



# RiUPTC

Repositorio Institucional  
UPTC

[repositorio.uptc@uptc.edu.co](mailto:repositorio.uptc@uptc.edu.co)

ISSN: 2556-1951



Congreso Internacional de  
**Investigación  
y Pedagogía**

**Escuela, Maestro y Estudio**

**Perspectivas contemporáneas**

**2019**

Del 7 al 11 de octubre

**La educación y la pedagogía en  
el bicentenario de la independencia**



ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS



**LA UNIVERSIDAD  
QUE QUEREMOS**

## **CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PREGRADO EN REFERENCIA A SU PRÁCTICA O AYUDANTÍA**

### **Autores:**

#### **Villanueva Blas, Heleda Dalila**

Pontificia Universidad Católica del Perú, heleda.villanueva@pucp.edu.pe

#### **Villavicencio Gastelu, Ruby Paola**

Pontificia Universidad Católica del Perú, a20162558@pucp.edu.pe

#### **Sánchez Huarcaya, Alex Oswaldo**

Pontificia Universidad Católica del Perú, aosanchezh@pucp.edu.pe

**Resumen:** El presente artículo está centrado en las creencias de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación que cursaron el quinto ciclo, respecto a las experiencias de sus prácticas pre-profesionales en relación a las ayudantías. Se dará a conocer los aprendizajes que los practicantes obtuvieron a raíz de su experiencia, por ello es importante precisar que este artículo está basado en concepciones de los estudiantes y no en conocimientos exactos de la labor docente. Es importante mencionar que la pregunta de investigación es ¿Cuáles son las creencias y aprendizajes que tienen los estudiantes de pregrado en Educación al realizar sus ayudantías como parte de la práctica pre-profesionales en una universidad privada de Lima?; el objetivo principal es analizar las creencias de los estudiantes de pregrado en relación a las ayudantías como parte de su práctica pre-profesional y el método que se aplicó fue el investigación documental. Ante esto, podemos concluir,

que la ayudantía permite vincular al estudiante la teoría con la práctica, se hace necesario que los practicantes manejen estrategias metodológicas, y que la investigación es necesaria en su formación.

**Palabras clave:** Formación del personal docente, ayudante voluntario, investigación, aprendizaje, práctica.

## Introducción

### I. IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En el Perú, la formación de los futuros docentes está a cargo de los Institutos Superiores Pedagógicos y de las Facultades de Educación en las universidades, donde se fundamenta el cómo y qué enseñar, que son orientados por el Ministerio de Educación (MINEDU). Cabe resaltar que cada organización construye cómo formar a los docentes, así como determinar los tiempos y la dinámica propia de las prácticas preprofesionales.

Entendemos por práctica preprofesional como el puente clave entre el campo universitario y laboral (Latorre y Blanco, 2011), debido a que el prácticum tiene como objetivo y finalidad la preparación de profesores que sean más competentes (González Sanmamed, 2001; Pence y Macgillivray, 2008; Wiggins, Follo y Eberly, 2007).

Las prácticas se hacen necesarias porque los futuros docentes que no las realizan, terminan conduciendo sus actividades de acuerdo a conceptos que llevan consigo en su formación, generando muchas veces obstáculos pedagógicos inconscientes (Gorodokin, 2005). Una manera de resolver este problema es realizando este tipo de actividad desde la formación inicial (Ávalos, 2014; Flores, 2004; Díaz, 2015).

Ante lo expuesto, debemos considerar que las prácticas en la formación inicial docente están vinculadas con las concepciones que este posee acerca de su profesión, ya que tiene un valor intrínseco cargado de significados y experiencias que le permitirán “ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones” (Sayago, 2002, 65-66). Esto significa, que el futuro docente va construyendo su identidad, además, de su trayectoria profesional.

Partimos de que la práctica preprofesional es importante en la formación docente porque lo entendemos como “un periodo estratégico del proceso de socialización profesional” (Latorre & Blanco, 2011, p. 35); es decir, en contextos reales, adecúa al docente en su campo laboral, ayudándolo a ganar experiencia para su ejercicio en la docencia, pues el tipo de práctica que realiza es de carácter formativo. De la misma manera, las prácticas preprofesionales permiten que los docentes en formación puedan estar inmersos en el campo educativo y contribuyen a que adquieran habilidades prácticas para contrastar y mejorar su comprensión acerca de la teoría que se les enseña. Por otro lado, estas prácticas también permiten tener una mejor comprensión del campo laboral y del área investigativa.

Por su parte, Márquez (2009) menciona que la formación del profesorado es un motor del cambio educativo. Esto se debe a que la educación tiene como objetivo disminuir las deficiencias del sistema educativo actual. Igualmente, la formación inicial de los docentes cumple con la finalidad de renovar, actualizar y revisar el desarrollo preprofesional; por ello, debe realizarse de manera permanente. Al mismo tiempo, Mesa (2003) menciona que “la formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente” (p.4). Lo que quiere decir que la formación docente es continua, pues se va aprendiendo y mejorando durante su desarrollo. Del mismo modo, Pusztai (2014)

sostiene que debe de existir un mentor que guíe al docente en formación en su proceso de aprendizaje para que de ese modo pueda mejorar su práctica preprofesional.

Por otro lado, Puga (2015) sostiene que en “las tasas de egreso de docentes y los puestos laborales, es frecuente encontrar situaciones donde confluyen junto a los principiantes, docentes con formación inicial y docentes empíricos (sin formación inicial o con débil base académica)” (p. 16), lo cual hace referencia a la importancia que tienen las ayudantías en los estudiantes de pregrado ya que contribuyen en el aprendizaje de los docentes en formación y los acercan a la vida profesional que ejercerán cuando se encuentren en aulas.

Asimismo, es importante señalar que la formación inicial constituye un compromiso, por parte de los docentes, con la finalidad de que los practicantes preprofesionales “desarrollen durante su formación inicial la disposición reflexiva, así como la orientación hacia el aprendizaje permanente” (Tallaferro, 2006, p. 278), puesto que es importante que el docente reflexione constantemente sobre su práctica pedagógica para que pueda ir mejorando y aprendiendo día a día.

Finalmente, es importante mencionar que la práctica preprofesional en la formación docente es importante debido a que brinda conocimientos, problemáticas y distintas realidades que están presentes en el aula y que contribuyen con la búsqueda de nuevas metodologías que respondan a las nuevas demandas del entorno social en el que se encuentre.

## **II. DISEÑO METODOLÓGICO**

Debemos precisar que la universidad desarrolla las prácticas preprofesionales, denominada “Ayudantía”. En estas, los docentes deben asistir a una escuela por un

total de 30 horas cronológicas para apoyar al docente de aula, realizar algunas sesiones de aprendizaje, interactuar con los estudiantes y demás docentes y desarrollar una investigación (aplicación de instrumentos de recojo de información). Al concluir la práctica, el estudiante debe presentar un trabajo de investigación en un portafolio u otro documento que evidencie, además, sus reflexiones. Este producto final, debe reflejar las vivencias, los saberes de la experiencia, además, del marco teórico y recojo de información como parte de la investigación realizada (Brasca y Ormella, 2016).

### **a. Enfoque y método**

Se planteó un estudio cualitativo. Esteban (2003) menciona que las investigaciones cualitativas hacen uso de los distintos discursos, métodos y estrategias de datos que contribuyen en el enriquecimiento de la complejidad de la investigación, y se realiza en su contexto natural (Martínez, 2011), en este caso, el análisis de la ayudantía en la formación inicial de docentes.

Por lo tanto, el método utilizado fue el análisis documental. Morales (2003) sostiene que este método exige un tema seleccionado y delimitado, puesto que se requiere plantear un marco de referencia preliminar que permita orientar la recolección de la información a partir de documentos seleccionados y la redacción posterior del informe de la investigación (Hoffman, 2012). Por lo cual, se organizó y representó el conocimiento encontrado en los documentos analizados, como los informes que los estudiantes del 5to ciclo completaron a partir de su práctica preprofesional (Peña y Pirela, 2007)

## **b. Problema de investigación y objetivo**

Los estudiantes de educación realizaron ayudantías como parte de sus prácticas preprofesionales desde el primer ciclo. Estas ayudantías tienen una duración de 30 horas en el semestre, donde ellos deben permanecer en un aula asignada, compartir y aplicar sesiones. Cabe resaltar, que durante esta actividad los estudiantes deben desarrollar una investigación en relación al tema propuesto en el curso. De esta manera, ellos tienen su primer acercamiento hacia la labor educativa y van comprendiendo lo que harán en el futuro.

El problema de investigación ¿Cuáles son las creencias que tienen los estudiantes de pregrado en Educación al realizar sus ayudantías como parte de las prácticas preprofesionales en una universidad privada de Lima? A partir del problema planteado, se determinó como objetivo analizar las creencias de los estudiantes de pregrado en relación a las ayudantías como parte de su práctica preprofesional. Por consiguiente, a partir de los documentos analizados se definieron las unidades o categorías (Denz, 1989 citado en Hoffman, 2012): las expectativas (antes y después de la ayudantía), el aprendizaje a partir de la experiencia; y la relación con la docente de aula

## **c. Técnica e instrumentos**

La técnica que se utilizó fue el análisis documental, que nos permitió describir y representar los documentos de manera sistemática (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2), así como de acortar la cantidad de información (Peña y Pirela, 2007). Para ello, se analizó los informes de la ayudantía, elaborado por cada estudiante (total 22), de quinto ciclo de la facultad de Educación.

Tabla 1. Caracterización de los informantes

Sexo	Especialidad	Nº	TOTAL
Femenino	Inicial	3	22
	Primaria	17	
Masculino	Primaria	2	

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, las ayudantías fueron realizadas en los meses de mayo a julio del 2018.

#### **d. Proceso de análisis**

Luego de haber aplicado el instrumento, se procedió a completar las matrices de análisis. Para ello, se decidió organizar la información mediante la codificación de esta y el uso de matrices, cuadros y mapas para el proceso de análisis. Luego, se procedió a interpretar los hallazgos obtenidos y contrastarlos con la teoría seleccionada en el marco de nuestro estudio mediante el uso de códigos. Seguidamente, se agregaron los testimonios de los estudiantes de quinto ciclo como evidencia del estudio. En los hallazgos encontrados, lo que los estudiantes realizaron primero fue señalar aquellos aprendizajes que asimilaban antes y después de la ayudantía (estas preguntas de antes y después fueron repetidas en cuatro ocasiones). Luego, debieron identificar aquellos aprendizajes obtenidos y realizar una pequeña reflexión acerca de la ayudantía.

### **III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA**

De acuerdo a los hallazgos encontrados en los estudiantes de quinto ciclo de la Facultad de Educación, estas se clasificaron en creencias antes y después del proceso. En relación con el antes, los practicantes señalaron que la enseñanza que debería brindarse a los niños debe ser flexible y con disciplina; además que cada docente debía de tener un estilo de enseñanza. Referente a ello, se encontró que

“captar la atención de los estudiantes es fácil, solo son necesarias las canciones” (P15-CrA). Por ese lado, Gegen (2001) citado en Korthagen (2010), sostiene que la teoría y la práctica deben estar relacionadas y que el docente debe formular las adecuaciones pertinentes para generar nuevos conocimientos.

Por otro lado, en cuanto al después, se evidenció que los practicantes consideran que hay una deficiencia del marco conceptual o dominio del contenido, tal como se señala en unos de los hallazgos: “las relaciones docente-estudiante son afectadas por las deficiencias existentes en el marco conceptual” (P4-CrD); esto a su vez dificulta la enseñanza hacia los niños. Sobre la enseñanza se encontró que “tenemos que tener estrategias para suplir cualquier necesidad; la mejor manera de progresar es practicando fuera del curso para estar más preparados en el ciclo” (P9-CrD). En ese sentido, Latorre & Blanco (2011) señalan que la práctica preprofesional es un periodo estratégico que contribuye a que los docentes en formación puedan adquirir habilidades prácticas.

Seguidamente, se clasificaron los conocimientos antes y después de la ayudantía. Con respecto al antes, se encontró que los conocimientos que poseían los practicantes estaban relacionados con el marco teórico y los datos de la investigación. Por ejemplo, uno de ellos dijo lo siguiente: “tenía información acerca del marco teórico, realizar técnicas de recojo de información y realizar diagramas” (P13-CoA). En cuanto a su práctica, los estudiantes mencionaron que debían tener una práctica reflexiva de su vocación, contrastar teoría y práctica, así como saber sobre el funcionamiento de la escuela donde iban a asistir. Por ello, Tallaferro (2006) coincide en que los practicantes deben desarrollar una disposición reflexiva durante su formación inicial para que sea capaz de mejorar. En relación a la enseñanza, indicaron que conocían los estilos de enseñanza y estrategias y otros afirmaron que sabían que había niños inclusivos dentro de las escuelas básicas.

Luego de las ayudantías, los practicantes mencionaron haber adquirido conocimientos sobre investigación cualitativa. También mencionaron haber contrastado teoría con práctica nuevamente, así como reafirmar sus conocimientos sobre diferentes enfoques y modelos de enseñanza. Latorre & Blanco (2011) señalan que las prácticas preprofesionales contribuyen a que estos puedan adquirir habilidades prácticas para contrastar y mejorar su comprensión acerca de la teoría que se les enseña. Al respecto, se encontró lo siguiente: “Al momento de la ayudantía, pude darme cuenta de que no solo las teorías se ven reflejadas en el aula, sino también la práctica; es decir, cómo saber lidiar o qué métodos emplear para el aprendizaje de los niños” (PI10- CrD). Del mismo modo, otro estudiante señaló este contraste mencionando lo siguiente: “A partir de ello, logré validar lo que un autor mencionaba acerca de que los docentes suelen estigmatizar a sus estudiantes como buenos y como malos cuando el niño no cumple con lo convencional de estar quieto o callado (P9- CrA). Asimismo, otro hallazgo sobre la adquisición de esta habilidad fue el que mencionó uno de los practicantes: “Al realizar el trabajo de campo logré contrastar dichas teorías con la realidad. Ello me sirvió para fortalecer mi práctica docente y denotar nuevas conclusiones” (P18-CoD).

Además, como puntos nuevos, se encontró que en las escuelas se evidenciaba una falta de preparación del docente acerca de una educación inclusiva. En ese sentido, los estudios realizados por Tenorio (2011) indicaron que el 100% de su población, los cuales fueron docentes en formación, afirmó que el tema de Necesidad Educativa Especial carecía de profundización dentro de su formación ya que la preparación que recibían se daba desde el punto de vista teórico. Al mismo tiempo, los docentes responsables de aulas también admitieron que era importante la necesidad de reorientar la formación inicial de los maestros en base a ello.

Más adelante, se clasificaron los aprendizajes antes y después de la ayudantía. En referencia al antes, se encontró que los practicantes consideran necesario ser empáticos y generosos con los niños. Es por ello que la “empatía y generosidad se deben de aplicar en las sesiones” (P2-ApA); también se deben de hacer uso de recursos y estrategias en las que los actores educativos se encuentren involucrados. Es por ello que Díaz (2015) sostiene que, a través de su formación inicial, los estudiantes descubren estrategias y/o métodos acordes a los modos de aprender de los estudiantes, lo cual se logra por medio de la observación. Además, se considera que la investigación es muy importante, sobre todo el conocer el marco teórico, puesto que se evidenció el desconocimiento del practicante en la labor docente.

Referente a las competencias que obtuvieron después de haber realizado las ayudantías, los practicantes reafirmaron sus conocimientos sobre el uso de instrumentos de investigación; además, señalaron que pudieron contrastar teoría y práctica, así como realizar una práctica reflexiva de su vocación. Este último se logró por medio de la realización de un portafolio, tal y como señalaron los practicantes: “en la entrega del portafolio del curso pude darme cuenta y realizar una autoevaluación de mis habilidades y dificultades en mi futuro ejercicio como docente”. Ante esto, Mesa (2003) sostiene que la formación docente es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores que cada docente va aprendiendo a lo largo de su formación y que les sirven como herramientas pedagógicas. Por ejemplo, uno de los practicantes consideraba que no debía educarse con disciplina; sin embargo, luego de sus experiencias de ayudantía pudo afirmar lo siguiente: “La disciplina es importante ya que permite una enseñanza de aprendizaje con respeto” (P2-CrD). Otro caso es que, por medio de la experiencia de ayudantía, uno de los practicantes comprendió que “una clase planificada no siempre dura 90 minutos, puede demandar más tiempo” (P3-CrD). Además, otro señaló: “Aprendí a reflexionar sobre mi proceso dentro del

curso y de cómo me ayuda a mi práctica educativa” (P4-ApD). A su vez, en cuanto a la enseñanza desempeñada, estos indican que deben programar sesiones con disciplina a base de los intereses de los niños: “planificación de acuerdo al interés del niño, reflexión crítica como docente” (P2-ComD); también afirman que estas deben tener un proceso flexible en su aplicación: “ejerce su práctica educativa desde una perspectiva reflexiva y crítica, comprometido con su vocación docente, en un clima dialógico y democrático con diversos actores educativos” (P1-ComD).

A continuación detallaremos la categoría Aprendizaje. Los estudiantes de pregrado señalaron en cuanto a las relaciones de afecto que deben tener los docentes con sus estudiantes luego de haber realizado sus ayudantías. La mayoría de ellos indicaron que la relación de afecto debe estar vinculada al control de emociones ya que se menciona “que es importante ser empáticos con los estudiantes, pues el no tomarlos en cuenta afecta su autoestima y sus motivaciones por aprender” (P15-Af). Es por ello que Brotheridge y Grandey (2002) citado en Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett (2017) sostienen que los docentes en formación deben aprender a regular sus emociones y enseñar a que sus estudiantes y los padres aprendan a hacerlo, debido al peso laboral que la profesión demanda.

Por otro lado, otra cantidad de practicantes confirmó que la afectividad entre docente-alumno debe darse respetando la individualidad del niño. De igual manera, algunos de ellos agregaron que dicho trato debe darse de forma vertical: “el acompañamiento se da en todo momento para identificar posibles problemas dentro del aula y así brindar soluciones” (P2-Ac); mientras que otros consideran que debe existir una comprensión afectiva hacia los estudiantes: “por afecto comprendí que esta característica debe de tener un docente, pero debe saber manejarlo. Específicamente, el afecto debe darse con la escucha activa al niño, comprensión ante la situación del niño (palabras alabadoras que lo motivan con el aprendizaje)”

(P2-Af). Por lo que se considera que brindar afecto es un medio para lograr aprendizajes; ante ello, Tallaferro (2006) sostiene que es importante que el docente reflexione constantemente sobre su práctica pedagógica para que pueda ir mejorando y formándose día a día; de igual forma, aprendiendo cómo tratar a los estudiantes para que estos puedan desarrollar sus habilidades sin temor a ser juzgados.

En relación a las enseñanzas aprendidas, los estudiantes sostuvieron que esta debe realizarse mediante un aprendizaje significativo para los niños de modo que se desarrollen de forma integral: “comprendí que existen muchas maneras de enseñar y que la más efectiva es la de entender el proceso del niño, ser dinámico y creativo en las prácticas educativas te ayuda a que los niños te presten atención y despierta en ellos la curiosidad por aprender” (PI10-En). Al respecto, Revilla (2010) menciona que los docentes deben de trabajar en un proceso reflexivo acerca de su desempeño; de la misma manera, se debe de vincular la teoría con la práctica para que sean capaces de realizar una intervención con criterios claros acerca de la realidad educativa de su contexto y puedan atender de la mejor forma a los niños.

En cuanto a lograr aprendizajes en los estudiantes, una vez culminadas las ayudantías, los practicantes mencionaron en primer lugar que para conseguirlo debía realizarse un acompañamiento continuo a estos. En segundo lugar, indicaron que el aprendizaje debía darse por descubrimiento, de tal manera que “los niños aprenden mejor cuando ellos mismos descubren la respuesta, cuando dibuja, exponen lo que ellos quisieran (demanda más tiempo); pero su aprendizaje es más significativo” (P3-Ap). Ante esto, Díaz (2015) sostiene que recibir una adecuada formación inicial del profesorado significa una gran meta debido al impacto positivo que se obtiene hacia los niños.

En tercer lugar, indicaron que debían de realizarse separaciones de los estudiantes para atenderlos según la capacidad de cada uno y poder nivelarlos. Por ejemplo, se mencionó lo siguiente: “Durante este tiempo pude percibir que las maestras respetan el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; es decir que se acomodan al ritmo de aprender de cada niño y halagaban cuando el niño o la niña lograba responder a los objetivos que planteaban” (P14-Ap). En cuarto lugar, consideran el uso de reforzadores en el proceso de enseñanza. Por último, destacan la importancia de la planificación de las sesiones y el uso del conflicto cognitivo en ellas, así como la organización del salón de clases donde se efectuarán las aplicaciones. Ante lo descrito, Márquez (2009) menciona que la formación del profesorado es un motor del cambio educativo; esto se debe a que la educación tiene como objetivo disminuir las deficiencias del sistema educativo actual, igualmente, la formación inicial de los docentes cumple la finalidad de renovar, actualizar y revisar el desarrollo pre-profesional, esto se debe realizar de manera permanente.

En relación con el acompañamiento, los practicantes sostuvieron que debe ser continuo hacia los niños y que las estrategias que utilicen los docentes deben de ser problemáticas y que involucren un pensamiento más complejo en estos. Tal y como lo sostiene un practicante: “comprendí que dentro del aula surgirían situaciones que, en muchos casos, son problemáticas, para lo cual uno debe de estar preparado, conociendo, de esta manera, las diversas estrategias” (P4-Ac).

Por otro lado, más de la mitad de practicantes mencionaron haber tenido ciertas dificultades durante sus estadías en las aulas ya sea por cuestiones de aplicación o porque se sentían impotentes ante algunas acciones de los docentes. En relación a ello, uno de los practicantes expresó lo siguiente: “Creo que una de las dificultades que más me costó enfrentar fue la manera de llamar la atención de los estudiantes; es decir, ella les gritaba muy fuerte cuando no les parecía que hacían algo bien, les

gritaba hasta para que se sienten correctamente” (P15-CAyP). Respecto a ello, Gorodokin (2005) indica que las malas prácticas docentes, muchas veces, son producto de la forma de apropiación de conceptos que llevan consigo los practicantes. No obstante, con respecto a los aportes en sus prácticas, algunos de los estudiantes señalaron haber adquirido conocimientos en la investigación de parte de los docentes, tales como el uso de recursos y estrategias. En uno de los hallazgos se encontró que “los estudiantes aprenden mediante un estilo autoritario, pero lo bueno o lo positivo que encontré de la docente fue que esta les enseñaba mediante dibujos, es decir, les daba hojas y los niños coloreaban y explicaban qué estaban haciendo” (p1 -Ap); mientras que en otro se afirmaba que “para lograr que el alumno entienda y aprenda es necesario planificar una sesión didáctica desde sus intereses. Asimismo, para lograr un aprendizaje significativo, es indispensable que los niños experimenten el proceso de enseñanza” (P2-Ap).

## CONCLUSIONES

En primer lugar, la importancia de las prácticas preprofesionales radica en que los estudiantes en formación de la Facultad de Educación, de las carreras de inicial y primaria, adquieran habilidades y destrezas en el proceso de la ayudantía. Del mismo modo, las prácticas que estos realizan, mediante la interacción directa con los niños, le permiten poder contrastar la teoría aprendida en los cursos con las prácticas realizadas en las aulas de clases de las instituciones educativas designadas. Además, mediante la interacción directa, los practicantes obtienen una mejor comprensión del campo laboral en el que se desempeñan y aprenden nuevos recursos metodológicos que contribuirán con su práctica profesional en su futuro desempeño.

En segundo lugar, respecto a la relación de afecto entre docente-estudiante, se considera que el maestro es quien debe promoverla; pero para ello se debe de tener

un buen control de las emociones debido al denso trabajo que implica su labor pedagógica. Asimismo, se rescata la relevancia de realizar prácticas reflexivas dentro de su formación como un principio fundamental para mantener un proceso consciente del accionar docente. Además, se encontró que, dentro de las prácticas preprofesionales, los estudiantes en formación adquieren nuevas estrategias o herramientas metodológicas o reafirman el uso de las que ya conocen para utilizarlas en su desempeño futuro.

En tercer lugar, los docentes deben conocer distintas estrategias didácticas para atender las necesidades educativas de los niños, lo cual involucra la parte afectiva. Del mismo modo, en la investigación se encontraron muchos casos de practicantes que salieron inconformes respecto a la ayudantía, debido a las experiencias negativas con la docente de aula, pues consideraban que no poseía un estilo de enseñanza democrático en vista que no tomaba en cuenta la opinión del niño ni sus conocimientos previos.

En cuarto lugar, consideramos importante que los practicantes preprofesionales tengan información acerca de las estrategias y metodologías que deberán de emplear con los niños, con la finalidad de que estos puedan aprender de manera significativa tomando en cuenta los conocimientos previos que posean. Con esto se busca tener una mejor impresión del sistema educativo, dado que el propósito de la formación inicial es disminuir las deficiencias del campo educacional.

En quinto lugar, el tipo de comunicación que se establezca entre el docente y los niños debe ser cordial y afectuoso, debido a que si se presenta un trato autoritario, los niños no tendrían la confianza de preguntar y participar en las sesiones. En cambio, si la comunicación que se presenta es amable y horizontal, los niños se sentirán en la plena seguridad de realizar preguntas.

En sexto lugar, los practicantes, respecto al proceso de ayudantía experimentado, manifestaron haber logrado aprendizajes como aportes durante su práctica. También mencionaron haber recibido consejos de parte de los docentes de aula para mejorar su desempeño, así como un trato acogedor de parte de alguno de ellos. Incluso, mencionan que la docente compartía el entusiasmo de su vocación de modo que les brindaba confianza para poder aplicar sus sesiones o apoyar en el aula.

En séptimo lugar, algunos practicantes, en relación a las dificultades que encontraron en la ayudantía, sintieron que las docentes encargadas se mostraron celosas debido al vínculo que las practicantes establecieron con sus niños y, por lo cual, no las dejaban involucrarse mucho en las actividades del aula. Asimismo, otras dificultades fueron que no les permitían realizar ciertas modificaciones en sus estructuras de trabajo durante sus aplicaciones de clase o permitirles monitorear como ellos creían conveniente. Otra de las dificultades manifestadas fue la actitud que presentaban algunas de las docentes frente a sus estudiantes, como los malos tratos; también hacia los practicantes cuando querían indagar, en una conversación, sobre la carrera.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 7-26. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art01.pdf>

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40,11-28. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>

Bolzan, D. P. V., de Aguiar Isaia, S. M., & da Rocha Maciel, A. M. (2013). Teacher's formation: the construction of teaching and pedagogical activity in Higher Education. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 49-68. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7808/7541>

Brasca, V., Ormella, D. (septiembre, 2016). Los espacios de la práctica y las ayudantías. Aportes estratégicos para la resignificación de los saberes docentes. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/756>

Díaz Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú: realidades y tendencias. Fundación Santillana, 1-47. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dulzaides, M., & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)

Esteban, M. P. S. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37465571/S3\\_capitulo\\_7\\_de\\_sandin.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543334810&Signature=fIrdSZ6y4poeQRNoI5Yft5MxTMo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DINVESTIGACION\\_CUALITATIVA\\_EN\\_EDUCACION.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37465571/S3_capitulo_7_de_sandin.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543334810&Signature=fIrdSZ6y4poeQRNoI5Yft5MxTMo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DINVESTIGACION_CUALITATIVA_EN_EDUCACION.pdf)

Flores Arévalo, I. (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?. PROEDUCA. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, GTZ, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/218/104.%20C%3%B3mo%20estamos%20formando%20a%20los%20maestros%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20Encuentro%20Internacional.%20El%20desarrollo%20profesional%20de%20los%20docentes%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(1), 51-62. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000100003&script=sci_arttext)

Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista iberoamericana de educación, 37(5), 1-9. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/43693184\\_La\\_formacion\\_docente\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_la\\_epistemologia](https://www.researchgate.net/publication/43693184_La_formacion_docente_y_su_relacion_con_la_epistemologia)

Hoffman, N. (2012). Dokumentenanalyse. En B. Schäffer and O. Dörner. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. Pp.395-406.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Recuperado de <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/22807/247824.pdf?sequence=2>

Latorre, M. J., & Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. Recuperado de

[http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29604/LatorreMedina\\_Practicum.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29604/LatorreMedina_Practicum.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

López, R & Deslauriers, J.P, (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 1-19. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Márquez Aragonés, A. C. (2009). La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2652/17676356.pdf>

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 8(1), 1 – 41. Recuperado de <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Mesa, M. C., Díaz, L. L., León, C. M. I., Cruz, R. G., López, G. B., Iglesias, C. C., & Chaviano, O. V. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista iberoamericana de educación*, 33(1), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>

Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. Recuperado de <http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 437-454. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1292>

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (16), 55-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>

Piscoya Hermoza, L. (2004). La formación docente en el Perú. Recuperado de <http://www.radu.edu.ar/info/17%20form%20doc%20peru.pdf>

Puga, G., Terra, D., Chinelli, M., & Yamasaki, A. (2015). Formación inicial docente. Redes Académicas de Movilidad Docente, 143. Recuperado de <http://www.oei.org.ar/Publicacrede.pdf#page=142>

Pusztai, G., & Engler, I. (2014). Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective. Center for Higher Education Research and Development-Hungary. Recuperado de [http://real.mtak.hu/15409/1/volume\\_teacher\\_education.pdf](http://real.mtak.hu/15409/1/volume_teacher_education.pdf)

Revilla, D. (2010). La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente. In Congreso Iberoamericano de Educación metas (Vol. 2021), 1-17. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2144\\_Revilla.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2144_Revilla.pdf)

Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1), 51-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>

Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de educación continua planteada por una congregación religiosa. Revista de Estudios y

Experiencias en Educación, 14(27), 147-166. Recuperado de <http://www.rexe.cl/27/pdf/278.pdf>

Sayago, Z. (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso). (Tesis de doctorado). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8900/ZSCapitulo0Def.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 249-265. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext)

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educere, 10(33), 269-273. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/viewFile/11773/219219228>

88