

EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE la práctica docente de la Universidad Pedagógica de El Salvador.

**EXPERIENCES AND PERCEPTIONS OF
teaching practice at the Pedagogical
University of El Salvador**

Jorge Ernesto Lemus Flores

jlemus@pedagogica.edu.sv
ORCID: 0009-0004-2342-8488
Universidad Pedagógica de El Salvador
Dr. Luis Alonso Aparicio

Rebeca María Arias Pérez

rarias@pedagogica.edu.sv
ORCID: 0009-0005-9018-1347
Universidad Pedagógica de El Salvador
Dr. Luis Alonso Aparicio
pp. 108 - 130

Recibido: 03-07-2025 Aceptado: 22-09-2026

Resumen

Este estudio analiza las experiencias y competencias pedagógicas que adquieren los docentes en formación durante sus prácticas en centros escolares, así como la percepción que tienen de este proceso los estudiantes beneficiarios, supervisores, tutores y practicantes. Se utilizó una metodología cuantitativa del tipo descriptivo-correlacional, con una muestra de 90 practicantes, 17 tutores, 7 supervisores y 60 estudiantes. Los datos se analizaron por medio de técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Los resultados muestran que los docentes en formación fortalecen principalmente sus competencias de comunicación, desarrollo socioemocional y gestión del aula. Asimismo, se identifican como principales desafíos las relaciones interpersonales, la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional. En conjunto, los hallazgos evidencian fortalezas y áreas de mejora que pueden orientar el fortalecimiento de los programas de prácticas docentes en la formación del profesorado.

Palabras clave: Formación de docentes; Práctica docente; Competencias pedagógicas; Modelo Pedagógico Humanista.

Abstract

This study analyzes the pedagogical experiences and competencies acquired by pre-service teachers during their teaching practicum, as well as the perceptions of this process held by participating students, supervisors, mentors, and the pre-service teachers themselves. A quantitative, descriptive-correlational methodology was employed, involving a sample of 90 pre-service teachers, 17 mentors, 7 supervisors, and 60 students. Data were analyzed using descriptive and inferential statistical techniques. The results indicate that pre-service teachers primarily strengthen their competencies in communication, socio-emotional development, and classroom management. Additionally, interpersonal relationships, the availability of resources, and institutional support are identified as key challenges. Overall, the findings highlight strengths and areas for improvement that can guide the enhancement of teaching practicum programs within initial teacher education.

Keywords: Initial teacher education; Teaching practicum; Pedagogical competencies; Humanist Pedagogical Model.

Introducción

La práctica docente se define como una integración de teoría y práctica en un entorno educativo que permite a los futuros docentes aplicar conocimientos teóricos en la planificación, la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje (Alvarado y Perla, 2025). Según Rodríguez et al. (2020), la práctica docente es un aspecto fundamental para la formación del profesional. En su estudio se mostró que las opiniones de los estudiantes están conformadas por una amalgama de enfoques, lo que lleva a concluir que la percepción que tienen de las prácticas docentes escolares es multidimensional. En esta línea, Paulo Freire (2005/1970) subraya que la práctica educativa constituye siempre una praxis, entendida como la articulación crítica entre acción y reflexión, que habilita a los futuros docentes a interpretar y transformar la realidad social en la que se insertan.

Asimismo, Cishe et al. (2021) ve a los estudiantes que realizan sus prácticas docentes como personas vivaces en la técnica de obtención de conocimientos, permitiéndoles avanzar a solucionar sus problemas por sí mismos, ya que desempeñan un papel activo en las actividades académicas. También, diversos autores destacan la importancia de los avances en tecnología, pedagogía, entornos de aprendizajes, herramientas interactivas, aulas invertidas, lo cual ha llevado a enfoques de enseñanzas más efectivos y personalizados (C.G, 2024). Por lo tanto, las prácticas docentes deben de estar en constante evolución, orientadas a los enfoques innovadores.

De igual forma, la práctica docente permite a los estudiantes en formación aplicar sus conocimientos teóricos en un entorno real, lo que les brinda una oportunidad para adquirir experiencia y habilidades prácticas. Este proceso, como señalan Sayago et al (2006), conecta a los practicantes con acciones institucionalizadas en diversos escenarios educativos, promoviendo la observación, la intervención y la reflexión sobre realidades complejas. Además, esta experiencia contribuye a la construcción de su identidad profesional como docentes.

En la Universidad Pedagógica de El Salvador (UPED), la formación de docentes se puede resumir en cuatro grandes proyectos. El primer proyecto (1982-1998) estableció un currículo para el profesorado, con una duración de tres años de estudio y la posibilidad de complementar una licenciatura en cinco años. La práctica docente se inició por medio de la Práctica docente I y II en 1982 como parte del currículo.

El segundo proyecto (1998-2012) fue propuesto por el Ministerio de Educación de El Salvador. Este incluyó la práctica docente desde el segundo ciclo en todas las carreras, con una carga horaria de 80 a 200 horas por ciclo, estructurada de la siguiente manera:

- Práctica docente I: Observación institucional
- Práctica docente II: Asistencia al docente
- Práctica docente III: Asistencia al docente
- Práctica docente IV: Diseño y aplicación del currículo
- Práctica docente V: Diseño y aplicación del currículo

El objetivo de estas prácticas era preparar al futuro docente por medio de la observación y el apoyo al docente tutor, preparar actividades y desarrollar contenidos en los centros escolares para, de esta forma lograr, la competencia pedagógica del profesorado.

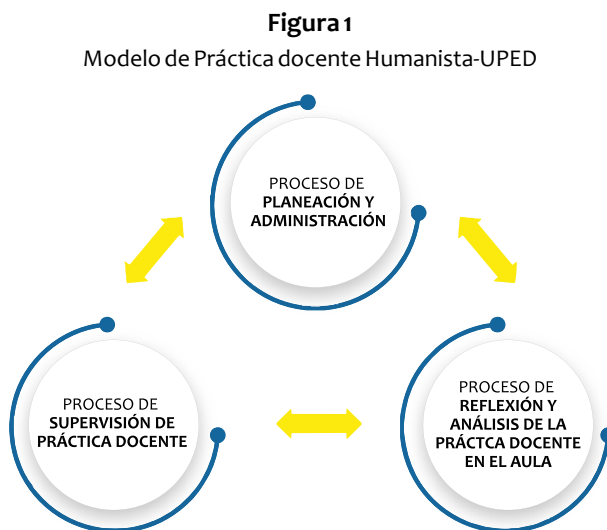
En el tercer proyecto (2012-2018), la práctica docente se reestructuró de acuerdo con el nuevo programa de estudio para todas las carreras de profesorado brindado por el Ministerio de Educación de El Salvador. Las prácticas docentes se redujeron únicamente a dos: Práctica docente I y II, en las cuales se buscaba fortalecer las habilidades y capacidades dentro del aula y un proceso de investigación-acción, donde se pretendía identificar un problema del centro escolar y brindarle una solución diseñada y ejecutada con el plan de acción.

En el cuarto proyecto (2018-2024), las prácticas representan el 16 % de la carga académica, buscando fortalecer la formación de profesores y licenciados en ciencias de la educación y sus diferentes especialidades; también incorporó los lineamientos de investigación educativa a través de los proyectos de mejora que

los practicantes proponen al realizar un diagnóstico y detectar necesidades de aprendizaje que ellos pueden resolver, siempre y cuando cuenten con el apoyo de la dirección del centro escolar donde ellos realicen su práctica (Aparicio, 2019).

Actualmente el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) se encuentra en una fase de readecuación de los programas de profesorado de algunas especialidades, y es muy probable que también los programas de Práctica docente tengan modificaciones.

La UPED tiene su propio modelo de práctica llamado “Modelo de Práctica docente Humanista-UPED”, que se basa en dos corrientes pedagógicas: la constructivista y la humanista. Este modelo concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional que reflexiona sobre su propia práctica. El modelo sigue la normativa del MINEDUCYT en su reglamento de 2012 (Ministerio de Educación de El Salvador, 2012). El modelo de práctica (figura 1) contiene los siguientes tres procesos: Proceso de planeación y administración; Proceso de reflexión y análisis de la Práctica docente en el aula y Proceso de supervisión de práctica docente.



Fuente: Arias Pérez, R. M., y Hernández de Guerrero, C.C. (2025).

La literatura latinoamericana reciente señala que las prácticas docentes deben analizarse no solo desde una mirada local, sino también en comparación con otros contextos. Por ejemplo, Pérez-Van Leenden (2019) muestra cómo la investigación-acción educativa permite que los docentes en formación transformen colectivamente su entorno institucional. De manera similar, el estudio comparado de Rodríguez Lozano et al. (2024) evidencian que los modelos de práctica fluctúan entre enfoques técnicos, reflexivos y transformadores, dependiendo del contexto. Estos estudios refuerzan la importancia de investigar la práctica docente dentro del entorno salvadoreño.

En la Universidad Pedagógica de El Salvador, los estudiantes documentan sus experiencias en las instituciones educativas a través de diarios de campo. Estas vivencias se discuten posteriormente en clases presenciales con sus supervisores. Además, en noviembre de 2024, se llevó a cabo el Primer Congreso de Práctica docente, en el que la mayoría de los practicantes expusieron sus experiencias ante la comunidad educativa.

Sin embargo, a pesar de la importancia del proceso de práctica docente, existen desafíos significativos para medir y comprender los aprendizajes y competencias pedagógicas adquiridas por los docentes en formación durante su práctica en los centros escolares. Aunque se ha implementado un modelo de práctica docente en la UPED, faltaba una investigación formal que respaldara y evaluara estas experiencias desde la perspectiva de los actores involucrados: practicantes, supervisores, tutores y estudiantes beneficiarios.

La ausencia de un análisis detallado y sistemático sobre las percepciones y valoraciones de estos grupos dificulta la identificación de fortalezas y áreas de mejora en el proceso de formación docente. Además, sin una evaluación robusta, es complejo diseñar estrategias efectivas para enriquecer los programas educativos y garantizar que los futuros docentes estén adecuadamente preparados para enfrentar los desafíos del aula.

Todo esto llevó a plantear la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aprendizajes y competencias pedagógicas que los docentes en formación adquieren durante su práctica en los centros escolares, y cuál es la percepción que tienen de esta práctica los estudiantes beneficiarios, supervisores, tutores y practicantes?

La presente investigación busca conocer, a través de los grupos involucrados (practicantes, supervisores, tutores y estudiantes beneficiarios), las nuevas

experiencias adquiridas por los estudiantes de práctica en los centros educativos. Además, se describe y se compara la percepción y valoración que tienen estos grupos sobre diversos aspectos de la práctica docente. Al comprender estas percepciones, se podrán identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en la práctica docente. Este estudio puede aportar al conocimiento teórico de la práctica docente sobre las experiencias de los docentes en formación y en las percepciones de los cuatro grupos involucrados en ella.

Los resultados de este estudio podrían, además, proporcionar a los responsables de la práctica y a los tomadores de decisiones de la universidad, información para optimizar los programas de práctica, así como estrategias y políticas que fortalezcan la práctica docente. Las instituciones con convenio podrían utilizar estos hallazgos para mejorar sus métodos de enseñanza y la relación entre practicantes, tutores y supervisores.

Metodología

El estudio es de tipo cuantitativo descriptivo-correlacional, utilizando un diseño de encuesta, en donde participaron practicantes de profesorado, supervisores, tutores y estudiantes beneficiarios de las ocho especialidades que oferta la Universidad Pedagógica de El Salvador. Los estudiantes cursaban la materia de Práctica docente I y II, y realizaban sus prácticas en diferentes centros escolares como parte de sus requisitos para cumplir con el programa de estudio de la carrera de profesorado.

La investigación fue no experimental, ya que no se manipularon las variables; y también de tipo transeccional, ya que los datos se obtuvieron en un solo momento. Debido a las condiciones logísticas y de acceso, se consideró el muestreo por conveniencia como el más viable. Si bien este tipo de muestreo no permite hacer generalizaciones a toda la población, se valoró que la muestra obtenida ofrecía una representatividad razonable de los cuatro grupos involucrados. Esto permitió realizar ciertos análisis comparativos.

Para la recolección de datos, se utilizó el instrumento denominado “Cuestionario sobre la Práctica docente”, compuesto por 47 ítems distribuidos en cuatro secciones: primera sección, “preguntas generales”; segunda sección, “contenidos de la práctica docente”; tercera sección, “opinión de la Práctica I y

II”; y en la cuarta sección, “preguntas comunes sobre la valoración de aspectos de la práctica”. Dicho cuestionario fue creado tomando como base el programa de estudio de las prácticas docentes I y II.

De la Práctica docente I se consideraron las tres unidades del programa.

- a. La primera corresponde a la fase de observación, en la cual el futuro docente caracteriza y sistematiza la información concerniente a los aspectos culturales, sociales y de funcionamiento de la escuela: los roles que juegan los maestros, los padres de familia y los estudiantes, la incidencia de los recursos y la metodología que utiliza el docente de la especialidad y los de planta de otras especialidades en el proceso de enseñanza aprendizaje; las relaciones de trabajo y cooperación del centro educativo y su entorno.
- b. La segunda unidad es la fase de asistencia al docente tutor. En esta, el futuro docente se integra a las diferentes actividades que se realizan en el centro educativo y en el aula, según la especialidad, con el fin de colaborar en la ejecución de actividades pedagógicas que le permitan adquirir experiencia en la elaboración de la planificación didáctica de forma colegiada (tutor-practicante) sobre el desarrollo de los contenidos curriculares, apoyo en diseño y elaboración de recursos didácticos e instrumentos de evaluación.
- c. En la tercera unidad, el docente en formación, paralelamente a la asistencia técnica al docente tutor, diseña un plan de acción para resolver una situación-problema identificada en el diagnóstico de la caracterización del centro escolar y de los alumnos que esté relacionada con su especialidad. Este debe ser relevante y permitir el fortalecimiento de las competencias, aplicando la metodología de investigación-acción y apoyándose con el docente tutor.

De la Práctica docente II se consideraron las dos unidades que contiene el programa de estudio.

- a. En la primera unidad, el futuro docente debe planificar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje como eje que fortalece su práctica pedagógica. Esta etapa de su formación le permitirá desarrollarse interdisciplinariamente.

- b. En la segunda unidad se implementa el Plan de Acción, que el docente en formación diseñó durante la Práctica docente I, considerando las diferentes fases de la metodología de investigación-acción, a fin de establecer una cultura de reflexión crítica sobre su propia práctica educativa

Para validar el cuestionario, se realizó una prueba piloto para determinar la consistencia interna del instrumento, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, y obteniendo un resultado de 0.96. Este valor indica una confiabilidad excelente, al situarse en el rango de 0.71 a 0.99 (Fonseca Herrera y otros, 2019). Por lo anterior, se consideró que la consistencia interna del instrumento es aceptable y confiable, y por consiguiente, se procedió a su aplicación.

Los datos de los cuatro formularios se descargaron en Excel, donde se ordenaron para realizar el análisis exploratorio y descriptivo. Luego, los datos fueron exportados a SPSS para pruebas comparativas dentro de los grupos y entre los grupos. Para las preguntas abiertas, se crearon seis categorías por ítems y se analizó la frecuencia creada con las respuestas afines a cada categoría.

El total de los encuestados -según grupos- fueron: 60 estudiantes, 90 practicantes, 17 tutores y 7 supervisores.

Para las preguntas de ordenamiento, cada participante debía catalogar cuatro afirmaciones en los ítems uno, dos y tres, y ocho afirmaciones en los ítems cuatro y cinco de acuerdo con su percepción de aspectos de la práctica docente, asignándole un orden de importancia del 1 (más importante) al 4 (menos importante), y del 1 (más importante) al 8 (menos importantes) respectivamente.

De estas preguntas se realizó un análisis descriptivo por grupo, destacando las afirmaciones más valoradas. Luego, se calculó el índice de relevancia para cada afirmación, que consistía en sumar todas las respuestas de la afirmación y dividirla entre la suma de todas las respuestas. El índice permitió comparar la importancia relativa dentro de los grupos y entre los grupos. Posteriormente, se aplicaron pruebas estadísticas como chi cuadrado y Kruskal-Wallis para encontrar diferencias significativas. Se realizó el análisis post hoc para identificar específicamente dónde se encontraban esas diferencias.

En el caso de las preguntas con escala de Likert, se logró conocer el nivel de aceptación en los siguientes aspectos: estructura, metodología, modelo, planificación, experiencias, sistema de supervisión, tiempo y recursos, diseño del programa, integración de teoría y práctica y nuevas demandas de la Práctica docente I y II de los programas de estudios actuales. Para procesar y analizar las preguntas abiertas, se definieron categorías, de acuerdo con la información recolectada en el formulario y se comparan las frecuencias.

Análisis de los resultados

1. Competencias adquiridas en las fases de observación y asistencia al tutor

En la fase de observación de la Práctica docente I, tutores, practicantes y supervisores coincidieron en que lo primordial para los practicantes es comprender los factores culturales y sociales que influyen en el entorno educativo, Asimismo, observar y sistematizar las metodologías utilizadas por los docentes de especialidad. En cambio, los estudiantes beneficiarios le dan mayor importancia al análisis de las relaciones de trabajo dentro de la institución, aspecto menos notado por los otros grupos.

Durante la fase de asistencia al docente tutor, los cuatro grupos valoraron de forma positiva la adquisición de experiencias en el manejo del aula y la interacción con los estudiantes. Asimismo, los supervisores priorizan la participación en la planificación didáctica. Los cuatro grupos valora poco el diseño de recursos didácticos.

En la Práctica docente II, se evidencia la importancia que estos grupos atribuyen a que los practicantes demuestren habilidades para planificar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma autónoma. En contraste, asignan menor relevancia a la presentación de un informe sobre los resultados de su investigación-acción con un análisis profundo de la situación-problema abordada. También es importante mencionar que, para los estudiantes, el mayor índice de relevancia es que los practicantes desarrollen una reflexión crítica sobre su propia práctica educativa y los resultados obtenidos.

2. Enfoques de la Práctica docente I y II

En la **Práctica docente I**, los practicantes y supervisores destacan la importancia al fortalecimiento de la capacidad del practicante para observar y analizar situaciones reales en el aula, así como al desarrollo de habilidades para planificar y ejecutar actividades pedagógicas efectivas. En contraste, asignan menor prioridad a la promoción del análisis de factores externos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

En cambio, los grupo de tutores y estudiantes consideran que la Práctica docente I debe concentrarse principalmente en promover el análisis de factores externos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y facilitar la aplicación de teorías educativas a situaciones prácticas y reales. Además, le dan poca prioridad a fomentar una mayor reflexión sobre el rol del docente en el contexto educativo actual, desarrollar la habilidad para planificar y ejecutar actividades pedagógicas efectivas y mejorar la capacidad del practicante para observar y analizar situaciones reales en el aula. Por lo tanto, las valoraciones de tutores y estudiantes referente a la Práctica docente I coinciden y las puntuaciones son totalmente opuestas a las valoraciones de los practicantes y supervisores.

En la **Práctica docente II** se observa una diferencia similar: los supervisores y practicantes otorgan mayor relevancia al fomento de la autonomía del estudiante en formación y a la preparación para asumir un rol docente independiente; en cambio, valoran menos el desarrollo de competencias para la documentación y presentación de resultados de investigación acción.

Por otro lado, los estudiantes valoraron más la adquisición de habilidades vinculadas a la investigación acción y la sinterización de los resultados obtenidos, relegando a segundo plano la autonomía del ejercicio docente. En consecuencia, las valoraciones de estudiantes y supervisores resultan opuestas, mientras que los practicantes se alinean con los supervisores y los tutores asume un punto equilibrado entre ambos.

3. Percepción sobre la estructura y el modelo de práctica

El análisis de los ítems de escala Likert muestra una tendencia general positiva por parte de los cuatro grupos hacia la práctica docente. La mayoría de las

respuestas fueron “De acuerdo” o “Totalmente de acuerdo”, con afirmaciones relacionada con la estructura, planificación y pertinencia del modelo.

En particular, los grupos coincidieron que la práctica promueve un enfoque reflexivo y crítico, fomenta la innovación pedagógica y ofrece oportunidades de integrar teoría y práctica de manera coherente. Asimismo, valoraron de forma positiva la planificación y ejecución del plan acción, la supervisión y acompañamiento de tutores, y el diseño del programa como elemento que contribuye a consolidar una identidad profesional en los futuros docentes.

No obstante, una proporción considerable de tutores y estudiantes manifestó estar en desacuerdo con la afirmación de que el modelo de práctica está alineado con las demandas del sistema educativo y del mercado laboral (Tabla 1).

Tabla 1

Porcentaje de respuestas por nivel de acuerdo en ítems tipo Likert, según grupo

Pregunta 1

¿La estructura de la práctica docente actual permite un enfoque reflexivo y crítico sobre la educación en el contexto real de las aulas?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	9.9 %	3.3 %	28.9 %	53.2 %
tutores	0 %	6.3 %	25.0 %	68.8 %
estudiantes	13.3 %	8.3 %	30.0 %	48.3 %
supervisores	0 %	0 %	42.9 %	57.1 %

Pregunta 2

¿La metodología de investigación-acción aplicada durante la práctica promueve una verdadera transformación en la enseñanza y aprendizaje dentro del aula?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	9.9 %	6.6 %	36.3 %	47.3 %
tutores	5.9 %	11.8 %	41.2 %	41.2 %

estudiantes	10.0 %	6.7 %	26.7 %	56.7 %
supervisores	0 %	0 %	57.1 %	42.9 %

Pregunta 3

¿El modelo de práctica ofrece las condiciones necesarias para que los practicantes innoven y propongan mejoras en el entorno educativo?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	13.2 %	5.5 %	39.6 %	41.8 %
tutores	12.5 %	6.3 %	37.5 %	43.8 %
estudiantes	11.7 %	1.7 %	33.3 %	53.3 %
supervisores	0 %	0 %	42.9 %	57.1 %

Pregunta 4

¿La planificación y ejecución del plan de acción por parte del practicante refleja su preparación y competencias para enfrentar retos educativos complejos?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	11.0 %	5.5 %	37.4 %	46.2 %
tutores	6.3 %	31.3 %	0 %	62.5 %
estudiantes	6.7 %	5.0 %	30.0 %	58.3 %
supervisores	0 %	0 %	28.6 %	71.4 %

Pregunta 5

¿Las prácticas docentes actuales brindan una experiencia suficiente para comprender la realidad multifacética del entorno escolar?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	6.6 %	7.7 %	35.2 %	50.5 %
tutores	0 %	0 %	35.3 %	58.2 %
estudiantes	6.7 %	5.0 %	30.0 %	58.3 %
supervisores	0 %	0 %	71.4 %	28.6 %

Pregunta 6

¿El sistema de supervisión y acompañamiento del tutor facilita una mejora continua en las habilidades pedagógicas del practicante?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	8.8 %	6.6 %	27.5 %	57.1 %
tutores	6.3 %	12.5 %	0 %	81.3 %
estudiantes	11.7 %	6.7 %	21.7 %	60.0 %
supervisores	0 %	0 %	42.9 %	57.1 %

Pregunta 7

¿El tiempo y los recursos asignados para la práctica docente son adecuados para lograr una experiencia de formación integral y significativa?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	9.9 %	8.8 %	38.5 %	42.9 %
tutores	6.3 %	0 %	37.5 %	56.3 %
estudiantes	6.7 %	8.3 %	43.3 %	41.7 %
supervisores	0 %	0 %	71.4 %	28.6 %

Pregunta 8

¿El diseño del programa de prácticas favorece el desarrollo de una identidad profesional sólida en los futuros docentes?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	8.8 %	4.4 %	35.2 %	51.6 %
tutores	6.3 %	0 %	18.8 %	75.0 %
estudiantes	13.3 %	0 %	26.7 %	60.0 %
supervisores	0 %	0 %	71.4 %	28.6 %

Pregunta 9

¿La práctica docente ofrece oportunidades para que los practicantes integren teoría y práctica de manera fluida y coherente?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	9.9 %	2.2 %	20.9 %	67.0 %
tutores	6.3 %	0 %	25.0 %	68.8 %
estudiantes	6.7 %	3.3 %	21.7 %	68.3 %
supervisores	0 %	0 %	14.3 %	85.7 %

Pregunta 10

¿El modelo actual de prácticas está alineado con las nuevas demandas del sistema educativo y las competencias requeridas por el mercado laboral?

Grupos	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Practicantes	7.7 %	5.5 %	37.4 %	49.5 %
tutores	6.3 %	37.5 %	0 %	53.3 %
estudiantes	8.3 %	11.7 %	38.3 %	41.7 %
supervisores	0 %	0 %	57.1 %	42.9 %

Fuente: Elaboración propia

4. Competencias más fortalecidas

Las principales competencias que adquieren los docentes en formación son en la comunicación y el desarrollo socioemocional (Figura 2). Las respuestas de los practicantes con relación a la comunicación fueron las siguientes:

- El desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, tanto oral como escrita, es esencial para fomentar la interacción entre tutor, practicante y estudiante, promoviendo la escucha activa, la comunicación asertiva y la empatía.
Estas competencias fortalecen la confianza, el liderazgo y la inteligencia emocional, permitiendo manejar el estrés y las emociones, así como trabajar en equipo y colaborar con colegas.
Además, el proceso de enseñanza ayuda a reforzar valores como la responsabilidad, el respeto, la paciencia, la resiliencia y la autonomía, mientras se mejora la expresión oral y la capacidad de hablar en

público, aspectos clave para enfrentar con seguridad y motivación las dinámicas del aula y las relaciones interpersonales.

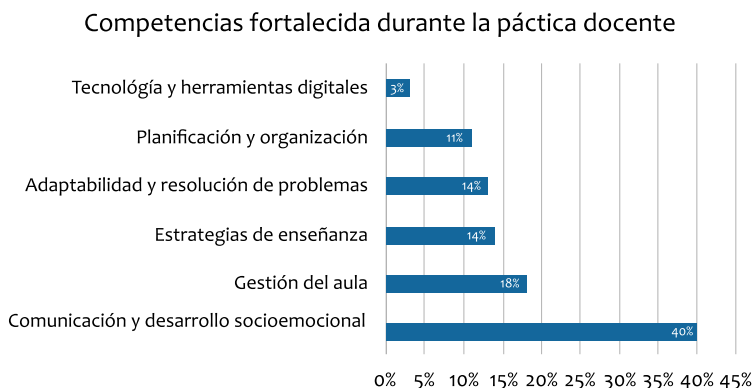
- b. En segundo lugar, fortalecen la gestión del aula al coordinar grupos de estudiantes de manera efectiva, manteniendo el control, la disciplina y el orden. Esto incluye el manejo del tiempo y el espacio, la flexibilidad en los horarios, la correcta presentación en la pizarra y la ejecución eficiente de las clases. Seguida de las estrategias de enseñanza y la adaptabilidad y resolución de problemas.

Al comparar percepciones entre los grupos, se observa que practicantes, estudiantes y supervisores coincidieron en destacar la comunicación y el desarrollo socioemocional como las competencias principales, mientras que los tutores contestaron con mayor frecuencia la adaptabilidad y la resolución de problemas.

Figura 2

¿Qué nuevas competencias considera que se fortalecen más en los practicantes durante su experiencia en las instituciones educativas en el proceso de Práctica docente?

Respuestas de los practicantes.



5. Retos y obstáculos

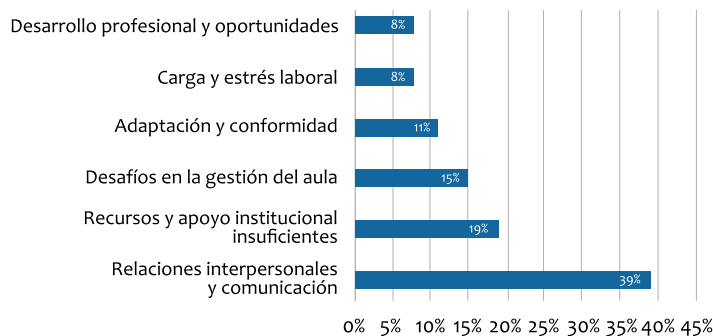
- a. Los principales desafíos (Figura 3) que enfrentan los practicantes se relacionan con *las relaciones interpersonales y la comunicación conflictiva dentro de la comunidad educativa*.
 - Perciben la falta de apoyo en comunicación y coordinación por parte de tutores y directivos, actitudes negativas, egos y poca disposición para colaborar.
 - La explotación laboral y el trato desigual hacia los practicantes dificultan su formación e integración.
 - Opinan que la comunicación asertiva y la disposición para trabajar en equipo son clave para superar estos desafíos y crear un ambiente laboral favorable.
- b. Los practicantes señalaron *la falta de recursos y apoyo institucional*.
 - Expresaron que las limitaciones en recursos material didáctico, tecnológicos y de infraestructura representan un desafío significativo en el ámbito educativo.
 - Estas carencias en las instituciones dificultan la implementación de estrategias innovadoras y limitan el desempeño de docentes y practicantes en el aula.

Al analizar las percepciones por grupos se identificó que practicantes y tutores están de acuerdo en que los principales retos que los practicantes tienen son las relaciones interpersonales y la comunicación conflictiva, mientras que los supervisores consideran que es la adaptación y la conformidad. Los estudiantes beneficiarios consideraron que el mayor reto es la gestión del aula.

Figura 3

¿Cuáles consideras que son los mayores retos, problemas y obstáculos para los practicantes en las instituciones educativas en donde realizan las prácticas?
Respuestas de los practicantes.

Principales retos durante la práctica docente



6. Propuesta de fortalecimiento de las prácticas docentes

En relación con las sugerencias para mejorar la Práctica docente (Figura 4), los practicantes destacaron las siguientes:

La necesidad de contar con recursos, materiales didácticos y herramientas tecnológicas.

Es fundamental fortalecer la formación docente mediante cursos sobre herramientas tecnológicas y planificación curricular.

Se debe proporcionar recursos digitales, metodologías inclusivas y estrategias didácticas aplicables en el aula.

Es clave fomentar la retroalimentación entre tutores y practicantes, eliminando tareas innecesarias y enfocándose en competencias laborales.

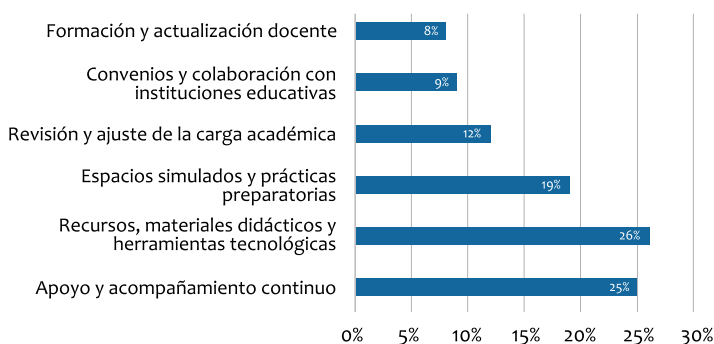
Aumentar el apoyo y acompañamiento continuo por parte de tutores y supervisores y generar talleres en contextos reales, seguidos de espacios simulados y prácticas preparatorias, revisión de ajuste de carga académica.

Dos grupos coincidieron con sus respuestas: los practicantes y tutores. Ambos consideran que las prácticas pueden fortalecerse capacitando más a los futuros docentes en la elaboración de recursos y materiales didácticos y en el uso de herramientas digitales. Los otros dos grupos (supervisores y estudiantes beneficiarios) están de acuerdo en expresar que las prácticas se fortalecerán si se trabaja en la formación y actualización docente de los practicantes.

Figura 4

¿Cómo se puede fortalecer las prácticas docentes en la Universidad Pedagógica de El Salvador? Respuestas de los practicantes:

Propuestas para fortalecer la práctica docente



Discusión y conclusiones

Con base a los resultados presentados, la Práctica docente es un espacio para el desarrollo de competencias socioemocionales, comunicativas y de gestión de aula. Esto guarda coherencia con las perspectivas de Paulo Freire (1970/2005), quien considera la práctica educativa como una praxis que articula acción y reflexión. En este sentido, los practicantes reflejan un proceso de formación que no se limita a la transmisión técnica, sino que fomenta la construcción de sujetos capaces de transformar sus contextos.

Las competencias más fortalecidas, como la resiliencia, liderazgo y la inteligencia emocional, se alinean con corrientes humanista y constructivistas que sostienen que la formación docente debe priorizar tanto la integridad de la persona como el aprendizaje situado, reconociendo la importancia del contexto y las experiencias.

Esta tendencia se observó en los practicantes, estudiantes beneficiarios, supervisores y una buena proporción de los tutores, quienes coinciden que el desarrollo socioemocional es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes en formación. Los tutores priorizan la adaptabilidad y la resolución de problemas, lo que muestra la necesidad de incorporar más espacios de análisis institucional y social en el proceso formativo.

Los mayores retos identificados están en las relaciones interpersonales conflictivas y en la falta de recursos, los cuales son consistentes con los estudios de la región latinoamericana. Por ejemplo, Hirmas y Cortés (2013) documentan que la escasez de materiales y el débil acompañamiento generan tensiones en la práctica pedagógica de los futuros docentes. Asimismo, el estudio de Rodríguez Lozano et al. (2024) muestra que las carencias en recursos y los vacíos en el acompañamiento al practicante condicionan su desarrollo profesional.

Este estudio aporta al conocimiento sobre las prácticas docentes en tres aspectos.

- En primer lugar, muestra de manera empírica que la adquisición de competencias de los practicantes por medio de la experiencia está vinculada al desarrollo socioemocional, un componente muchas veces invisibilizado en la región.
- En segundo lugar, evidencia la diferencia de valoración entre supervisores y practicantes con los estudiantes beneficiarios y tutores. Esto sugiere que la práctica es un proceso multinstitucional que requiere dialogo constante.
- En tercer lugar, ofrece un análisis cuantitativo de la práctica docente en el contexto salvadoreño, incorporando la percepción simultánea de practicantes, tutores, estudiantes beneficiarios y supervisores. Estudios con las comparaciones de los cuatro grupos son escasos en la región latinoamericana.

Finalmente, la Práctica docente en la UPED, bajo el modelo de Práctica docente Humanista-UPED, constituye un espacio de integración entre teoría y práctica, que enfrenta retos en cuanto a la comunicación de los involucrados y los recursos con los que disponen.

- Por lo anterior, se recomienda crear talleres de fortalecimiento de la comunicación entre practicantes, tutores y supervisores, y talleres de simulaciones aplicadas a la realidad.
- También pensar en una estrategia para garantizar que a los practicantes no se les asignen funciones que no les corresponden, para evitar la explotación y asignación de funciones que no corresponden al rol del practicante.
- Es importante ampliar los apoyos institucionales y situar la experiencia salvadoreña dentro de los debates latinoamericanos sobre la formación docente.

Referencias

- Alvarado, P. C., & Perla, H. V. (2025). Aportes del modelo de práctica docente en la Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, de la formación inicial en graduados de educación básica. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (6), 143-168. <https://www.upedsociales.edu.sv/index.php/csh/article/view/68>
- Arias, R., & Hernández, C. (2024). *Modelo de la práctica docente y su aporte en la formación inicial en estudiantes graduados de la especialidad de Educación Básica*. Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”. <https://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/index.php?id=395>
- Arias Pérez, R. M., & Hernández de Guerrero, C. C. (2025). Aportes de las prácticas docentes a la formación de competencias pedagógicas de estudiantes del profesorado en educación básica de la UPED. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (6), 110-142. <https://www.upedsociales.edu.sv/index.php/csh/article/view/67>
- Cishe, N., Mantlana, D., & Nyembezi, N. (2015). Teaching practices from a theoretical perspective. *International Journal of Educational Sciences*, 9(2), 163-171. <https://doi.org/10.1080/09751122.2015.11890306>
- Fonseca Herrera, J. M. G., Cruz Torres, C. E., & Chacón Gutiérrez, L. (2019). Validación del instrumento de compromiso organizacional en México: evidencias de validez de constructo, criterio y confiabilidad. *Revista de Psicología*, 37(1), 7-29. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.001>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2013). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1826.pdf
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2012). *Reglamento Especial para el Funcionamiento de carreras y cursos que habilitan para el ejercicio de la docencia en El Salvador*. <https://www.jurisprudencia.gob.sv/DocumentosBodega/D/2/2010-2019/2013/01/9D0E3.PDF>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher questionnaire*.

- <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2008questionnaires/TALIS-2008-Teacher-questionnaire.pdf>
- Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Rodríguez Lozano, M. N., Ullauri Ullauri, J., Portilla Faicán, G., Pesántez Palacios, M. D., Padilla Padilla, E., & Piedra, H. A. (2024). *Las prácticas pedagógicas en la formación docente en América Latina y el Caribe: estudio comparado*. Universidad Nacional de Educación.
- Rodríguez Pech, J., Alamilla Mojerón, P., Estrella Ceme, H. A., Arceo Arceo, E. P. (2020). "Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva de profesorado en formación inicial: una aproximación a sus enfoques y conceptualizaciones". *La Rivada*, 8(15), 121-141. https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/3293/Rodriguez%20Pech%20J_2020_Las%20pr%c3%a1cticas_197.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosy C. G., B. (2024). Innovations in Teaching Practices. *International Research Journal on Advanced Engineering and Management*, 2(5), 1469-1471. <https://doi.org/10.47392/IRJAEM.2024.0198>
- Sánchez Robayo, B. J. (2024). Impacto de actividades de desarrollo profesional en las prácticas docentes de matemáticas en Colombia. Un estudio cuantitativo. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 19(1), 103-115. <https://doi.org/10.14483/23464712.21094>
- Sayago, Z. B., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000100008&script=sci_abstract&utm_source=chatgpt.com
- Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio (2019). *Programa de Práctica docente I*.