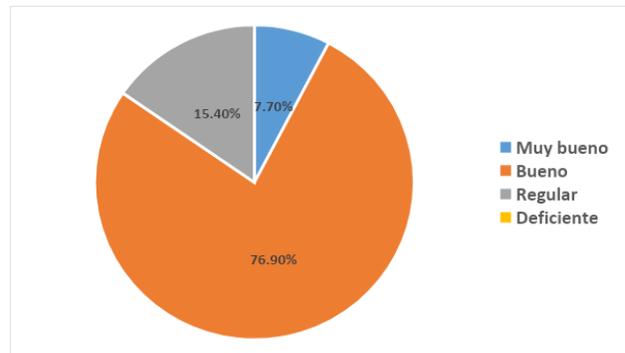


Fuente: Datos obtenidos del II ciclo de acción.

En la Figura 3, se aprecia que un alto porcentaje de los participantes (90 %) evidencia un dominio bueno en la planificación y un 10%, considera tener un muy buen dominio en la planificación de la sesión de aprendizaje.

Al comparar los resultados del I y II ciclo de acción, se evidencia que la estrategia de acción-reflexión-acción tuvo un impacto positivo en el logro del dominio en la planificación de las sesiones de aprendizaje en los participantes.

Figura 4 - Nivel de dominio en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje I ciclo de acción



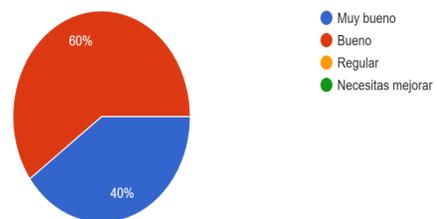
Fuente: Datos obtenidos en el I ciclo de acción.

La Figura 4, reporta que la mayoría de los estudiantes (76.90%) manifiesta que el dominio en desarrollo de sesiones de aprendizaje es buena. El 15.40% afirma que es regular y solo el 7.70% indicó que es muy buena, para ninguno de ellos fue deficiente.

Figura 5 - Nivel de dominio en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje II ciclo de acción

6. De modo general consideras que tu dominio en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje como:

10 respuestas



Fuente: Datos obtenidos en el II ciclo de acción.

En la Figura 5, la mayoría de los participantes (60%) considera que es buena su dominio en el desarrollo de las sesiones y un 40% de ellos, manifiesta como muy buena.

Al comparar las Figuras 4 y 5, se encontró mejoras en el dominio en el desarrollo de sesiones de aprendizaje por parte del participante, ya que se aprecia una diferencia porcentual significativa de aproximadamente 32 % que considera muy bueno el dominio en el desarrollo de sesiones de aprendizaje, como producto del proceso de acción-reflexión-acción durante la práctica.

Las dificultades en cuanto a planificación, a partir de las unidades de análisis, determinaron: a) Redacción de los sustentos teóricos y pedagógicos; b) la secuencia de la sesión de aprendizaje; y c) manejo de las competencias del programa de Educación Primaria del Diseño Curricular Nacional Básico. Esto revela la importancia del jefe de práctica para enseñar adecuadamente a los PA la redacción de los sustentos de la sesión de aprendizaje y el manejo del currículo centrado en el enfoque por competencias en la Educación Básica Regular.

Recomendaciones para la planificación de sesiones de aprendizaje, los profesores asistentes (PA) tomaron en cuenta las recomendaciones dadas por el Jefe de Práctica, así como por el profesor asesor de aula. "...tomar en cuenta las recomendaciones que me brinda mi docente tanto de aula y de práctica..." (PA1). También consideraron relevante la metodología: "...tener en cuenta siempre los métodos didácticos..." (PA2), el tiempo "...debo considerar un tiempo adecuado para cada actividad y cuando planifique debe tener bien en claro lo que va ser la evidencia..." (PA4), "...debe considerar un tiempo adecuado para cada actividad y cuando planifique debe tener bien en claro lo que va ser la evidencia..." (PA4); "Planificar bien el tiempo que se le va a dar a cada actividad y saber utilizarlo con el fin de aprovechar la hora pedagógica..." (PA12). El manejo de contenidos: "Canalizar los contenidos o temáticas a trabajar según la edad de los niños..." (PA8) y la adecuación de las sesiones a la virtualidad: "Considero que las sesiones deben adecuarse a la virtualidad y cambiar el esquema de una sesión presencial" (PA13).

El rol fundamental del jefe de práctica en la revisión y sugerencias para mejorar la redacción de las sesiones de aprendizaje es importante. Puede hacerlo de manera presencial o virtual, lo sustancial es hacerlo y fundamentar, hasta que el practicante pueda por sí solo planificar en forma autónoma las sesiones de aprendizaje. Por su parte, el profesor de aula contribuye, a través de las sugerencias, al mejoramiento en la planificación de las sesiones, gracias a su experiencia de trabajo con estudiantes de primaria. Por tanto, hay que activar la práctica de revisar y sugerir estrategias o lecturas para que el practicante domine la planificación.

En las recomendaciones para mejorar el desarrollo de las sesiones, los profesores asistentes (PA), consideraron como puntos clave las sugerencias que recibe, tanto del profesor de aula como del jefe de práctica: "Tomar en cuenta las recomendaciones que me brinda mi docente tanto de aula y de práctica y de esa manera mejorar cada día en la planificación" (PA1). Asimismo, toma en cuenta la forma de cómo aprende el estudiante y las estrategias para mantener la atención de los estudiantes: "El tono y volumen de voz también es un punto importante para captar la atención de los niños" (PA12). Por otro lado, da importancia al uso óptimo del tiempo, la aplicación de herramientas virtuales, las normas de convivencia: "Establecer desde el principio las normas de convivencia, claras y precisas..." (PA9). Las actividades lúdicas: "...incluir actividades de juego en distintos momentos del desarrollo de la sesión..." (PA8) y, por último, las habilidades en la interacción con los estudiantes como la empatía y la seguridad personal al desarrollar una sesión de aprendizaje.

En relación a la planificación de las sesiones de aprendizaje, se identificaron cuatro categorías emergentes: a) la elección de actividades y estrategias, b) la organización del tiempo, c) la interacción con los estudiantes y, d) el uso de recursos llamativos e innovadores.

Respecto al desarrollo, se han identificado dos categorías emergentes: a) recursos motivadores e interactivos y b) orden y participación de los niños.

Los resultados del objetivo específico "*Mejorar la capacidad de reflexión de los estudiantes a través del registro del Diario de Campo Digital (DCD)*". Los DCD recogen las experiencias que los estudiantes en práctica vivenciaron durante su desempeño en la virtualidad. Esto comprende el trabajo realizado por la docente de aula, la interacción con los padres de familia y su propio desempeño, mediados por plataforma virtual Zoom, WhatsApp y correo electrónico. El DCD estuvo estructurado en registro de las actividades de observación de campo, que comprende la hora, la descripción o narración, la interpretación y el sustento teórico de lo observado.

Para organizar la información se han considerado 13 DCD de los profesores asistentes, se muestran en la Tabla 3. Por otro lado, con base en las unidades de análisis se procedió a la identificación de las categorías emergentes.

Tabla 3- Categorización de los diarios de campo del área pedagógica-didáctica de la práctica preprofesional

Precategorías	Categorías	Subcategorías	Sustento teórico
Docentes de aula	Rutinas	Saludos y mensajes de bienvenida Acuerdos de convivencia para el trabajo virtual Link de la plataforma de zoom Registro de asistencia de los estudiantes	Construye (s.f.); Significados (2021) Minedu (2016)
	Comunicación con los estudiantes	Llamadas telefónicas WhatsApp personal y grupal	
	Organización de los estudiantes	Individual y grupal	
	Interferencias durante la sesión de aprendizaje	Ruido en la calle, Ruido en el hogar, Bulla de los estudiantes, Corte de internet	
	Estrategias didácticas		Valle et al. (1998)
	Evaluación:	Criterios de evaluación	Ministerio de Educación (2017) Real academia de la lengua española (2021)
	Evidencia de aprendizaje	Orientaciones docentes (2021)	
Atención a padres de familia	Consultas y orientación mediante WhatsApp Acuerdos para mejorar el trabajo virtual	Rol de los padres	Hernández (2017) Casado (2015) Diale (2016)
Profesor Asistente (PA)	Elaboración de material digital	Fichas de trabajo Diapositivas PDF	Campos (2008) Cabero (1989) Mesía (2010)
	Estrategia educativa a distancia "Aprendo en Casa"	Programación de actividades semanales	
	Uso de plataformas	WhatsApp, Meet, Classroom Facebook institucional	EvolMind (2020); Hanslet (2019); Basterrechea(2015)
	Mantener la atención en sesiones virtuales	Estrategias para mantener la atención	León (2021) Juega con tu voz
	Uso de videos	Motivación Indicar procedimientos Transmitir contenidos	Universidad de Burgos (2019) Gimeno, 1988
	Uso de herramientas digitales	Fluky, Geneally, InShot, TikTok	Futura Schools (2021) Campos (2014) Delgado (2011)
	Revisión de evidencias y retroalimentación	Audios, Vídeos, Fotografías, Mensajes	Gimeno (1988)
Áreas curriculares	Comunicación, Matemática, Personal Social Ciencia y Tecnología, Educación Física, Arte y Cultura, Educación Religiosa	Ministerio de Educación (2016) Solé (2010); Díaz y Hernández (2001); Serrano (2004); Fons (2006); Pascual (2015); Rivera (2015); González (2014); OMS (2020); Frega (2006); Cortés (2021)	

Fuente: Elaboración propia

La aplicación de la práctica reflexiva mejoró la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje, a partir del ciclo acción-reflexión-acción, desarrollados a través de los cuestionarios de reflexión (CR), al culminar el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, centrando su reflexión en los logros, dificultades y acciones de mejora de su desempeño como mediador del aprendizaje. De otro lado, se evidencia mejora en la planificación del primer (76.90%) al segundo ciclo de acción (90%), puesto que los estudiantes manifiestan tener un buen dominio en la planificación de sesiones de aprendizaje. Asimismo, la mejora en el desarrollo del primer (15.40%) al segundo ciclo de acción (40%), los estudiantes manifiestan tener un dominio muy bueno en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

La aplicación de la práctica reflexiva mejoró la capacidad de reflexión de los estudiantes a través del empleo del Diario de Campo Digital (DCD) y el Portafolio Digital de Práctica (PDP), porque promovieron en el estudiante el registro de información, la interpretación de los datos y el sustento pedagógico de lo observado. Además, hizo posible la reflexión

en el rol que juega la teoría pedagógica en la comprensión del hecho pedagógico a través de la relación de la teoría y la práctica. De acuerdo al análisis de las unidades de análisis de los DCD, se han obtenido las siguientes categorías emergentes: a) rutinas, b) comunicación con los estudiantes, c) organización de los estudiantes, d) interferencias durante la sesión de aprendizaje, e) estrategias didácticas, f) atención a padres de familia, g) uso de plataformas, h) uso de vídeos y herramientas digitales.

Respecto al objetivo específico “*Desarrollar una actitud de compartir y aprender de sus pares a partir de sus experiencias en el aula, mediante el desarrollo de los Talleres de Sistematización y Reflexión (TR y S)*”. Los TR y S son espacios en los cuales los estudiantes comparten sus experiencias, logros y lecciones aprendidas acerca del desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Se constituye en una estrategia del aprendizaje del otro, del grupo, se socializa el saber logrado. Además, es una oportunidad para la reflexión sobre lo planificado, desarrollado y evaluado el proceso aprendizaje-enseñanza para convertirlo en una oportunidad de aprender a partir de la práctica, contrastando continuamente con el saber teórico. Aquí se produce la reconstrucción, la teorización de las experiencias, dando lugar a que el estudiante aprenda de ellas y, además, constituyen saber pedagógico para mejorar y transformar la práctica (Buffa et al., 2017). Para realizar esta actividad se requiere que el estudiante tenga las evidencias necesarias (diario de campo, registros, fotografías, trabajos de los estudiantes de aula, entre otros). Al inicio, durante y al final de los TS y R se redactaron memorandos analíticos con la finalidad de registrar los datos más relevantes y relacionarlos con aspectos teóricos que se requiere introducir en el desarrollo de la formación profesional docente inicial. Esta estrategia se corrobora con la investigación de Gutiérrez (2021), lo que se denomina narrativas documentadas.

En total fueron elaborados 30 memorandos analíticos que se muestran en la Tabla 4, en los cuales se registran una variedad de reflexiones y lecciones que merecen tenerlas presente durante el trabajo de la práctica reflexiva.

Tabla 4 - Memorandos Analíticos y reflexiones del área pedagógica-didáctica de la práctica preprofesional

Memorando Analítico	Temáticas	Reflexión
1,2,3	Reunión de subdirectora y jefes de práctica	Destacar la importancia de la organización y comunicación entre los actores de la Práctica Preprofesional (PPP).
4	Cronograma del desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Se destacó la organización del Rincón Pedagógico Virtual (RPV).	La previsión del tiempo para la planificación, desarrollo y evaluación de sesiones es clave en la PPP. El trabajo colegiado de los jefes de PPP.
5	Diseño de la sesión de aprendizaje considerando los sustentos teórico y pedagógico.	Las orientaciones claras para el diseño de sesiones de aprendizaje
6	Contenido de la Guía de PPP	Adecuación del desarrollo de sesiones de aprendizaje de acuerdo a la calendarización de cada institución educativa.
7, 25	Uso de la herramienta Tik Tok para transmitir contenido pedagógico a los niños.	Incorporar nuevas herramientas para el desarrollo de la PPP.
8	Uso del Portafolio Digital de Práctica (PDP) y el cuestionario de reflexión (CR).	El uso del PDP y los CR constituyen herramientas para la reflexión de los estudiantes.
9, 10	Rol del docente en el trabajo virtual y el Diario de Campo (DC).	Valoración del DCD como instrumento de registro y reflexión de lo más significativo de la PPP.
11	Presentación de los PDP en forma individual.	Importancia del PDP en el registro y reflexión sobre las experiencias vividas.
12	Control de emociones en los niños.	La exposición de varias técnicas para trabajar las emociones
13	Planificación de sesiones empleando podcast para divulgar los temas sobre el bicentenario.	El uso de esta herramienta facilita transmitir el contenido a los niños mediante el audio.
14	Planificación de sesiones virtuales.	Reflexión sobre el manejo del tiempo y uso de la creatividad en el desarrollo de la sesión.
15	Uso del WhatsApp en las sesiones de aprendizaje.	Compartir la experiencia del uso de esta plataforma en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
16	Planificación de la sesión de Ciencia y Tecnología.	Es mejor revisar y retroalimentar la planificación de los estudiantes en el momento oportuno.
17, 18	Los procesos didácticos del área de Matemática.	Partir de un ejemplo que ellos mismos desarrollen para que comprendan la importancia del enfoque del área.
19, 20	Planificación de la sesión de Educación Física	Compartir y reflexionar sobre las experiencias en el desarrollo de esta área.

21	Tema coaching educativo	Introducir temas de actualidad para que los estudiantes reflexionen e incorporen a su práctica.
22, 39	Análisis de la RVM N.º 273-2020-MINEDU, CNEB, SIAGIE, MBDD.	Reflexionar sobre el contenido de estos documentos a partir de la grabación de videos creados por ellos mismos.
23	Presentación de avances del Centro de Innovación para el Aprendizaje (CIPA)	La importancia de las revisiones de avances, fortalece y orienta mejor el trabajo de los estudiantes.
24	Anécdotas que pasan en la virtualidad	Compartir las experiencias vividas en la virtualidad ya que son variadas y necesitan ser escuchadas por sus compañeros y jefes de práctica.
26	Planificación de sesiones de aprendizaje	La presentación y revisión de las sesiones permitió el aprendizaje en equipo, se produjo el aprendizaje vicario.
27, 28	Sustento de sesiones de aprendizaje desarrolladas durante la semana	Siempre en el sustento de las sesiones hay algo que enseñar a los estudiantes, por ejemplo, sobre los procesos pedagógicos, didácticos y los sustentos. Pero también contar algunas experiencias o anécdotas sobre la práctica preprofesional.
29	herramienta Google drive para el seguimiento de la planificación y desarrollo de las sesiones de aprendizaje.	Los TSyR son claves para poder aprender estrategias, aprender de los demás compañeros, hacer recomendaciones y, sobre, todo motivar a los estudiantes que ya están logrando las competencias requeridas.

Fuente: Elaboración propia

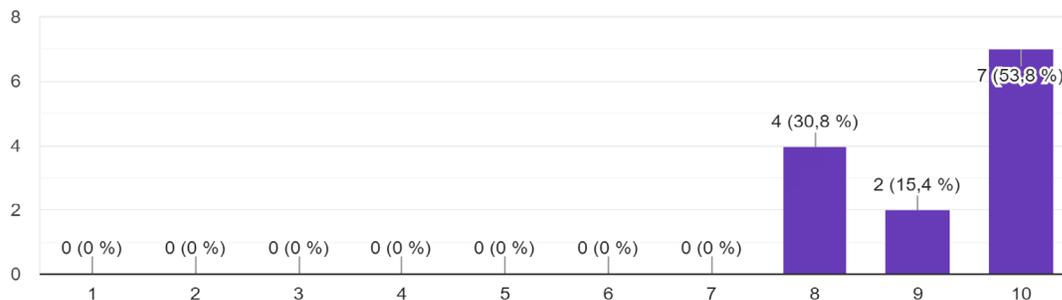
Durante la redacción de los memorandos también realizaron procesos de reflexión sobre el rol en la I-A; por ejemplo, evaluar el desempeño de los estudiantes, que ellos realicen la evaluación del jefe de práctica y del docente asesor de aula. Abre la oportunidad para revisar aspectos teóricos como, por ejemplo, leer los aportes de Perrenoud (2001) quien resalta la importancia de la reflexión en la formación de los practicantes; Terranova et al.(2019) al dar énfasis en la práctica pedagógica la relación entre la teoría y la práctica, así como los valores en el proceso educativo; Hattie (2017) en el sentido de su aporte en cuanto al feedback y el manejo adecuado del error en el aprendizaje, entre otros, que hablan sobre temas propios de la tarea docente.

En el objetivo específico “Identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes, con respecto al desarrollo del área Pedagógica-Didáctica, el apoyo de los docentes de aula y del Jefe de Práctica”, para determinar el nivel de satisfacción se empleó una escala tipo Likert para la cual se establecieron los siguientes baremos: Muy insatisfecho (1-2), Insatisfecho (3-4), Poco satisfecho (5-6), Satisfecho (7-8) y Muy satisfecho (9-10). Los resultados de acuerdo al ciclo de acción se muestran en las figuras 6 y 7.

Figura 6 - Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo del área Pedagógico-Didáctica, según I ciclo de acción

8. Qué tan satisfecho estás con el desarrollo de la asignatura de Práctica Preprofesional V

13 respuestas

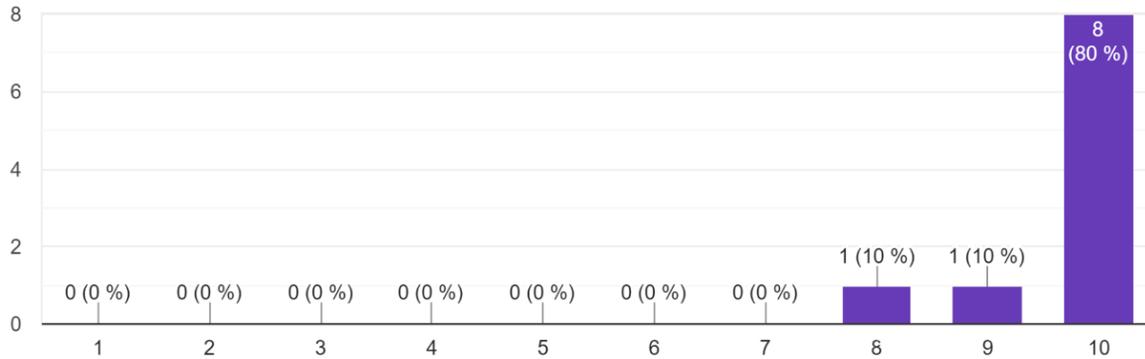


Fuente: Datos obtenidos del I ciclo de acción

Figura 7 - Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo del área Pedagógico-Didáctica, según II ciclo de acción

8. Qué tan satisfecho estás con el desarrollo de la asignatura de Práctica Preprofesional V

10 respuestas



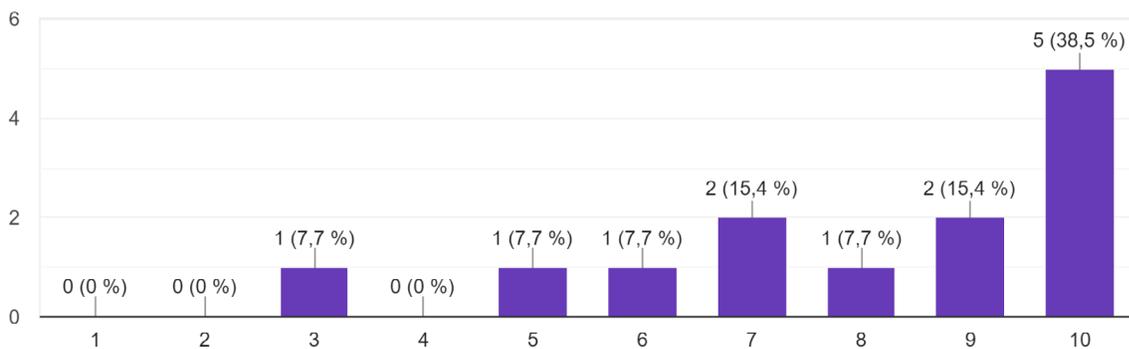
Fuente: Datos obtenidos del II ciclo de acción

En las Figuras 6 y 7, se aprecia los resultados del I y II ciclo de acción, con respecto al nivel de satisfacción de los estudiantes. Considerando los puntajes asignados a la escala, el 69,20% y el 90%, respectivamente, de los estudiantes manifiesta estar muy satisfecho con el desarrollo del área Pedagógico-Didáctica. Asimismo, el 30,8% y el 10%, respectivamente, opina estar satisfecho. Esto evidencia que la introducción de la práctica reflexiva contribuye a la mejora del área mencionada.

Figura 8 - Satisfacción de los estudiantes con el apoyo del profesor de aula, según I ciclo de acción

9. Qué tan satisfecho estás con el apoyo que brindan los docentes de aula

13 respuestas

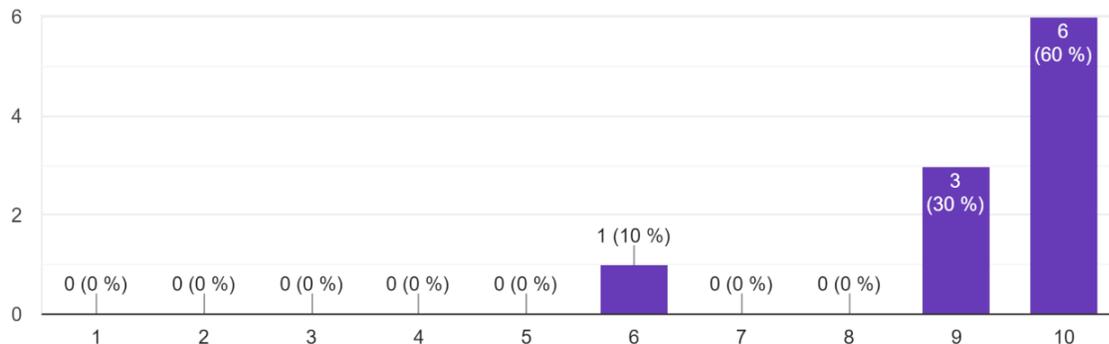


Fuente: Datos obtenidos I ciclo de acción

Figura 9 - Satisfacción de los estudiantes con el apoyo del profesor de aula, según II ciclo de acción

9. Qué tan satisfecho estás con el apoyo que brindan los docentes de aula

10 respuestas



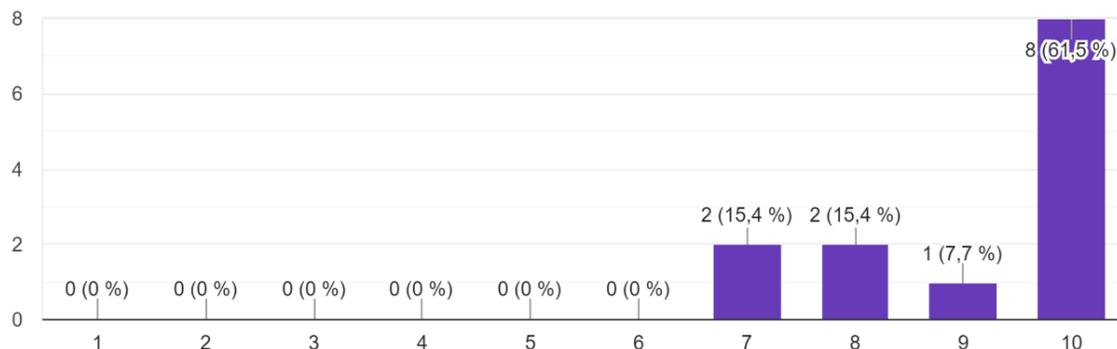
Fuente: Datos obtenidos del II ciclo de acción

Como se aprecia en las Figuras 8 y 9, con relación a la satisfacción con el apoyo de los profesores de aula, tanto en el I y II ciclo de acción, el 53,90% y el 90%, respectivamente, manifiesta estar muy satisfecho con el apoyo que recibe del profesor de aula. Por otro lado, el 23,10% y el 0%, respectivamente, opina estar satisfecho. Un menor porcentaje, el 15,40% y el 10%, dice estar poco satisfecho con el apoyo que recibe del profesor de aula. Por último, en el I ciclo, solo un 7,7% afirma estar insatisfecho.

Figura 10 - Satisfacción de los estudiantes con el apoyo del Jefe de Práctica, según I ciclo de acción

10. Qué tan satisfecho estás con el apoyo que brinda el Jefe de Práctica Preprofesional V

13 respuestas

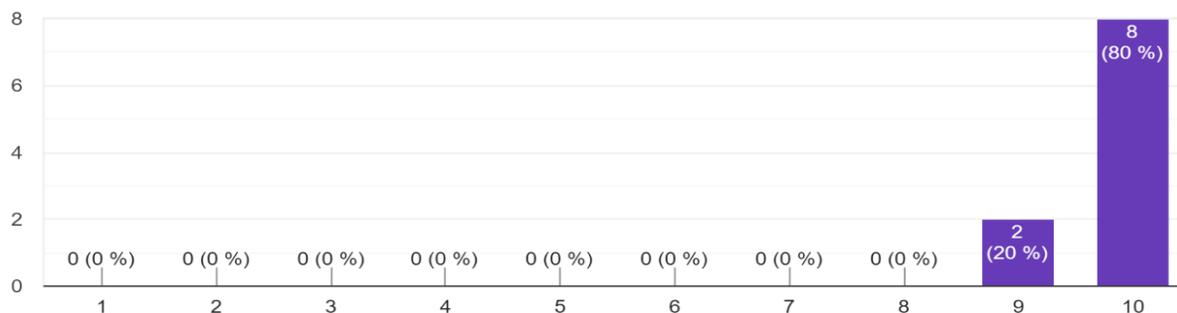


Fuente: Datos obtenidos del I ciclo de acción

Figura 11 - Satisfacción de los estudiantes con el apoyo del Jefe de Práctica, según II ciclo de acción

10. Qué tan satisfecho estás con el apoyo que brinda el Jefe de Práctica Preprofesional V

10 respuestas



Fuente: Datos obtenidos del II ciclo de acción

En las Figuras 10 y 11, se reporta la satisfacción de los estudiantes con respecto al apoyo que brinda el Jefe de Práctica en el I y II ciclo de acción. El 69,20% y el 100%, respectivamente, manifiestan estar muy satisfechos. Asimismo, el 30,80% afirma estar satisfecho. Los resultados evidencian el rol de la práctica reflexiva en la mejora del rol del Jefe de Práctica en la conducción del área Pedagógico-Didáctica de la Práctica Preprofesional, enriqueciendo y dando sentido a su labor docente como lo plantean Villalta-Paucar et al. (2022).

Con la finalidad de darle consistencia y el control de la calidad de la investigación, se aplicó la estrategia de la triangulación. (Ruiz, 2012). Triangulación de fuentes: Cuestionarios de reflexión (CR), diario de campo digital (DCD) y memorandos analíticos (MA). Triangulación de instrumentos: Cuestionarios de reflexión (CR), cuestionario I ciclo de acción y cuestionario II ciclo de acción

La aplicación de la práctica reflexiva en los estudiantes desarrolló una actitud de compartir y aprender de sus pares, a partir de sus experiencias en el aula, mediante el desarrollo de los Talleres de Sistematización y Reflexión (TRyS). Estos espacios fueron propicios para la reflexión y autorreflexión, al exponer y compartir sus experiencias personales y al equipo de compañeros, compartiendo las lecciones aprendidas, durante y después de la práctica. En el análisis de los memorandos analíticos redactados por el investigador se ha identificado varias temáticas desarrolladas y reflexionadas con los estudiantes de práctica, tales como: diseño de sesiones; uso de herramientas digitales (*Tik Tok, podcast*), uso del PDP, DCD, CR;

empleo del WhatsApp en el desarrollo de sesiones; planificación de sesiones de aprendizaje; coaching educativo; análisis de documentos normativos, entre otros.

CONCLUSIONES

La aplicación de la práctica reflexiva mejoró el desempeño en la práctica preprofesional de los estudiantes de formación docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo - Perú, en los campos de la planificación y desarrollo de sesiones de aprendizaje, empleando las herramientas como el Diario de Campo Digital (DCD) y compartiendo experiencias en pares y en equipo a través de los Talleres de Sistematización y Reflexión (TRyS).

En cuanto a la satisfacción en el desarrollo de la asignatura de Práctica Preprofesional, se evidencia una mejora del I al II ciclo de acción, del 69.2% al 90%, respectivamente, pues los estudiantes manifestaron estar muy satisfechos. Estos porcentajes son iguales a los reportados por los estudiantes de práctica, en cuanto al apoyo que les brindan los profesores de aula.

Respecto al apoyo recibido por el jefe de Práctica, hubo una mejora del I al II ciclo de acción; es decir, del 69.2% al 100%, respectivamente, los estudiantes manifestaron que se encuentran muy satisfechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buffa, S., Rinaudo, G., Díaz, I., Aybar, A., y Carreras, R. (2017). La sistematización de prácticas como momento de reflexión y producción de conocimientos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3 (1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18245>
- Caballero, C., Ruiz, I., y Pinedo, R. (2023). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*. 98(37.1), 353-394. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>
- Gutiérrez, E. (2021). Docentes en formación: Reflexiones sobre su práctica en situaciones reales de trabajo en la escuela secundaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 64-79. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2196>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Paraninfo, Madrid.
- Jiménez, J.; Rossi, F. y Gaitán, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. *Movimiento*, 23 (2), 587-600. <https://search.proquest.com/docview/1917025708/3746876C16C44001PQ/2?accountid=200235>
- Manrique, L.; Valle, A., y Revilla, D. (2020). *La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de profesores de la Facultad de Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184560>
- Martín, R. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Disertación doctoral, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>
- Mendoza, M., Drouilly, N., y Covarrubias, C. (2020). Dimensiones formativas del prácticum de pedagogía en educación general básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 139-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. 2ª. ed. (reimp.). Ediciones Morata, S.L.
- Ministerio de Educación. (s.f.). Marco del buen desempeño docente. <https://www.perueduca.pe/documentos/9120444/0/MDDBD>
- Nocetti, A. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile. *Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). EDUCADI*. 1(1), 41-54. <https://www.researchgate.net/publication/339541086>
- Peña, R., Pérez, M., y Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª. ed. Publicaciones Universidad de Deusto.
- Salmón, A. y Barrera, M. (2021). Cuestionamiento intencional para promover el pensamiento y el aprendizaje. *Florida International University. Habilidades de pensamiento y creatividad*. 40, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100822>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. *Edufp*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. <https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Terranova, J., Villafuerte, Jhonny y Shettini V. (2019). Sistema de prácticas preprofesionales e integración de las funciones sustantivas en las carreras de educación. *Opuntia Brava*, 11(2), 312-322. <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.764>
- Villalta M., Martinic, S. y Assael, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Zanotti, M. y Sgaramella, M. (2019). La investigación acción y la práctica reflexiva en la universidad: Por partida doble. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 11(19), 30-38. http://www.revistaraes.net/revistas/raes19_art2.pdf