



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES**

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**Principios pedagógicos que sustentan la planificación de la
práctica preprofesional en Educación Básica**

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Autora: Cevallos Párraga, Yuli Maricela

Director: Carrera Toapanta, Pablo Fabián

GUAYAQUIL

2026



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NC-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Aprobación del director del Trabajo de Integración Curricular

Loja, 06 de marzo de 2026

Magister

Edwin Cabrera Paucar

Director de la carrera de Educación Básica

Ciudad. -

De mi consideración:

Me permito comunicar que, en calidad de director del presente Trabajo de Integración Curricular nominado: Principios pedagógicos que sustenta la planificación de la práctica preprofesional en Educación Básica, realizado por Yuli Maricela Cevallos Párraga, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, así mismo ha sido verificado a través de la herramienta de similitud académica institucional, y cuenta con un porcentaje de coincidencia aceptable. En virtud de ello, y por considerar que el mismo cumple con todos los parámetros establecidos por la Universidad, doy mi aprobación a fin de continuar con el proceso académico correspondiente.

Particular que comunico para los fines pertinentes.

Atentamente,

Doctor, Pablo Fabián Carrera Toapanta

Director del Trabajo de Integración Curricular

C.I.: 1712489093

Correo electrónico: pfcarrera2@utpl.edu.ec

Declaración de autoría y cesión de derechos

Yo, Yuli Maricela Cevallos Párraga, declaro y acepto en forma expresa lo siguiente:

Ser autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: Principios Pedagógicos que sustenta la planificación de la práctica preprofesional en Educación Básica, específicamente de los contenidos comprendidos en: Capítulo uno Marco Teórico, Capítulo dos Metodología y Capítulo tres Análisis y discusión de resultados, siendo el Doctor Pablo Fabián Carrera Toapanta, director del presente trabajo; también declaro que la presente investigación no vulnera derechos de terceros ni utiliza fraudulentamente obras preexistentes. Además, ratifico que las ideas, criterios, opiniones, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad. Eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones judiciales o administrativas, en relación a la propiedad intelectual de este trabajo.

Que la presente obra, producto de mis actividades académicas y de investigación, forma parte del patrimonio de la Universidad Técnica Particular de Loja, de conformidad con el artículo 20, literal j), de la Ley Orgánica de Educación Superior; y, artículo 91 del Estatuto Orgánico de la UTPL, que establece: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”, en tal virtud, cedo a favor de la Universidad Técnica Particular de Loja la titularidad de los derechos patrimoniales que me corresponden en calidad de autor/a, de forma incondicional, completa, exclusiva y por todo el tiempo de su vigencia.

La Universidad Técnica Particular de Loja queda facultada para ingresar el presente trabajo al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública, en cumplimiento del artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

.....

Yuli Maricela Cevallos Párraga

Autora del Trabajo de Integración Curricular

C.I.: 0922212097

Correo electrónico: ymcevallos1@utpl.edu.ec

Dedicatoria

Con mucho cariño dedico este trabajo a Dios por ser mi guía en este proceso académico.

A mis queridos padres quienes son sinónimo de fortaleza, paciencia y esfuerzo constante.

A mis hermanos quienes han sido también un pilar fundamental en este camino.

A mi esposo por estar siempre a mi lado apoyándome y brindándome su amor incondicional.

Y a mis hijas quienes son mi gran motivación y la razón de todo mi esfuerzo.

Este logro es fruto de su constante apoyo, por lo que dedico este trabajo con gran gratitud y profundo amor.

Agradecimiento

Extiendo mis sinceros agradecimientos a cada uno de los tutores que me acompañaron en este proceso académico en la carrera de Educación Básica, sus orientaciones y conocimientos fueron fundamentales para mi formación académica.

Agradezco a mi tutora del prácticum Judith Maldonado, por su guía y acompañamiento durante el desarrollo del trabajo de titulación.

A mi director de tesis Dr. Pablo Carrera ya que sus aportes y orientaciones hicieron posible la culminación de este trabajo; a mis compañeras de la carrera, quienes a pesar de la distancia logramos formar un grupo de apoyo constante y compañerismo.

Finalmente extiendo mi agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja por brindar una formación académica de calidad y los espacios necesarios para mi desarrollo profesional y personal.

Índice de contenido

Carátula	I
Aprobación del director del Trabajo de Integración Curricular	II
Declaración de autoría y cesión de derechos	III
Dedicatoria	V
Agradecimiento	VI
Índice de contenido	VII
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo uno	5
Marco teórico	5
1.1 La práctica preprofesional en la formación docente	5
1.1.1 <i>Definición y características</i>	5
1.1.2 <i>Funciones formativas y evaluativas</i>	6
1.1.3 <i>Enfoque reflexivo y crítico</i>	7
1.2 La planificación didáctica en la práctica preprofesional	8
1.2.1 <i>Conceptualización e importancia de la planificación docente</i>	8
1.2.2 <i>Niveles de planificación curricular (macro, meso y micro curricular)</i>	9
1.2.3 <i>Componentes de la planificación didáctica. Enfoques transversales en educación básica</i>	10
1.2.4 <i>Etapas del proceso de planificación didáctica</i>	11
1.2.5 <i>Instrumentos de la planificación didáctica</i>	13
1.3 Principios pedagógicos en la planificación de la práctica preprofesional	14
1.3.1 <i>Definición y función de los principios pedagógicos</i>	14
1.3.2 <i>Principios pedagógicos fundamentales</i>	15
1.3.3 <i>Principios y sus consideraciones dentro del currículo ecuatoriano</i>	16

1.4	Metodología ERCA y sus principios pedagógicos	17
1.4.1	<i>Fundamentos teóricos de la metodología ERCA</i>	17
1.4.2	<i>Componentes: experiencia, reflexión, conceptualización y acción</i>	19
1.4.3	<i>Aplicación de ERCA en la planificación didáctica</i>	20
	Capítulo dos.....	22
	Metodología	22
2.1	Objetivo general	22
2.2	Objetivos específicos	22
2.3	Pregunta de investigación.....	23
2.4	Diseño de la investigación	23
2.5	Contexto de la investigación.....	24
2.6	Población y muestra	25
2.7	Instrumentos de recolección de información	26
2.8	Procedimiento	27
2.9	Análisis de la información.....	28
	Capítulo tres.....	29
	Análisis de resultados.....	29
3.1	Elementos de la planificación micro curricular de la práctica preprofesional en Educación Básica.....	29
3.1.1	<i>Datos informativos</i>	30
3.1.1	<i>Elementos de la planificación</i>	31
3.1.2	<i>Objetivos de aprendizaje</i>	32
3.1.3	<i>Criterios de evaluación</i>	33
3.1.4	<i>Componentes curriculares</i>	34
3.2	Principios pedagógicos de la planificación de la práctica preprofesional en Educación Básica.....	39
3.2.1	<i>Principio 1. Implicar a los estudiantes en actividades prácticas y directas</i>	39
3.2.2	<i>Principio 2. Fomentar la reflexión sobre las experiencias vividas</i>	40

3.2.3 Principio 3. Generar nuevos conocimientos a partir de la reflexión.....	41
3.2.4 Principio 4. Aplicar conocimientos en situaciones prácticas.....	42
Conclusiones	43
Recomendaciones	44
Referencias	45
Apéndices	53
Apéndice A. Guía de observación documental 1	53
Apéndice B. Guía de observación documental 2	57

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Muestra seleccionada de planificaciones micro curriculares por área de conocimiento</i>	26
---	-----------

Índice de figuras

Figura 1 <i>Principales datos informativos de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales</i>	30
Figura 2 <i>Elementos de la planificación</i>.....	31
Figura 3 <i>Objetivos de aprendizaje de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales</i>.....	32
Figura 4 <i>Criterios de evaluación de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales</i>.....	33
Figura 5 <i>Destreza con criterio de desempeño de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales</i>	34
Figura 6 <i>Estrategias metodológicas de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales</i>.....	35
Figura 7 <i>Recursos utilizados en la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales</i>.....	36
Figura 8 <i>Indicador de evaluación</i>	37
Figura 9 <i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i>	38
Figura 10 <i>Actividades de Experiencia Concreta (EC)</i>.....	39
Figura 11 <i>Actividades de Observación Reflexiva (OR)</i>.....	40
Figura 12 <i>Actividades de Conceptualización Abstracta (CA)</i>	41
Figura 13 <i>Actividades de Aplicación / Experimentación Activa (EA)</i>.....	42

Resumen

En el presente trabajo se describe todo lo desarrollado dentro de las prácticas preprofesionales mismas que son un requisito durante la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja, además se muestran todos los componentes primordiales como los principios pedagógicos y didácticos que deben utilizarse para una educación de calidad, considerando que se presenta un enfoque cuantitativo y descriptivo, con un corte transversal, donde los datos se recolectaron a través de una encuesta estructurada basada en una escala de Likert, donde además se realizaron planificaciones micro curriculares conformadas por distintas áreas del currículo nacional de educación, el cual permitió entender cómo estas pueden ser utilizadas por parte de los practicantes durante este estudio, lo que permitió poder identificar cualquier tipo de patrones o limitaciones dentro de esta enseñanza y aplicación de los principios pedagógicos, tomando en cuenta que durante el presente trabajo se señaló que toda la información y datos recolectados dentro de las practicas preprofesionales, se obtuvieron sin manipular las variables de estudio, permitiendo una credibilidad, fiabilidad y constancia de todo lo expuesto en la presente investigación.

Palabras clave: educación de calidad, planificaciones micro curriculares, principios pedagógicos.

Abstract

This investigation describes the activities carried out during the pre-professional practicum, a requirement for the Basic Education degree at the Universidad Técnica Particular de Loja. It also outlines the essential components, including the pedagogical and didactic principles necessary for quality education. The study employs a quantitative and descriptive approach with a cross-sectional design. Data was collected through a structured survey using a Likert scale. Additionally, micro-curricular lesson plans were developed, encompassing various areas of the national education curriculum. This allowed for an understanding of how these plans could be implemented by the student teachers during the study, enabling the identification of any patterns or limitations in the teaching and application of pedagogical principles. It is important to note that all information and data collected during the pre-professional practicum were obtained without manipulating the study variables, ensuring the credibility, reliability, and consistency of the findings presented in this research.

Keywords: Quality education, micro curricular planning, pedagogical principles.

Introducción

Las prácticas preprofesionales son parte importante dentro del contexto estudiantil debido a la experiencia que se requiere adquirir antes de comenzar nuestra carrera profesional es así que estas forman la parte final de este trayecto educativo, dónde las actividades de aprendizaje durante las prácticas preprofesionales se implementan y permiten adquirir nuevos conocimientos desde una perspectiva real, por lo que es importante responder y describir la información más importante descubierta al desarrollarlo.

Es así que esta investigación ofrece un análisis a través de las planificaciones micro curriculares que permitió constatar que los estudiantes en la carrera de educación básica pueden identificar todos los componentes pedagógicos y didácticos de la práctica preprofesional por lo que se pudo obtener una información precisa para poder analizar y comprender cuáles son los elementos y piezas claves de la planificación didáctica.

Ampliando esta información, se puede mencionar que los objetivos que se desarrollaron dentro de esta investigación se cumplieron de una forma apropiada, entendiendo que la práctica preprofesional y la identificación de sus componentes permitieron fomentar una relación entre estos dos elementos, es así que se puede señalar que las oportunidades que permitió este estudio fue identificar apropiadamente cada principio pedagógico, además de todos sus componentes en donde se desarrollan, lo que permitió que el estudiante que desarrolló este estudio continúe con su aprendizaje a través de este reconocimiento.

Es importante señalar que entre las oportunidades que se pudieron identificar dentro de esta investigación no solo fue adquirir información a través de las planificaciones micro curriculares sino fomentar y recolectar información importante para poder transmitir las en los resultados basados dentro de la utilización de estas prácticas y las prácticas preprofesionales, por otra parte los limitantes o problemas que se encontraron dentro de esta investigación fueron que la muestra para la recolección de datos fue la mínima, lo cual puede limitar los resultados afectando su validez y eficacia, igualmente el que las personas al momento de ser

partícipes de su investigación no contestaron de una forma apropiada a los cuestionarios debido a que algunas preguntas eran demasiado extensas.

En cuanto, a la metodología utilizada dentro de esta investigación es que se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y mediante un corte transversal, recolectando datos para realizar su análisis en un contexto de la escala de Likert con enfoque descriptivo.

Considerando que esta investigación se desarrolló en tres capítulos, el primero que se centra en los fundamentos más importantes como las conceptualizaciones, características y fundamentaciones dentro de la práctica preprofesional en la formación docente y los principios pedagógicos dónde se describe también la metodología utilizada que fue el ERCA y las planificaciones dentro de la práctica educativa.

Por otro lado, en el segundo capítulo se describe la metodología de la investigación La cual fue cuantitativa y descriptiva además dentro de esta investigación se tomó una muestra de participantes que fueron seleccionados y además los instrumentos de recolección de datos de la misma a través de las técnicas de análisis de datos y una escala de Likert, mientras que en el tercer capítulo se expone tanto en los análisis de interpretaciones de los resultados de esta investigación a través de la recolección de los datos, además también se presenta los hallazgos encontrados, mismos que permitieron desarrollar tanto las conclusiones como las recomendaciones para esta investigación.

Finalmente se puede mencionar que la importancia de esta investigación es que se pudo señalar que las prácticas preprofesionales son fundamentales dentro de la carrera de educación básica y la formación docente, aunque más al momento de conocer todos los elementos que son parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo uno

Marco teórico

1.1 La práctica preprofesional en la formación docente

1.1.1 *Definición y características*

La práctica preprofesional representa unos de los pilares más importantes en la formación de quienes se preparan para ser futuros docentes, porque es aquí donde realmente pueden conectar la parte teórica con el vivir diario en las aulas. Es un proceso que requiere organización, acompañamiento y supervisión que brinda a los estudiantes la posibilidad de experimentar el ejercicio de enseñar en contextos educativos reales. Contreras (2016), explica que la práctica profesional no es algo que se hace por separado, por lo contrario, es un plan de estudio esencial que une saberes, valores y experiencias dentro de una formación completa. Esta experiencia permite entender que enseñar es mucho más complejo de lo que parece, debido a que hay que considerar el contexto de la institución como las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes.

Dentro de las principales características de la práctica preprofesional se pueden destacar la intencionalidad clara de formación, reflexión, integración de áreas de conocimiento y evaluación permanente. Zabalza (2004), señala que este proceso busca formar y explorar, convirtiendo al estudiante en alguien que aprende mediante la experiencia directa, que se involucra y analiza de manera crítica su forma de enseñar. Además, durante la experiencia desarrolla habilidades importantes como la comunicación afectiva, comportamiento ético, la capacidad investigativa y manejo de diferentes estrategias de enseñanzas las cuales son necesarias para mejorar contantemente el quehacer docente.

La guía de tutores y docentes es crucial para que el practicante se garantice el aprendizaje significativo. Marcelo (2009), sostiene que cuando existe un buen modelo de mentoría en las prácticas docentes se fomenta que el estudiante a regularse a sí mismo desarrollando su criterio profesional la autorregulación, el juicio profesional y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. así, la práctica preprofesional es un verdadero

espacio de aprendizaje profesional donde el estudiante construye su identidad como futuro maestro.

La práctica preprofesional es un espacio formativo complejo y enriquecedor en el cual se entrelazan teoría y práctica mediante un enfoque contextualizado, promoviendo la reflexión y el trabajo colaborativo. Las características que las definen son fundamentales para que los futuros maestros desarrollen competencias profesionales que van a necesitar cuando laboren en escenarios reales y diversos.

1.1.2 Funciones formativas y evaluativas

Las funciones formativas y evaluativas de la práctica preprofesional están estrechamente relacionadas con el objetivo de preparar al futuro docente en competencias pedagógicas, actitudinales y éticas. Desde el punto de vista formativo, permite al estudiante adquirir experiencia real preparando sus propias planificaciones, ejecutándolas y evaluándolas además de aprender a gestionar lo que implica el quehacer docente. Imbernón (2017), explica que las prácticas preprofesionales es un proceso clave para aplicar el aprendizaje situado, donde se aplican los conocimientos teóricos en entornos reales que exigen ser creativos y flexibles.

En cuanto a la función evaluativa, la práctica preprofesional permite valorar de manera completa el avance del estudiante mediante criterios y objetivos claros tomando en cuenta el contexto donde se está trabajando. La evaluación se convierte en una herramienta diagnóstica, formativa y sumativa, mediante la cual se identifican fortalezas y aspectos a mejorar en la actuación pedagógica del practicante. Fernández y Ortiz (2019) argumentan que la evaluación en la práctica se debe tomar en cuenta tanto los procesos como los resultados, priorizando la retroalimentación constructiva que realmente aporte a el crecimiento profesional.

Es importante también considerar que estas funciones se desarrollan de forma mediadas por el acompañamiento docente y la reflexión crítica. Bolívar (2005), sostiene que el diálogo pedagógico entre tutor y estudiante durante la práctica se fortalece el desarrollo de una conciencia profesional que permite al futuro docente a identificar y resolver problemas de

la enseñanza desde un enfoque crítico. Así, se promueve no solo la competencia técnica, sino también la formación de un docente comprometido con la transformación educativa.

Li, Kuang y Dan (2023) nos dice que la práctica preprofesional funciona como un sistema complejo, dinámico y que a medida en la que avanza se autoorganiza, en el cual el futuro docente interactúa con diversos factores de contexto social, lo que permite una construcción no lineal de su identidad profesional siendo así un aprendizaje profundo en entornos reales.

En síntesis, las funciones formativas y evaluativas de la práctica preprofesional son pilares importantes del proceso de profesionalización docente. Ambas funciones se integran para asegurar una experiencia formativa completa que fortalezca el desempeño pedagógico y la autocrítica del futuro maestro.

1.1.3 Enfoque reflexivo y crítico

El enfoque reflexivo y crítico en la práctica preprofesional busca que el estudiante de pedagogía no solo adquiera destrezas y técnicas de enseñanzas, la idea es que logre la comprensión profunda de cuál es su rol para transformar a la educación. Este enfoque invita a ver a la enseñanza como una práctica situada, sujeta a tensiones éticas, sociales y culturales. Schön (1983), explica que cuando un maestro reflexiona sobre el quehacer docente a medida que enseña podrá tomar decisiones informadas, ver los problemas educativos desde distintos ángulos y aprender de sus propias vivencias.

Este enfoque transforma la práctica en un proceso investigativo, donde el futuro docente es capaz de cuestionarse a si mismo, analizar el contexto escolar y proponer estrategias innovadoras. Zeichner y Liston (1996) enfatizan que un maestro reflexivo no repite lo que otros hacen, sino que construye sus propios saber pedagógico desde la problematización de su práctica cotidiana. Así, la reflexión crítica se transforma en un instrumento de autoconocimiento profesional y mejora continua.

Además, este enfoque fomenta la autonomía profesional y la conciencia ética. Monereo (2009), indica que cuando el pensamiento crítico es parte de la formación docente permite identificar las implicaciones ideológicas de la enseñanza, tomar postura frente a la

diversidad, y ejercer su profesión comprometido con los valores democráticos. En este sentido, el practicante aprende a leer la realidad educativa con mirada crítica y a actuar en consecuencia, contribuyendo activamente a la equidad y calidad educativa.

Mancenido, Hill y colaboradores (2023) muestran, a través de un experimento de laboratorio, que las prácticas docentes basadas en la retroalimentación y el ensayo (rehearsal) mejoran significativamente la capacidad del docente en formación para captar y responder al pensamiento de los estudiantes, reforzando no solo habilidades técnicas, sino también la función formativa y reflexiva de la evaluación auténtica.

En conclusión, el enfoque reflexivo y crítico otorga sentido y profundidad al proceso de práctica preprofesional. No se trata solo de aprender a enseñar, sino de aprender a pensar, sentir y actuar como educador consciente de su responsabilidad en la formación de sujetos autónomos y solidarios.

1.2 La planificación didáctica en la práctica preprofesional

1.2.1 *Conceptualización e importancia de la planificación docente*

La planificación docente es un proceso sistemático y reflexivo mediante el cual el maestro organiza anticipadamente las actividades de enseñanza y aprendizaje, considerando los objetivos curriculares, las características del grupo de estudiantes y los recursos disponibles. Esta labor permite al docente prever las acciones pedagógicas que facilitarán el desarrollo de competencias en el aula, respondiendo a las necesidades educativas del contexto.

Desde un enfoque educativo actual, la planificación no se limita a una simple programación de contenidos, sino que se convierte en una herramienta fundamental para orientar la práctica pedagógica hacia el logro de aprendizajes significativos. Según Díaz Barriga (2005), planificar implica tomar decisiones didácticas conscientes que buscan transformar el proceso educativo en una experiencia formativa y coherente con las necesidades del alumnado.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2016) reconoce a la planificación docente como un componente clave del proceso educativo, ya que contribuye a

garantizar la calidad, equidad y pertinencia de la enseñanza. Además, promueve la reflexión profesional, permitiendo que el docente se convierta en un agente transformador que adapta el currículo a la realidad sociocultural de su comunidad.

Asimismo, la planificación permite al docente anticipar posibles dificultades de aprendizaje y diseñar estrategias de intervención oportuna (Zabalza, 2007), lo que favorece la inclusión educativa y el desarrollo integral de todos los estudiantes. Por tanto, su importancia radica en su capacidad para generar ambientes de aprendizaje organizados, adaptativos y centrados en el estudiante.

Krepf y König (2022) afirman que la planificación de las lecciones implica la estructuración clara y secuenciada de fases didácticas —como introducción, desarrollo y cierre— lo cual garantiza la coherencia en el ritmo y la complejidad del aprendizaje. Esta estructuración fortalece la intención pedagógica y permite a los futuros docentes anticipar y organizar eficazmente el proceso de enseñanza.

En resumen, la planificación docente constituye una herramienta esencial para garantizar una práctica educativa coherente, contextualizada y orientada al desarrollo de aprendizajes significativos. A través de ella, el docente no solo organiza el proceso de enseñanza, sino que también reflexiona críticamente sobre su labor, adapta el currículo a las realidades del aula y responde de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes. Por ello, su aplicación consciente y fundamentada se convierte en una condición indispensable para el mejoramiento continuo de la calidad educativa

1.2.2 Niveles de planificación curricular (macro, meso y micro curricular)

La planificación curricular se estructura en tres niveles: macro, meso y micro curricular, cada uno con funciones y alcances específicos. El nivel macro curricular corresponde al diseño del currículo nacional, estableciendo los objetivos generales y contenidos fundamentales. El meso curricular se refiere a la planificación institucional, adaptando el currículo nacional a las particularidades de cada institución educativa. Finalmente, el micro curricular se centra en la planificación docente, detallando las actividades y estrategias específicas para el aula (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Según Calderón (2019), estos niveles de planificación permiten una adecuada articulación entre las políticas educativas nacionales y la práctica docente en el aula, asegurando la coherencia y pertinencia del proceso educativo. La planificación micro curricular, en particular, es una herramienta clave para innovar las prácticas educativas y mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Cook (2023) señala que los niveles de planificación curricular (macro, meso y micro) se encuentran interconectados: el nivel macro responde a los lineamientos nacionales, el meso implica la interpretación y adaptación por parte de la institución, y el micro corresponde a las decisiones concretas que toman los docentes en el aula, lo que exige conocimientos específicos y apoyo en cada ámbito.

Además, la planificación curricular en sus diferentes niveles facilita la adaptación del currículo a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva y equitativa (González & Pérez, 2021). Esto es especialmente relevante en el contexto ecuatoriano, donde la diversidad cultural y lingüística requiere enfoques pedagógicos flexibles y contextualizados.

1.2.3 Componentes de la planificación didáctica. Enfoques transversales en educación básica

Los enfoques transversales constituyen una dimensión clave del currículo ecuatoriano, ya que garantizan una formación integral que va más allá del aprendizaje de contenidos disciplinares. Estos enfoques integran valores, principios y actitudes que deben estar presentes en todas las áreas del conocimiento, promoviendo el desarrollo de una ciudadanía crítica, ética y comprometida con la transformación de su entorno.

El enfoque de derechos establece que la educación debe promover, proteger y garantizar los derechos humanos, en concordancia con la Constitución del Ecuador y los instrumentos internacionales ratificados por el país. Desde esta perspectiva, cada proceso educativo debe reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, con capacidad de participación, protección y desarrollo pleno. Tal como sostiene Tünnermann

(2008), una educación centrada en los derechos humanos fortalece la democracia y la cohesión social al fomentar el respeto, la solidaridad y la justicia desde las aulas.

El enfoque de inclusión implica eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad. Esto requiere adaptar el currículo, la metodología y la evaluación para responder a las necesidades educativas especiales, los distintos ritmos de aprendizaje y las condiciones sociales o culturales que puedan generar desigualdades. La UNESCO (2017) indica que la inclusión no solo se refiere a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino a su participación activa, aprendizaje efectivo y bienestar integral.

El enfoque de diversidad se basa en el reconocimiento de que cada estudiante es único y posee una identidad propia, construida a partir de factores sociales, culturales, lingüísticos, de género, capacidades, entre otros. Este principio demanda que el docente diseñe estrategias que valoren la diferencia como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. De acuerdo con Banks (2010), la atención a la diversidad favorece el aprendizaje mutuo, la empatía y la convivencia armónica en sociedades plurales.

Finalmente, el enfoque intercultural promueve el diálogo respetuoso entre culturas, con especial atención a los saberes y cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios. Este enfoque implica construir procesos educativos contextualizados, que integren conocimientos ancestrales y reconozcan la pluralidad cultural del país. Según Walsh (2009), la interculturalidad crítica va más allá de la coexistencia cultural y apunta a transformar las relaciones de poder dentro del sistema educativo, promoviendo la equidad y el respeto mutuo.

La integración de estos enfoques en la educación básica contribuye a formar estudiantes conscientes de sus derechos, solidarios con las diferencias y capaces de construir una sociedad más justa, equitativa e intercultural.

1.2.4 Etapas del proceso de planificación didáctica

La planificación didáctica es un proceso dinámico que implica diversas etapas interrelacionadas, cuyo propósito es garantizar una enseñanza eficaz, contextualizada y

centrada en el estudiante. Estas etapas permiten al docente tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, adaptadas al contexto educativo. Según Álvarez Méndez (2007), la planificación debe comenzar con un diagnóstico riguroso que identifique las características del grupo de estudiantes, sus conocimientos previos, intereses, estilos de aprendizaje y necesidades particulares. Esta etapa es clave para diseñar propuestas pertinentes y equitativas.

El diseño constituye la segunda etapa, y en ella se concretan los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos y los criterios de evaluación. Según Tobón (2010), este momento exige coherencia curricular y atención al enfoque por competencias, con el fin de articular lo que se enseña con lo que se espera que el estudiante logre en términos de desempeño. La implementación, tercera etapa, es la puesta en práctica de lo planificado, donde el docente actúa con flexibilidad y capacidad de adaptación ante los imprevistos del aula.

Las etapas finales son la evaluación y la retroalimentación, fundamentales para valorar la efectividad de la planificación. Como señalan Perrenoud y Cardinet (2001), evaluar no es únicamente medir resultados, sino también reflexionar sobre los procesos para tomar decisiones que mejoren la práctica educativa. La retroalimentación, por su parte, permite cerrar el ciclo de la planificación, generando información útil para reajustar las futuras intervenciones pedagógicas con base en evidencias.

Hummes y Seckel (2024) plantean que la planificación didáctica funciona como un ciclo formado por fases —diagnóstico, diseño, enseñanza, reflexión y retroalimentación— en el que cada etapa se retroalimenta de la anterior para mejorar la calidad educativa y la capacidad de adaptación del docente en formación.

El proceso de planificación didáctica se estructura en cinco etapas que conforman un ciclo continuo de mejora: diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y retroalimentación. Estas fases no son lineales ni rígidas, sino que deben integrarse en un enfoque reflexivo, flexible y centrado en las necesidades de los estudiantes y del contexto.

1.2.5 Instrumentos de la planificación didáctica

La planificación didáctica requiere de instrumentos que faciliten su concreción, seguimiento y evaluación. Estos instrumentos permiten al docente organizar su práctica, documentarla, reflexionar sobre ella y tomar decisiones pedagógicas acertadas. Uno de los principales instrumentos es el plan de clase, que detalla los objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempos y evaluación de cada sesión. Según Fernández Huerta (2001), el plan de clase no solo guía al docente en su intervención, sino que también asegura coherencia entre los componentes curriculares y la acción pedagógica.

Otro recurso valioso es el diario de campo, herramienta cualitativa que permite al practicante registrar sus experiencias, percepciones, emociones y reflexiones durante el proceso de enseñanza. Este instrumento favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la autoevaluación profesional. Tal como lo afirma Imbernón (2017), escribir un diario pedagógico contribuye a consolidar una actitud reflexiva, imprescindible para la mejora continua y la construcción de saber pedagógico desde la experiencia.

Asimismo, las guías de observación y reflexión permiten sistematizar la información recogida durante la práctica, facilitando el análisis de situaciones de aula y la identificación de buenas prácticas o aspectos a mejorar. Díaz Barriga y Hernández (2002) sostienen que estas guías estructuradas favorecen una observación más objetiva y dirigida, lo cual fortalece la formación práctica del futuro docente. Su uso también contribuye a fomentar una cultura de investigación en el aula y al diseño de estrategias pedagógicas innovadoras.

En síntesis, los instrumentos de planificación didáctica no solo organizan la acción educativa, sino que también fortalecen el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones fundamentadas y la profesionalización docente. Su aplicación sistemática en la práctica preprofesional enriquece la experiencia formativa y asegura una enseñanza más consciente y efectiva.

1.3 Principios pedagógicos en la planificación de la práctica preprofesional

1.3.1 Definición y función de los principios pedagógicos

Los principios pedagógicos son fundamentos teóricos y prácticos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando las decisiones didácticas del docente y asegurando una educación coherente con los objetivos formativos. Estos principios actúan como ejes estructurales que permiten diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas centradas en el estudiante, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, David Kolb sostiene que el conocimiento se construye a través de un ciclo continuo que incluye la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este enfoque resalta la importancia de la experiencia directa en el proceso educativo, enfatizando que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los estudiantes pueden relacionar la teoría con la práctica (Kolb, 1984).

Por su parte, Jean Piaget destaca que el desarrollo cognitivo del niño se produce mediante la interacción activa con su entorno, lo que implica que el aprendizaje es un proceso constructivo donde el estudiante asimila y acomoda nueva información para formar estructuras mentales más complejas. Este principio subraya la necesidad de proporcionar experiencias educativas que estén alineadas con el nivel de desarrollo del estudiante, promoviendo así una comprensión profunda y duradera (Piaget, 1978).

En el contexto ecuatoriano, investigaciones realizadas en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) indican que los principios pedagógicos deben estar alineados con los enfoques curriculares nacionales, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Estos principios incluyen la atención a la diversidad, el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Romero Zambrano, 2025).

La integración de estos fundamentos teóricos con el enfoque curricular nacional fortalece el rol del docente como mediador del conocimiento y promotor de un aprendizaje transformador, ajustado a las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

1.3.2 Principios pedagógicos fundamentales

Los principios pedagógicos fundamentales constituyen las bases que orientan la práctica educativa, guiando las decisiones didácticas y metodológicas del docente para promover un aprendizaje significativo y contextualizado. Estos principios no solo estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también reflejan una visión ética y humanista de la educación.

Uno de los pilares esenciales es el principio de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, lo que implica reconocer al estudiante como protagonista activo en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva fomenta la toma de decisiones pedagógicas que parten de las características, intereses y contextos sociales de los alumnos. Como lo explica la Universidad Internacional de Valencia (2023), cuando el docente adapta su práctica al ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante, se favorece una experiencia educativa más significativa y personalizada.

Asimismo, se destaca el principio de considerar los saberes previos del estudiante como punto de partida en el diseño didáctico. Desde un enfoque constructivista, el conocimiento se construye a partir de experiencias anteriores, por lo que es imprescindible identificar qué conocimientos, habilidades y actitudes posee el estudiante antes de iniciar el proceso formativo. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2002) afirman que los aprendizajes se consolidan de forma más eficaz cuando se vinculan con el bagaje cultural y personal del educando.

Otro principio fundamental es el de generar ambientes de aprendizaje incluyentes, afectivos y colaborativos, que promuevan tanto la participación activa como la seguridad emocional del estudiante. Esto se logra mediante la creación de espacios pedagógicos dinámicos, donde el error es parte del aprendizaje y se fomenta la interacción. Según la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024), el ambiente educativo debe construirse desde el juego, la curiosidad, el respeto y la afectividad para potenciar el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño.

Echenique y García (2024) señalan que los principios pedagógicos orientan la toma de decisiones docentes y promueven una enseñanza reflexiva, al permitir que el profesorado fundamente sus prácticas en conocimientos teóricos y éticos coherentes con el contexto educativo.

Además, la evaluación como proceso formativo es un principio que enfatiza la necesidad de utilizar la evaluación no solo como una herramienta de medición, sino como un medio para retroalimentar y mejorar el proceso educativo. La Universidad Isabel I (2023) resalta que una evaluación formativa permite identificar fortalezas y áreas de mejora, promoviendo la autorregulación y el aprendizaje autónomo.

Los principios pedagógicos fundamentales son pilares que sustentan una educación centrada en el estudiante, respetuosa de su individualidad y orientada al desarrollo de competencias para la vida. Su aplicación coherente y reflexiva en la práctica docente es esencial para garantizar procesos educativos inclusivos, equitativos y de calidad.

1.3.3 Principios y sus consideraciones dentro del currículo ecuatoriano

El currículo ecuatoriano se sustenta en una serie de principios pedagógicos que orientan el quehacer docente hacia una educación integral, inclusiva y de calidad. Estos principios, definidos por el Ministerio de Educación, establecen las bases filosóficas, éticas y metodológicas que deben guiar la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo.

Panadero, Andrade y Brookhart (2022) afirman que la evaluación formativa es un principio pedagógico clave que debe integrarse de manera sistemática en la enseñanza, ya que facilita la retroalimentación continua y permite ajustar las estrategias docentes según las necesidades del alumnado

Uno de los pilares fundamentales es la centralidad del sujeto que aprende, lo cual implica reconocer al estudiante como protagonista activo de su proceso formativo. Este principio promueve el respeto por sus ritmos, estilos y contextos de aprendizaje, favoreciendo una educación personalizada y significativa (Ministerio de Educación, 2016). En este sentido,

el currículo no se concibe como una imposición de contenidos, sino como una guía flexible que permite al docente adaptarse a la diversidad del aula.

Otro principio esencial es la vinculación entre teoría y práctica, que busca superar la enseñanza memorística y fragmentada, promoviendo aprendizajes contextualizados y aplicables a la vida cotidiana. Este enfoque se relaciona con lo que Kolb (1984) plantea en su modelo de aprendizaje experiencial, donde la comprensión se profundiza a través de la acción reflexiva y la aplicación del conocimiento en situaciones reales.

Asimismo, el currículo ecuatoriano enfatiza el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico, incentivando a que los estudiantes no solo reproduzcan información, sino que sean capaces de analizar, cuestionar, proponer y actuar de manera responsable. Esto se articula con el principio de la educación en valores, que aboga por una formación ética, democrática y comprometida con la transformación social.

También se destacan principios como la inclusión, la interculturalidad y la equidad, que garantizan el acceso, permanencia y éxito de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad. Estos principios reflejan el compromiso del sistema educativo ecuatoriano con el respeto a la diversidad cultural, lingüística, de género y de capacidades.

Los principios pedagógicos orientadores del currículo nacional permiten al docente actuar con sentido crítico y ético, adecuando su práctica a las particularidades del contexto sociocultural, y promoviendo el aprendizaje como un derecho fundamental de todos y todas.

1.4 Metodología ERCA y sus principios pedagógicos

1.4.1 Fundamentos teóricos de la metodología ERCA

La metodología ERCA (Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Acción) se fundamenta en un enfoque pedagógico que prioriza la vivencia directa del aprendizaje como motor de comprensión, análisis y transformación de la realidad. Esta propuesta se inscribe dentro del paradigma del aprendizaje experiencial, el cual considera que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente a partir de la interacción entre la experiencia personal y los contenidos académicos. En este sentido, el rol del

estudiante se transforma: ya no es un receptor de información, sino un sujeto que aprende desde su entorno, con una mirada crítica y participativa.

Uno de los principales referentes teóricos de esta metodología es David A. Kolb (1984), quien sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el sujeto recorre un ciclo compuesto por cuatro fases: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Esta secuencia permite transformar las vivencias en conocimiento, mediante un proceso estructurado que facilita la comprensión profunda y la aplicación práctica de lo aprendido. Kolb resalta que cada etapa del ciclo es interdependiente y debe estar presente para que el aprendizaje sea efectivo.

Desde el enfoque socioconstructivista, Vygotsky (1978) refuerza la idea de que el aprendizaje se da en contextos sociales, y que el conocimiento se construye gracias a la mediación de otros, en especial del docente. En este marco, la metodología ERCA permite no solo el aprendizaje individual, sino también la construcción colectiva de significados, al fomentar la interacción, la cooperación y el diálogo como herramientas pedagógicas esenciales. Además, al partir de las experiencias reales de los estudiantes, esta propuesta responde a los principios de la enseñanza situada, integrando la dimensión cultural y contextual del aprendizaje.

Paulo Freire (1997) brinda una base ética y crítica a esta metodología al afirmar que todo proceso educativo debe partir del mundo vivido del educando, lo que implica considerar su realidad, su lenguaje, sus intereses y su capacidad transformadora. La experiencia, en este enfoque, no es solo un insumo pedagógico, sino un acto político que permite al estudiante tomar conciencia de su entorno para transformarlo. La metodología ERCA, al articular experiencia y acción, se alinea con este enfoque liberador, promoviendo un aprendizaje que no solo instruye, sino que también emancipa.

Los fundamentos teóricos de la metodología ERCA integran las aportaciones del aprendizaje experiencial, el socioconstructivismo y la pedagogía crítica. Estos enfoques coinciden en destacar el papel activo del estudiante, la centralidad de la experiencia, la importancia de la reflexión como herramienta de aprendizaje, y la acción como vía para

consolidar lo aprendido y transformar el entorno. Esta riqueza teórica convierte a ERCA en una metodología integral y pertinente para contextos educativos que buscan una formación consciente, comprometida y profundamente humana.

1.4.2 Componentes: *experiencia, reflexión, conceptualización y acción*

La metodología ERCA se estructura en torno a cuatro componentes esenciales que, en conjunto, constituyen un ciclo pedagógico coherente y continuo: Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Acción. Cada fase cumple una función estratégica dentro del proceso de aprendizaje, facilitando la transformación de vivencias significativas en saberes aplicables y duraderos. Esta secuencia metodológica busca articular el hacer con el pensar, y el saber con el actuar, de modo que el estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que también los comprenda, los relacione con su contexto y los utilice para transformar su realidad.

La primera fase, la experiencia, corresponde al contacto directo del estudiante con una situación real o simulada. Este punto de partida tiene como propósito generar un vínculo emocional y cognitivo con el objeto de estudio, mediante actividades que sean relevantes, motivadoras y conectadas con la vida cotidiana del aprendiz. Como lo sostiene Kolb (1984), el aprendizaje comienza con la vivencia, y sin una experiencia concreta, difícilmente se desencadenan procesos reflexivos profundos. La experiencia permite confrontar lo que el estudiante ya sabe con lo que desconoce, abriendo paso a la indagación.

La segunda fase es la reflexión, un momento clave para analizar críticamente lo vivido. Aquí, el estudiante revisa lo que ha ocurrido, identifica sus emociones, interpreta sus acciones y reconoce los aciertos o errores de su desempeño. Schön (1983) afirma que reflexionar en y sobre la acción permite al sujeto construir una comprensión más amplia de su experiencia, al tiempo que desarrolla una actitud investigativa hacia su práctica. Esta etapa potencia la metacognición, ya que el estudiante toma conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

La tercera etapa, la conceptualización, consiste en integrar lo reflexionado con saberes más estructurados y sistematizados. Es el momento en que se introducen conceptos, teorías o principios que ayudan a comprender mejor lo experimentado. Como lo plantea Pujolàs (2012), en esta fase el conocimiento deja de ser meramente empírico para convertirse

en conocimiento organizado, lo que permite al estudiante establecer relaciones, generalizaciones y marcos teóricos que enriquecen su comprensión del fenómeno.

Finalmente, la fase de acción cierra el ciclo con la aplicación de lo aprendido en nuevas situaciones. Esta etapa no solo consolida el aprendizaje, sino que permite comprobar su utilidad, transferirlo a otros contextos y generar transformaciones concretas. Freire (1997) argumenta que la educación auténtica no termina en la comprensión, sino que exige compromiso y praxis; es decir, acción orientada al cambio. La acción convierte el saber en instrumento para transformar la realidad.

Los componentes de la metodología ERCA conforman una ruta pedagógica completa que integra la experiencia vivida, el análisis reflexivo, la sistematización conceptual y la aplicación práctica. Esta estructura favorece un aprendizaje significativo, integral y emancipador, centrado en el estudiante como sujeto activo, reflexivo y transformador de su entorno.

1.4.3 Aplicación de ERCA en la planificación didáctica

La aplicación de la metodología ERCA en la planificación didáctica representa una estrategia eficaz para promover el aprendizaje activo, reflexivo y significativo. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, ERCA propone un modelo centrado en el estudiante, donde la experiencia, el análisis crítico y la acción transformadora se convierten en ejes del proceso educativo. Planificar bajo este enfoque implica diseñar actividades articuladas con las fases del ciclo ERCA: Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Acción, en función de los objetivos de aprendizaje y el contexto sociocultural del grupo.

La primera etapa de la planificación —la experiencia— exige crear situaciones de aprendizaje concretas que desafíen al estudiante, estimulen su curiosidad y despierten su motivación. Estas experiencias pueden incluir visitas pedagógicas, análisis de casos, juegos de rol o experimentos, siempre en conexión con su realidad. Según Kolb (1984), los entornos experienciales favorecen un aprendizaje más duradero, ya que permiten al estudiante construir significados a partir de su interacción directa con los fenómenos.

A continuación, la planificación debe considerar espacios y tiempos para la reflexión, donde los estudiantes puedan expresar sus observaciones, emociones e interpretaciones de lo vivido. Esta fase puede desarrollarse mediante diarios reflexivos, discusiones grupales o preguntas generadoras. Schön (1983) destaca que la práctica reflexiva convierte al estudiante en un investigador de su propia experiencia, lo cual incrementa su capacidad de análisis y de juicio pedagógico.

En la fase de conceptualización, el docente introduce marcos teóricos que permiten a los estudiantes comprender, sistematizar y relacionar la experiencia con conocimientos formales. Esta etapa es fundamental para conectar la práctica con la teoría. Como afirma Pujolàs (2012), el rol del docente aquí es clave, ya que actúa como mediador entre lo vivido y el saber académico, ayudando a organizar y profundizar los aprendizajes.

La acción planificada debe permitir al estudiante aplicar lo aprendido en contextos nuevos o similares, ya sea a través de proyectos, soluciones a problemas reales o propuestas de mejora. Esta dimensión práctica consolida el aprendizaje y le otorga sentido. Freire (1997) señala que el acto educativo cobra plenitud cuando el estudiante no solo comprende su realidad, sino que actúa sobre ella de forma crítica y comprometida.

La planificación didáctica basada en ERCA ofrece un marco metodológico integral y coherente con los desafíos de la educación contemporánea. Al integrar la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la acción, el docente promueve aprendizajes profundos, contextualizados y con sentido ético y social. Este enfoque permite formar estudiantes activos, críticos y comprometidos con su entorno, capaces de construir conocimientos y actuar para transformar su realidad.

Capítulo dos

Metodología

La metodología de la investigación constituye un componente esencial del estudio dado que orienta el proceso de recolección, organización y análisis de datos, en función del tipo de estudio previamente definido (Coelho, 2019). Determina cuáles son los caminos particulares a seguir para concretar la investigación, tomando en cuenta que ya se tiene previsto el tipo de estudio que se va a realizar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), asegurando que el proceso investigativo sea riguroso y coherente con los objetivos planteados.

Asimismo, la metodología no solo delimita el enfoque y las técnicas a emplear, sino que también establece los procedimientos sistemáticos que el investigador debe seguir para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados. Como lo señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), la metodología permite al investigador tomar decisiones fundamentadas sobre el diseño, la muestra, los instrumentos y el análisis de los datos, sea en estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos.

En ese contexto, en el presente capítulo se describe el diseño de la investigación, el contexto, la población y/o muestra, los instrumentos de investigación, el procedimiento y el análisis de la información que se lleva a cabo en el presente estudio.

2.1 Objetivo general

Analizar los principios pedagógicos que sustentan la planificación de la práctica preprofesional elaborada por los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja.

2.2 Objetivos específicos

- Determinar los principios pedagógicos de la planificación de la práctica preprofesional elaborada en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja.

- Identificar los principales elementos de la planificación de la práctica preprofesional elaborada en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Establecer la relación entre los principios pedagógicos y la planificación de la práctica preprofesional elaborada en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja.

2.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los principios pedagógicos que sustentan la planificación de la práctica preprofesional elaborada por los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja?

2.4 Diseño de la investigación

La presente investigación está diseñada bajo el paradigma positivista, el cual sigue un método deductivo y una ruta metodológica cuantitativa, de tipo descriptivo de corte transversal.

El paradigma positivista parte de la idea de que el conocimiento válido se construye a partir de la observación directa, la experiencia y el análisis objetivo de los hechos. Es decir, trata de explicar hechos o fenómenos a través de procesos numéricos o matemáticos que brinden resultados confiables (Villamar, 2015). Desde esta perspectiva, busca comprender los fenómenos sociales mediante el uso de métodos sistemáticos que permitan identificar relaciones de causa y efecto, y ofrezcan resultados verificables y generalizables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En coherencia con este enfoque, se adopta el método deductivo, que parte de teorías o supuestos generales para contrastarlos con la realidad a través de la recolección y análisis de datos. Este método permite comprobar hipótesis previamente formuladas, garantizando que las conclusiones estén alineadas con las premisas iniciales (Dávila, 2006).

Por otra parte, toda investigación sigue un determinado proceso para obtener los resultados esperados, depende del problema para definir una determinada ruta metodológica. El presente estudio se basa en un problema adecuado al paradigma positivista, trata de

explicar un fenómeno con información comprobada y objetiva. Por tanto, se sustenta en una ruta metodológica cuantitativa, que consiste en “un conjunto de fases organizadas de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones”. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Las fases son: idea, planteamiento del problema; revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico; visualización del alcance del estudio, elaboración de hipótesis y definición de variables, desarrollo del diseño de investigación: definición y selección de la muestra; recolección de datos; análisis de datos; elaboración del reporte de resultados.

De esta manera, la investigación se desarrolla bajo la ruta metodológica cuantitativa de corte transversal se caracteriza por recopilar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por tanto, la presente investigación se basa en un estudio de corte transversal debido a que se ha seleccionado una población específica a ser estudiada en un determinado momento y lugar, sin hacer indagaciones a través del tiempo.

2.5 Contexto de la investigación

El estudio se lleva a cabo en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), una institución de educación superior de carácter privado, autónomo y sin fines de lucro, que cumple una función social y cuenta con cofinanciamiento estatal, y se destaca por ofrecer programas académicos en distintas modalidades, promoviendo una formación integral y de calidad para sus estudiantes.

La investigación se desarrolla en el marco de la carrera de Educación Básica, que forma parte de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades, específicamente del Departamento de Ciencias de la Educación. Esta carrera tiene como misión formar profesionales comprometidos con el fortalecimiento del Sistema Nacional de Educación del Ecuador. En particular, el estudio se sitúa dentro del componente académico Prácticum II: Gestión del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, un espacio en el que los estudiantes tienen la oportunidad de diseñar, implementar y evaluar experiencias de enseñanza en diversas áreas curriculares. Estas actividades se desarrollan en coherencia con los lineamientos del

Ministerio de Educación del Ecuador y los principios pedagógicos que orientan la formación en la carrera de Educación Básica.

2.6 Población y muestra

La presente investigación se desarrolla bajo el paradigma positivista, el cual se caracteriza por la objetividad, la observación empírica y la medición cuantificable de los fenómenos sociales. Este enfoque utiliza el método deductivo, partiendo de teorías generales para contrastarlas con datos empíricos, y se enmarca en una ruta metodológica cuantitativa, de tipo descriptivo y de corte transversal específica (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), lo que implica la recolección de datos en un único momento con el fin de describir características de una población específica.

En ese contexto, la población del presente estudio está constituida por todas las “planificaciones micro curriculares de las prácticas preprofesionales desarrolladas por los estudiantes de la carrera de educación básica de la Universidad Técnica Particular de Loja, en el periodo académico abril agosto 2024”. Esta población ha sido seleccionada en función de criterios institucionales y de accesibilidad, considerando su relevancia para los objetivos del estudio.

Con respecto a la muestra que corresponde a la selección de las “planificaciones micro curriculares” se utiliza un muestreo no probabilístico de tipo no intencional, específicamente por conveniencia. Este tipo de muestreo se caracteriza por incluir a las planificaciones que están disponibles para el estudio en el momento de la recolección de datos, sin aplicar criterios de selección preestablecidos ni procedimientos aleatorios (Argibay, 2009; Hernández González, 2021).

En consecuencia, para la selección de la muestra se recurre a un muestreo no probabilístico, de tipo no intencional, constituido por una muestra de 10 planificaciones micro curriculares de las distintas áreas del Currículo Nacional 2016 (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), las mismas han sido elaboradas por los estudiantes de la carrera de Educación Básica durante el desarrollo de sus prácticas preprofesionales.

Tabla 1

Muestra seleccionada de planificaciones micro curriculares por área de conocimiento

Área	Asignatura	Subniveles de Educación General Básica			Total
		Elemental	Media	Superior	
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	2	1	1	4
Matemática	Matemática	1			1
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	2			2
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales		2	1	3
Total		5	3	2	10

Nota. En la tabla se observa el número de planificaciones micro curriculares de las prácticas preprofesionales que serán objeto de estudio según el área de conocimiento y asignatura. Dichas planificaciones han sido elaboradas en el componente académico Prácticum 2: Gestión del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador y los principios pedagógicos establecidos por la carrera de Educación Básica.

El uso del muestreo por conveniencia se justifica por la accesibilidad a la información y la viabilidad operativa del estudio. Además, en investigaciones descriptivas de carácter transversal, este tipo de muestreo es suficiente para identificar patrones o tendencias preliminares, siempre que se reconozcan sus limitaciones en términos de validez externa y generalización de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.7 Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de datos se utiliza la técnica de observación documental que consiste en el análisis sistemático de documentos previamente elaborados, como son las planificaciones micro curriculares, con el fin de extraer información relevante para los objetivos de la investigación. Esta técnica es especialmente útil cuando se desea examinar registros, informes, bases de datos, actas, normativas u otros documentos institucionales que contienen información objetiva y verificable.

En tal sentido, el instrumento que se emplea para operacionalizar esta técnica es una guía de observación documental estructurada, diseñada específicamente para registrar de manera sistemática y objetiva los datos contenidos en los documentos seleccionados. Esta guía incluye categorías y subcategorías previamente definidas, alineadas con las variables

de estudio, lo que permitirá una codificación clara y una posterior cuantificación de los datos observados.

La guía de observación ha sido validada asegurando su pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos de la investigación. El uso de este instrumento es coherente con el enfoque cuantitativo, ya que permite registrar información observable de manera estructurada, facilitando su análisis estadístico posterior (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En consecuencia, para la recolección de información se aplican dos instrumentos. El primer instrumento “Guía de Observación Documental No.1” construido con una escala tipo Likert, contempla 10 criterios de valoración, tales como: objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas, recursos, y técnicas e instrumentos de evaluación de las planificaciones didácticas objeto de estudio. Esta guía ha sido elaborada en el marco de los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador, así como de los lineamientos establecidos por la carrera de Educación Básica.

El segundo instrumento “Guía de Observación Documental No 2” construido con una escala tipo Likert, que contempla 12 criterios de valoración para identificar los “Principios pedagógicos que sustentan la planificación didáctica de la Práctica Preprofesional en Educación Básica”. Estos principios se plantean en el marco de las actividades de aprendizaje contempladas en la planificación de la práctica preprofesional objeto de estudio.

2.8 Procedimiento

Primeramente, se realiza un diagnóstico previo sobre la planificación micro curricular de la práctica preprofesional de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la institución en las diversas áreas del conocimiento. Luego, se determinan los fundamentos teóricos sobre la práctica preprofesional, los principales elementos de la planificación didáctica y los principios pedagógicos de la planificación didáctica. Por último, se analizan los principios pedagógicos, los principales elementos de la planificación de la práctica preprofesional y se establece la relación entre los principios pedagógicos y la planificación de

la práctica preprofesional elaborada en la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Particular de Loja.

2.9 Análisis de la información

El análisis de la información se desarrolla conforme a los principios del paradigma positivista, el cual se fundamenta en la objetividad, la medición empírica y la comprobación de hipótesis mediante datos cuantificables. Este enfoque permite describir y explicar fenómenos sociales a través de procedimientos sistemáticos y replicables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Dado que el estudio es de tipo descriptivo y de corte transversal, el análisis se centra en identificar y caracterizar las variables observadas en un momento específico, sin manipulación de las mismas. Para ello, se utilizan técnicas de estadística descriptiva según la naturaleza de los datos recolectados.

Los datos serán recolectados mediante una guía de observación documental estructurada, y posteriormente codificados en una matriz de datos. Esta matriz procesada utilizando software estadístico, permite organizar, resumir y visualizar la información de manera clara y precisa.

El uso de muestreo no probabilístico no intencional, específicamente por conveniencia, implica que los resultados no serán generalizables a toda la población, pero sí permitirán obtener una aproximación válida al fenómeno en estudio dentro del contexto específico analizado (Hernández González, 2021). Por tanto, el análisis se enfoca en describir patrones y tendencias observadas en la muestra, reconociendo las limitaciones inherentes al diseño muestral.

Finalmente, los resultados obtenidos serán interpretados a la luz del marco teórico y los objetivos de la investigación, permitiendo establecer conclusiones fundamentadas en evidencia empírica y cuantificable, en coherencia con el enfoque positivista y el método deductivo adoptado.

Capítulo tres

Análisis de resultados

El análisis de resultados en el ámbito educativo constituye una herramienta fundamental para valorar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta práctica no solo permite identificar logros y dificultades, sino que también orienta la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En este sentido, el docente asume un rol activo y reflexivo, reconociendo que la planificación no es un acto aislado, sino una construcción dinámica que debe responder a los objetivos institucionales, los recursos disponibles y las necesidades reales de la comunidad educativa.

Además, una planificación educativa bien estructurada exige una selección previa y coherente de actividades curriculares, alineadas con los contenidos, las competencias y el contexto escolar, es así que “La planificación puede partir de un problema dado o simplemente de la previsión de necesidades y soluciones de la institución. Generalmente la planeación considera que hacer, como hacer, para que, con que, quien y cuando se debe hacer algo” (Carriazo et al, 2020), considerando que debe contar con diversos factores como el tiempo disponible, los recursos humanos y materiales, y las experiencias previas del alumnado. Es así que el análisis de resultados se convierte en un mecanismo de retroalimentación que permite ajustar y mejorar las estrategias didácticas, garantizando una enseñanza más pertinente y significativa.

Por lo que, en el presente apartado, se abordará el análisis de resultados desde la perspectiva de la planificación micro curricular, entendida como una herramienta importante para generar prácticas educativas innovadoras, donde su propósito es doble: Organizar las actividades de manera secuencial y desarrollar habilidades con destrezas que respondan a los desafíos del entorno educativo en el que se encuentran.

3.1 Elementos de la planificación micro curricular de la práctica preprofesional en Educación Básica

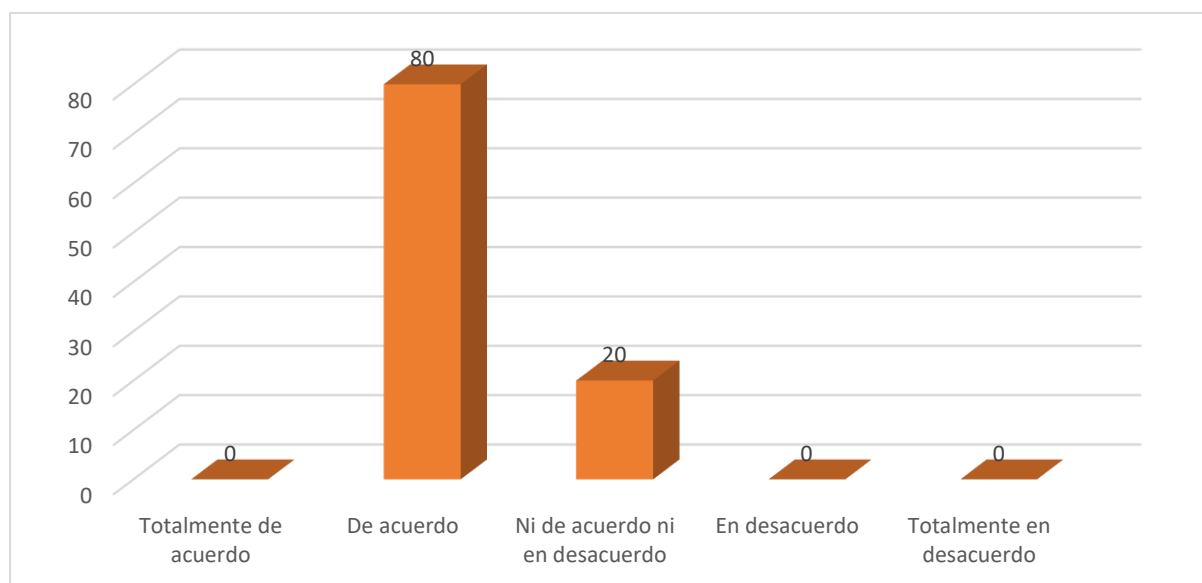
En la carrera de educación básica de la Universidad Técnica Particular de Loja por requisito para graduarse se desarrollan prácticas preprofesionales en los cual se debe realizar

estas planificaciones micro curriculares los cuales nos permitirán el adquirir experiencia profesional. A continuación, se expondrán los siguientes resultados.

3.1.1 Datos informativos

Figura 1

Principales datos informativos de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales



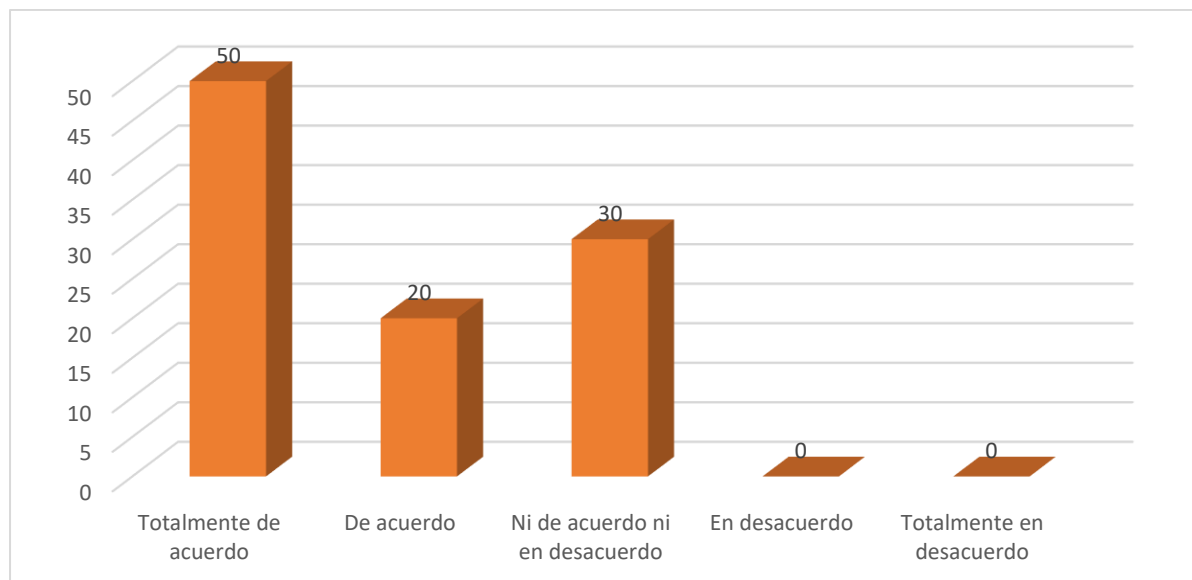
En la figura 1 se observa que un 80% contempla que los principales datos informativos son parte de la planificación permitiendo una mejor organización “la planificación didáctica organiza y conduce a los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos” (Rodríguez, 2017) y con un 20% que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo.

La planificación no es tan solo un acto de llenar formatos y cumplir con las imposiciones del Ministerio de Educación, ya que su importancia fundamental radica en “el deseo de que el maestro organice el proceso de enseñanza, para anticipar sucesos y prever resultados” (Reyes, 2020), entonces la planificación didáctica no es sólo el cumplir con las actividades que se van a desarrollar si no es un documento esencial que va desde una información comenzó como los datos hasta una representación de los contenidos objetivos indicadores de logro y destrezas con criterio de desempeño.

3.1.1 Elementos de la planificación

Figura 2

Elementos de la planificación

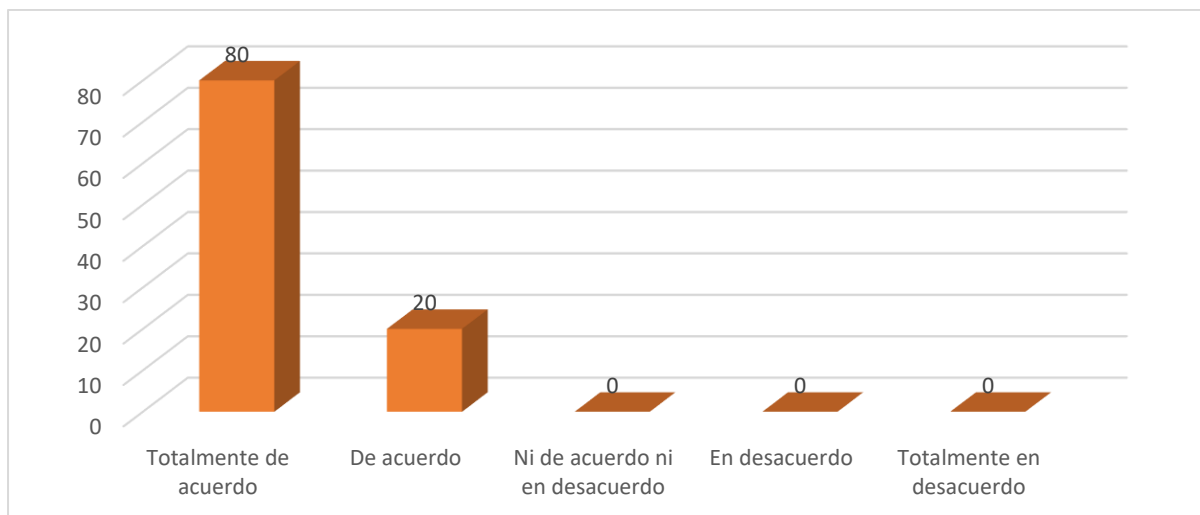


En la figura número 2 se evidencia que en el 50% de las planificaciones si constan todos los elementos de la planificación, “comprender los elementos que componen una planeación educativa es clave para construir un entorno de aprendizaje estructurado y significativo, en el contexto actual, donde la educación enfrenta retos como la diversidad de estudiantes, la integración tecnológica y las demandas de un mundo en constante cambio” (Rojas, 2022). “La elaboración de un plan educativo efectivo requiere un enfoque estructurado y consideración cuidadosa de diversos elementos” (Hotmart, 2023), entonces la planificación debe tener una concordancia en todos sus elementos lo que va a permitir una mejor comprensión y ejecución.

3.1.2 Objetivos de aprendizaje

Figura 3

Objetivos de aprendizaje de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales

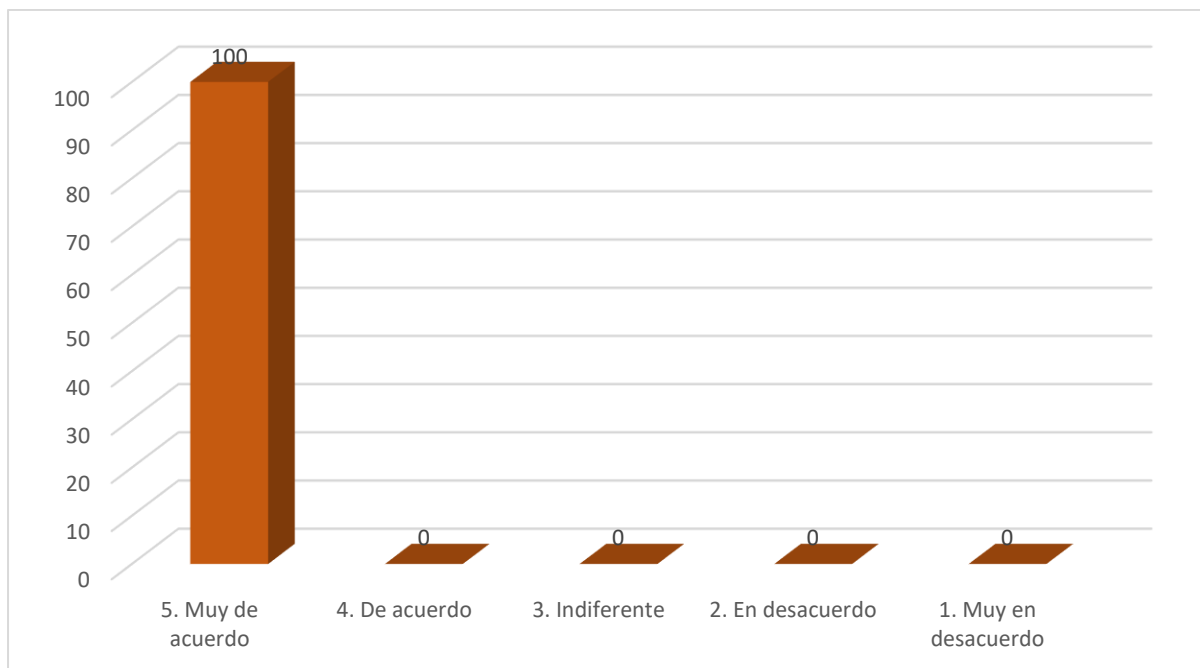


En la figura número 3 el 80% de los objetivos que se encuentran en cada una de las planificaciones llevan una adecuada relación con el conocimiento disciplinar por lo tanto llevan a planear las clases de manera expositiva magistral en la que el elemento activo y dominador del conocimiento es el profesor en tanto el alumno es un receptor pasivo en fin de la formación del individuo que requiere el sistema social” (Arévalo y Rodríguez, 2023), el proceso de planeación “tiene como objetivo conformar un Plan general de actividades que permita alcanzar metas previamente definidas. El Plan debe considerar las orientaciones generales sobre las que actuará la administración responsable incluyendo las condiciones externas, internas, técnicas y políticas” (UNAM, 2008), estos los objetivos deben sustentarse con todo lo que se desea dentro de la planificación es decir debe tener una concordancia para que funcione de la forma de apropiada en el aprendizaje de los niños la práctica docente.

3.1.3 Criterios de evaluación

Figura 4

Criterios de evaluación de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales



En la figura 4 se muestra un 100% de las planificaciones están los criterios de evaluación correctamente relacionado con las destrezas con criterio de desempeño, las “enseñanzas más valoradas por el Fondo, y constituyen la base de lo que debe evaluarse. Se utilizan para guiar la formulación de las preguntas de la evaluación, orientar la recopilación y el análisis de datos, y presentar conclusiones y recomendaciones” (AF-TERG, 2024).

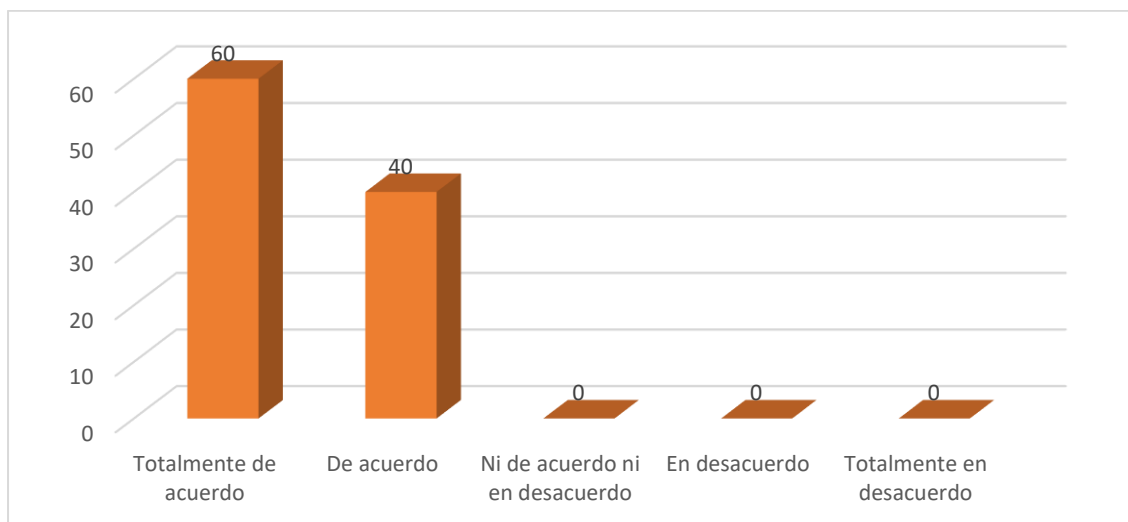
Los criterios de evaluación “describen las características de cualidades de aquellos que se quiere valorar y que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones ante una situación determinada contexto” (Gonzales, 2023), además fortalecen los aprendizajes de los estudiantes a través de instrumentos de evaluación donde buscan el verificar el conocimiento de los estudiantes.

3.1.4 Componentes curriculares

Destreza con Criterio de Desempeño

Figura 5

Destreza con criterio de desempeño de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales



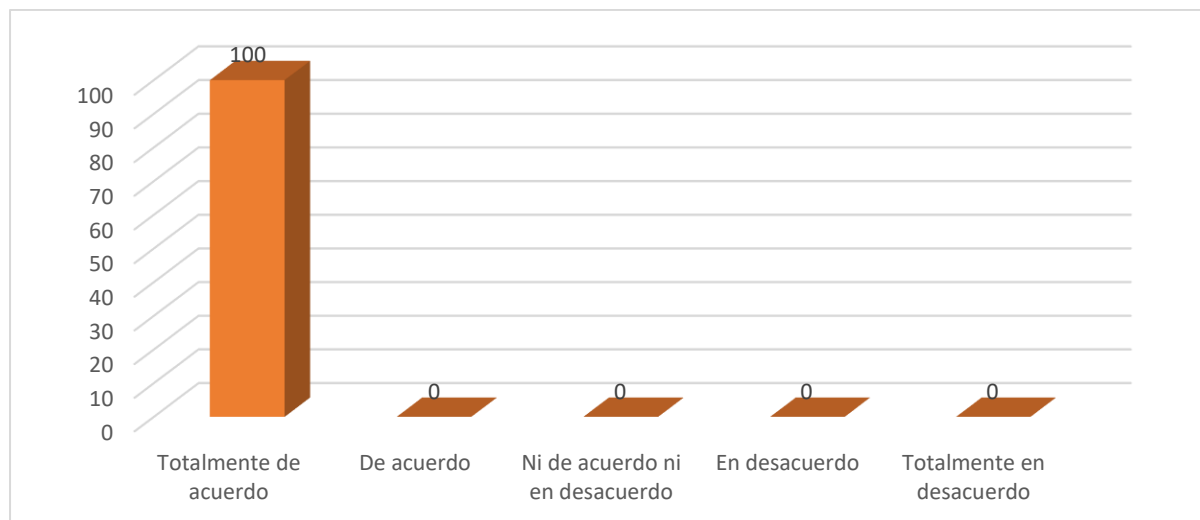
En la figura 5 un 60% que está totalmente de acuerdo que la planificación está con su destrezas con criterio de desempeño estas debe insertarse en un proceso de formación persistente y continua, que optimice la eficacia del aprendizaje con valores que orienten al emprendimiento de actividades académica donde el estudiante demuestre su capacidad de ser y de hacer” (Yagual, 2017) y con un 40% están de acuerdo, donde a las destrezas con criterio de desempeño se las puede definir como “la calidad de competencia educativa de los actores de una institución los mismos que deben estar articulados a ideas básicas basado en la guía de aprendizaje” (Chávez, 2020).

La función de las destrezas con criterio de desempeño Orienta en el proceso de enseñanza aprendizaje que dirige lo que debe lograr el estudiante y de cómo debe hacer a través de las actividades que él desarrolla dentro de su aprendizaje.

Estrategias metodológicas

Figura 6

Estrategias metodológicas de la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales



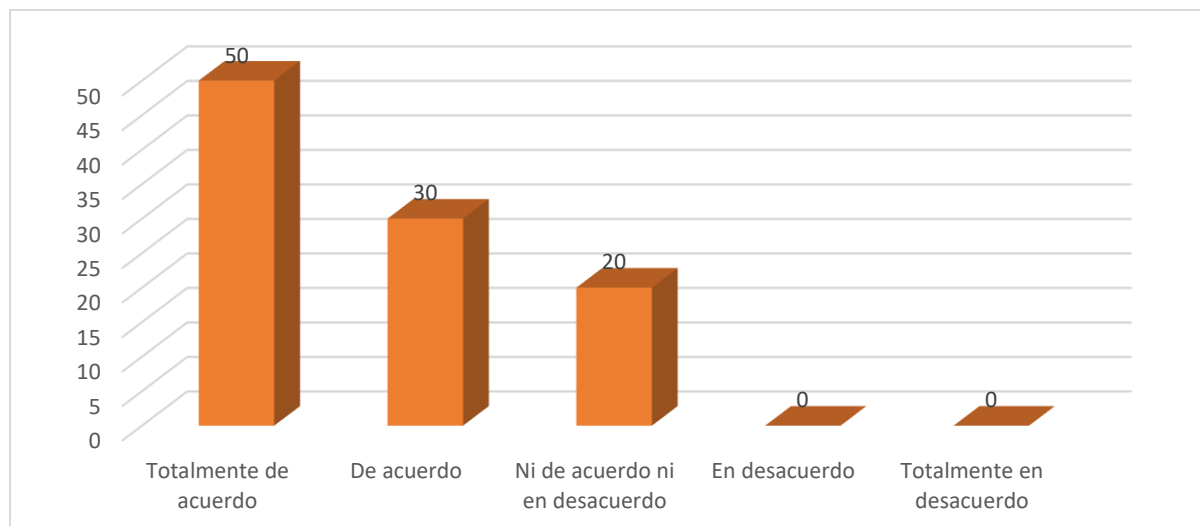
En la figura 6 tenemos que un 100% de las actividades de aprendizaje están diseñadas de manera concreta para abordar el trabajo de las destrezas con criterio de desempeño seleccionadas, “las actividades de aprendizaje son ejercicios o supuestos prácticos que pretenden que el alumno no se limite a memorizar, sino que esté constantemente aplicando los conocimientos con la finalidad de que los convierta en algo operativo y dinámico” (Macías, 2023).

Además, las actividades son un complemento para el aprendizaje de los estudiantes donde es importante “diseñar las enseñanzas a través de la secuenciación de un conjunto de actividades tareas de prensa general de estudiantes requieren el docente un conocimiento profundo de la materia que enseña” (Dazo, 2023).

Recursos

Figura 7

Recursos utilizados en la planificación micro curricular de las prácticas preprofesionales



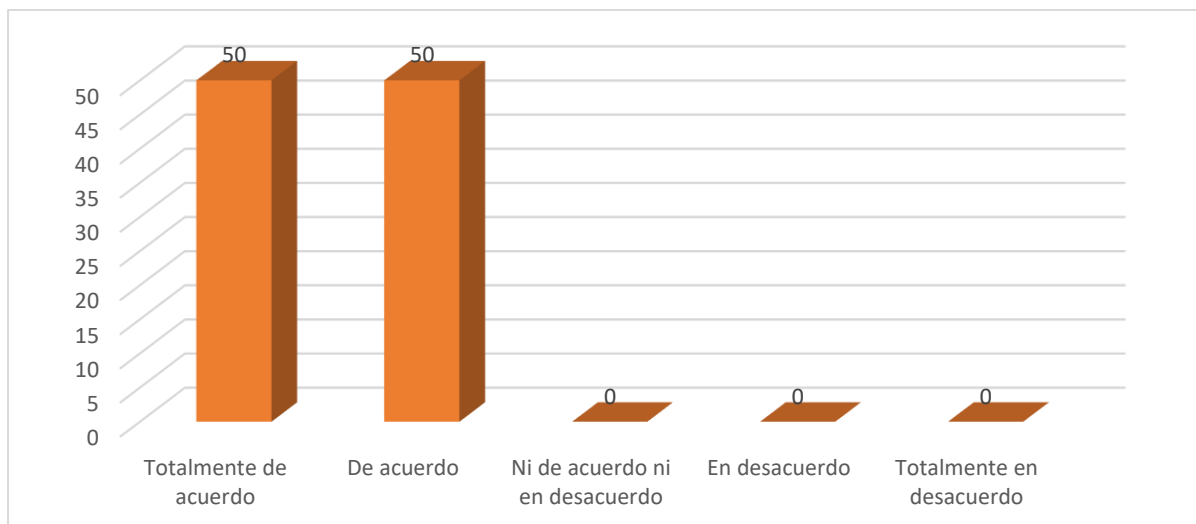
En la figura número 7 tenemos que un 50% de los recursos seleccionados son adecuados para trabajar con la destreza con criterio de desempeño. Los medios y recursos de la planificación se refieren a los elementos materiales y humanos necesarios para ejecutar un plan de acción. Estos recursos permiten desarrollar las actividades previstas y pueden estimarse de acuerdo con el presupuesto disponible (Scribd, 2023).

Los recursos son piezas importantes dentro de la planificación educativa porque permite complementar también las actividades de realizar estos recursos pueden ser de todo tipo tecnológicos, humanos, físicos, etc. "los recursos en la planeación educativa se encargan de especificar los fines y objetivos y metas de la educación gracias a la planeación es posible saber qué hacer, que elementos se deben emplear" (Pau Wars, 2021).

Evaluación

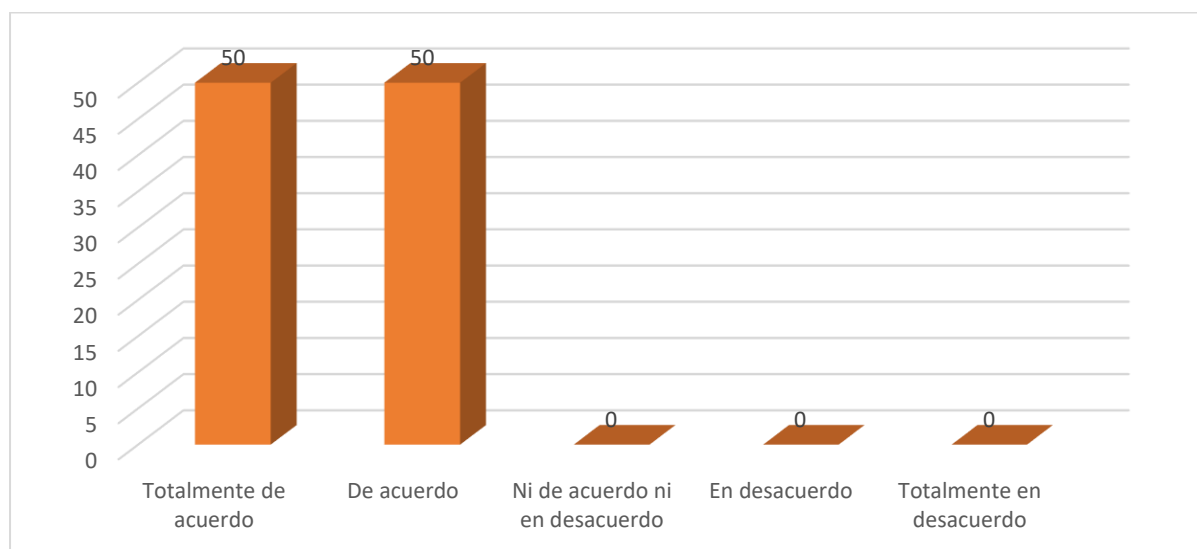
Figura 8

Indicador de evaluación



En la figura 8 tenemos que el 50% de los indicadores de evaluación seleccionados si se evidencian en las planificaciones; y están desagregados correctamente en relación con la destreza con criterio de desempeño. “los indicadores educativos suelen definirse como medidas estadísticas sobre aspectos que se consideran importantes de los sistemas educativos. Debe recordarse que la inversa no siempre es el caso: no toda medida estadística es un indicador ” (<https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>, 2020) .“En el ámbito educativo, han sido considerados habitualmente como una serie de datos que los sistemas escolares suelen emplear para poder definirse, caracterizarse, describirse, analizarse, legitimarse y monitorearse, llegándose a reconocer y utilizar generalmente como una medida estadística ” (Villarroel, 2020).

Estos indicadores de evaluación no solo intentan medir el logro de los objetivos sino también él desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes a través de instrumentos que permitan el observar estos indicadores.

Figura 9*Técnicas e instrumentos de evaluación*

En la figura 9 se observa que un 50% las técnicas e instrumentos de evaluación son específicas para evaluar el logro a través de los indicadores propuestos en las planificaciones “la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones ” (jomartinez, 2022)

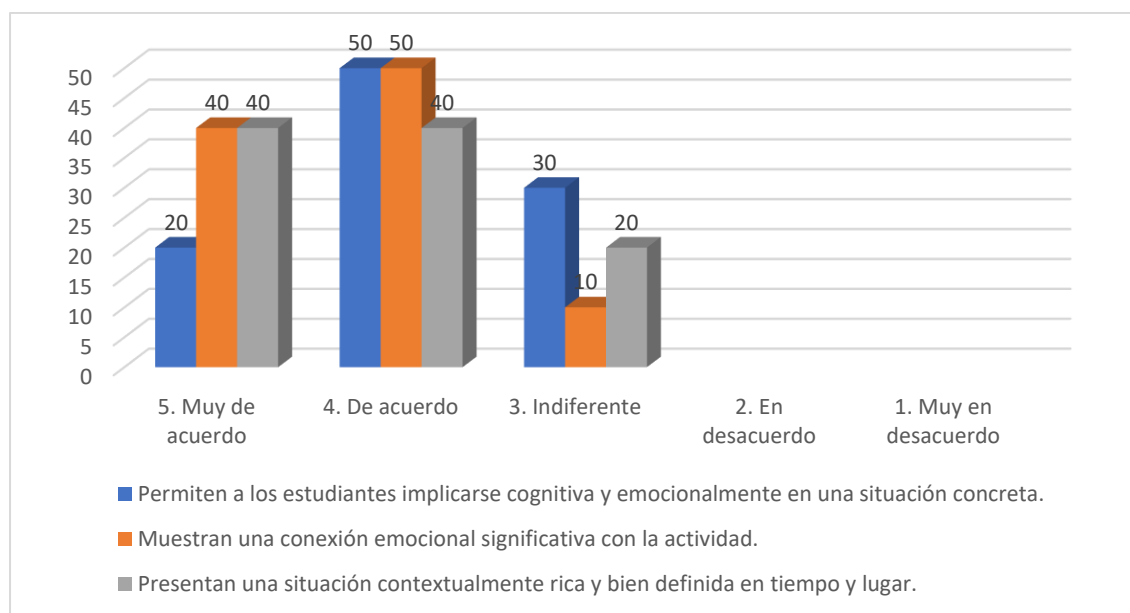
Considerando que “nadie puede negar que la evaluación educativa es una actividad compleja, pero al mismo tiempo constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente” (Ministerio de Educación, 2022). En las técnicas de evaluación el docente tiene la oportunidad de brindar alternativas dinámicas y prácticas para evaluar a los estudiantes y romper así los parámetros antiguos de solo pruebas escritas u orales.

3.2 Principios pedagógicos de la planificación de la práctica preprofesional en Educación Básica

3.2.1 Principio 1. Implicar a los estudiantes en actividades prácticas y directas

Figura 10

Actividades de Experiencia Concreta (EC)



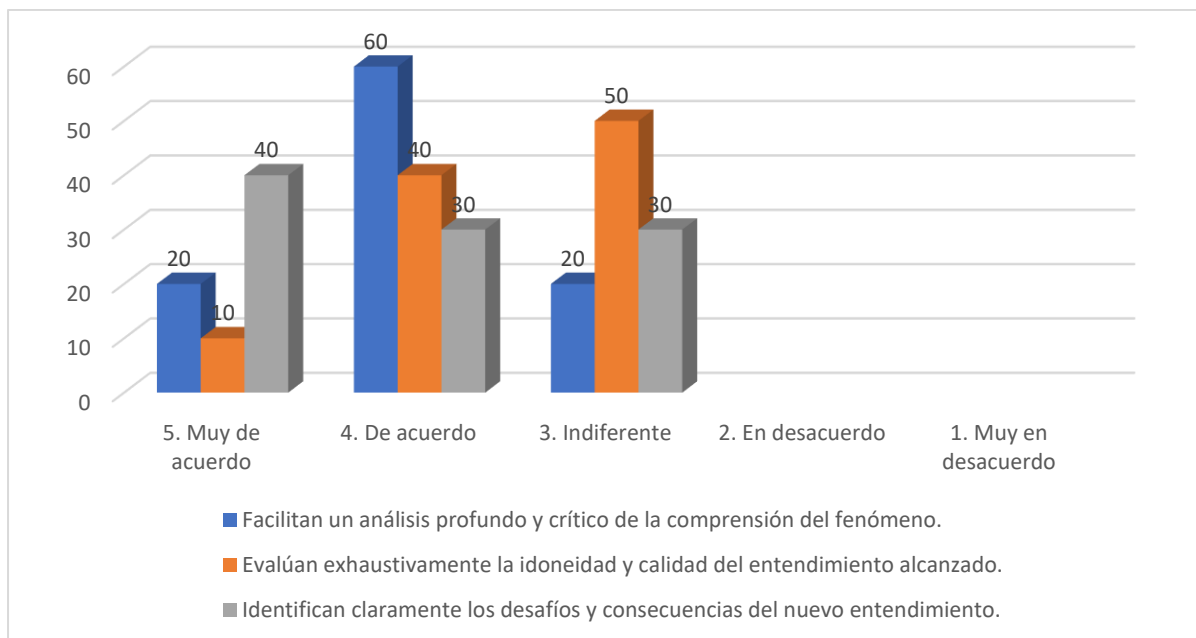
En la figura 10 se puede observar que un 50% de las planificaciones analizadas permiten a los estudiantes implicarse cognitiva y emocionalmente en una situación concreta “son una forma de organizar el aprendizaje significativo del alumno haciéndolo con acciones concretas, corresponsable de su propio aprendizaje” (Hinojosa, 2022).

Por otra parte, algunas planificaciones presentan una situación contextualmente rica y bien definida en tiempo, es así que pueden definirse las experiencias concretas “como experiencias de vida en las que la persona se siente en completa armonía consigo misma y con lo que la rodea; durante estas experiencias suele haber una desconexión con la conciencia espacio-temporal y se experimenta un profundo bienestar” (Valdés, 2024).

3.2.2 Principio 2. Fomentar la reflexión sobre las experiencias vividas

Figura 11

Actividades de Observación Reflexiva (OR)



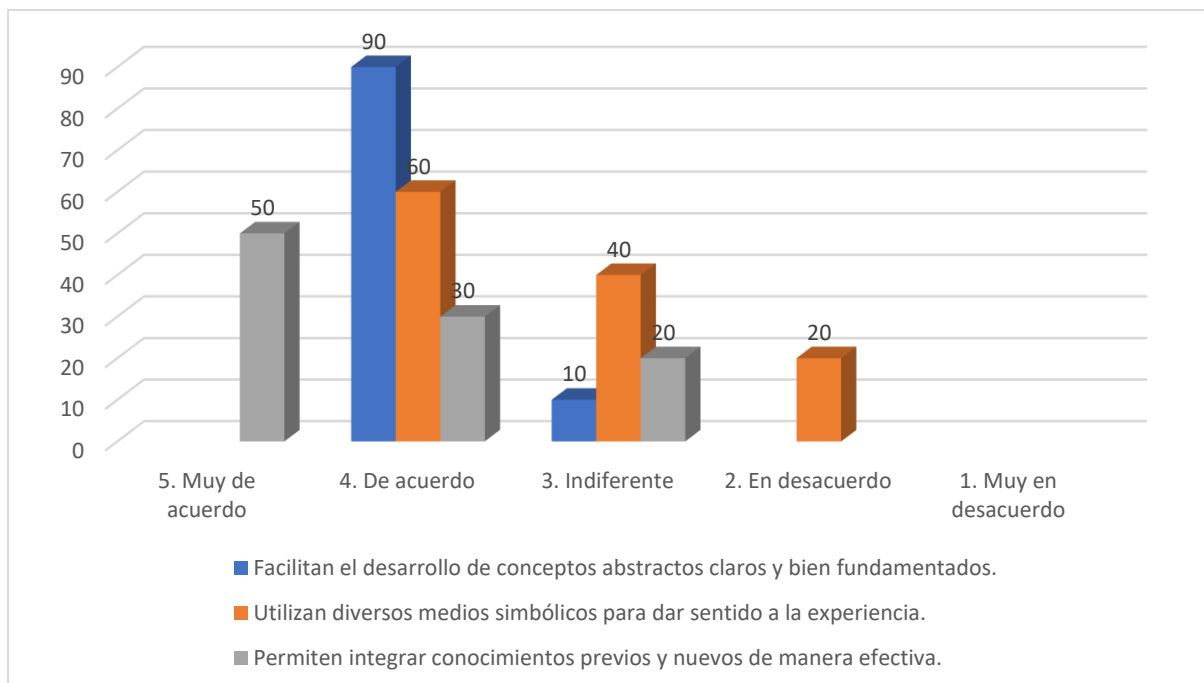
En la figura 11 se muestra que un 60% de las planificaciones muestran que las actividades de observación reflexiva facilitan un análisis profundo y crítico de la comprensión del fenómeno, evidenciando de esta manera que estas estrategias son importantes para el docente y el estudiante, pues se promueven “tareas y actividades en las que los alumnos participen tanto en el plano reflexivo, crítico, analítico como en el aspecto práctico” (Calderón, 2019).

Por otro lado, el 10% de las planificaciones muestran exhaustivamente la idoneidad y calidad del entendimiento alcanzado, donde es necesario recalcar que las actividades reflexivas de la planificación educativa son importantes en cuanto a la valoración del aprendizaje, pues garantizan la vinculación “directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje por lo tanto, planificar la acción educativa es elaborar un plan donde se contemplen los elementos y las actividades de los agentes educativos” (Vinces et al., 2023).

3.2.3 Principio 3. Generar nuevos conocimientos a partir de la reflexión.

Figura 12

Actividades de Conceptualización Abstracta (CA)



En la figura 12 se puede observar que el 90% de las actividades de conceptualización abstracta examinadas en las planificaciones facilitan el desarrollo de conceptos abstractos claros y bien fundamentados, tomando en cuenta que David Kolb la considera como una de las cuatro etapas fundamentales del ciclo de aprendizaje experiencial, representando “el proceso cognitivo mediante el cual el individuo transforma las observaciones y reflexiones derivadas de una experiencia concreta en marcos teóricos, modelos lógicos y generalizaciones universales” (Memjavad, 2025), por lo que se reconoce el valor de estas actividades para fortalecer la comprensión conceptual en el aprendizaje.

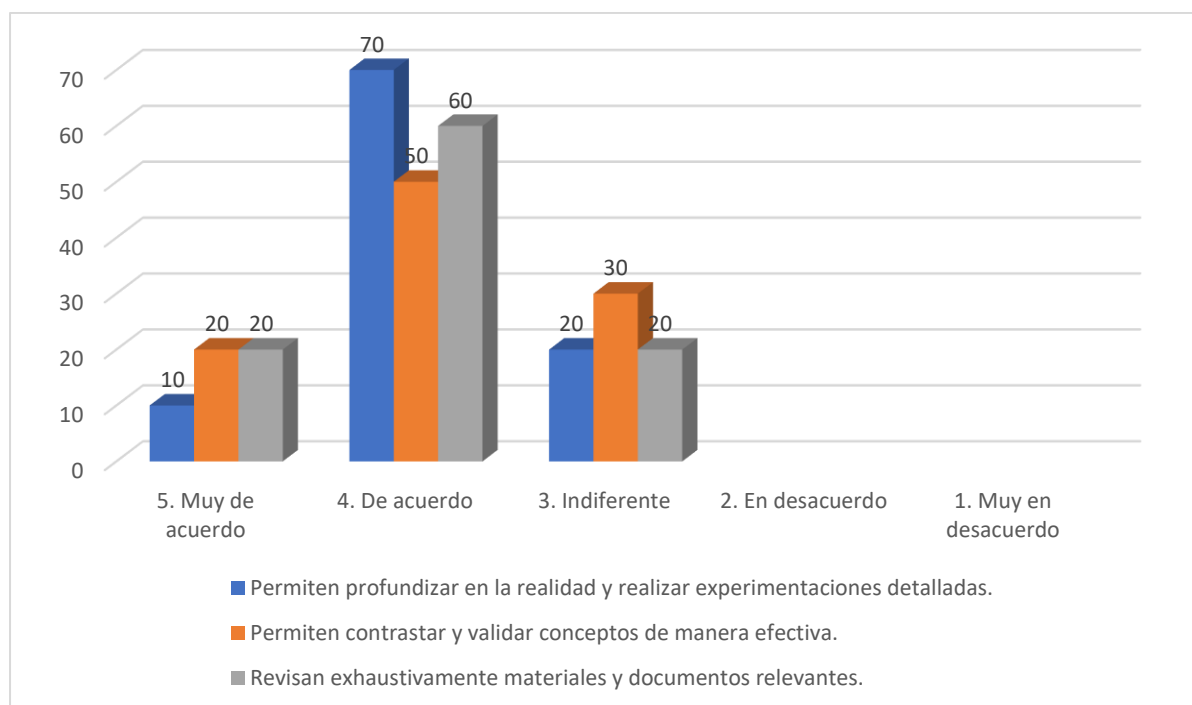
Mientras que el 10% de las planificaciones se muestran indiferentes con permitir integrar conocimientos previos y nuevos de manera efectiva, por lo que se puede evidenciar que existe una limitada percepción sobre el uso de recursos simbólicos como herramientas para enriquecer la experiencia educativa. Reconociendo que la conceptualización abstracta

debe ser capaz de crear nuevos conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas” (Ajila, 2015).

3.2.4 Principio 4. Aplicar conocimientos en situaciones prácticas.

Figura 13

Actividades de Aplicación / Experimentación Activa (EA)



En la figura 13 se evidencia que el 70% de las actividades de experimentación activa examinadas en las planificaciones permiten profundizar en la realidad y realizar experimentaciones detalladas, destacando “la importancia que adquiere que los profesores y maestros desarrollen actividades donde los alumnos tengan la oportunidad de elegir actividades de participación activa, con desafíos acordes a sus habilidades” (Calero, 2016).

En contraste, el 10% de las actividades de experimentación permiten profundizar en la realidad y realizar experimentaciones detalladas, detallando además que la Experimentación Activa “le sirve de guía al maestro para plantear alternativas estratégicas que sirvan de estructura para facilitar un proceso diferenciado en torno al modelo que establece cada individuo” (Espinar y Viguera, 2020).

Conclusiones

Después de analizar las planificaciones micro curriculares de la práctica preprofesional puedo concluir que los principios pedagógicos que la fundamentan como el aprendizaje situado, la reflexión, la construcción colaborativa del conocimiento y el compromiso ético con la diversidad buscan formar docentes reflexivos, críticos y comprometidos con la transformación educativa. Estos principios están pensados para que nosotros, como futuros maestros, no solo dominemos técnicas de enseñanza, sino que desarrollemos una conciencia profunda sobre nuestro rol social y educativo.

Otra conclusión que se puede recalcar es que los elementos que forman parte de la planificación didáctica dentro de este trabajo se relacionan de una forma apropiada con las prácticas preprofesionales lo que le facilita un acompañamiento para mejorar la calidad tanto educativa como al desarrollar estas planificaciones, lo que permite que los estudiantes de la carrera de educación básica puedan desarrollar de una forma apropiada las planificaciones que les servirán como una fundamentación en todo su contexto profesional.

Como última conclusión que se puede destacar es que existe una relación importante y directa entre los principios pedagógicos y las planificaciones de las prácticas preprofesionales para que estas tengan una coherencia y organización específicas, entendiendo además que permite que su estructura cumpla con todos los parámetros establecidos para poder desarrollarlas dentro del aula para obtener una adecuada participación docente.

Recomendaciones

Primeramente, se recomienda ampliar el conocimiento de cómo desarrollar las planificaciones micro curriculares dentro de un contexto de prácticas preprofesionales que permita utilizar nuevos aprendizajes para sustentar el desempeño docente acorde a la demanda actual dentro de las instituciones educativas.

Se recomienda que dentro de estas prácticas profesionales también se otorguen en conocimientos de planificaciones de todo tipo que permita el que los estudiantes futuros profesionales docentes adquieran un mejor aprendizaje tanto práctico como didáctico y que puedan ser ejecutados dentro de sus futuros trabajos.

Finalmente se recomienda que se apliquen los principios pedagógicos en todo el contexto educativo ya sea dentro y fuera de las aulas y de la práctica profesional, donde esto va a permitir una que exista una organización y estructura para poder desarrollar las planificaciones de una manera eficaz.

Referencias

- AF-TERG. (2024). *Criterios de evaluación*. Grupo de Referencia de Evaluación Técnica del Fondo de Adaptación (AF-TERG): https://www.adaptation-fund.org/wp-content/uploads/2024/02/2024001353SPAspa002_AFB_EFC.31_8_Add.2_Web-PDF.pdf
- Ajila, B. (2015). *Los modelos pedagógicos y su influencia dentro de las etapas de Enseñanza-Aprendizaje en el área de Ciencias Naturales, aplicados a los y las estudiantes de séptimo grado del subnivel de básica media, de educación general básica...* Universidad Nacional de Loja: <https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b4283bea-1f0a-4114-80a0-64a0246c23db/content>
- Alfonzo, J., Pérez, M., & Rodríguez, L. (2020). *Éxito del desempeño docente mediante la planificación didáctica*. *Revista Científica*, 24(1), 391–400. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S254230292024000100391&script=sci_arttext
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). *Evaluar para comprender y mejorar*. Morata.
- Argibay, J. C. (2009). *Muestra en investigación cuantitativa. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 13–29. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.
- Bolívar, A. (2005). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la experiencia escolar*. La Muralla.
- Chávez, J. M. (2020). *Aplicación de las destrezas con criterio de desempeño para el desarrollo de la comprensión lectora*. https://www.researchgate.net/publication/357310619_Aplicacion_de_las_destrezas_con_criterio_de_desempeno_para_el_desarrollo_de_la_comprehension_lectora
- Calderón, M. (2019). *La planificación microcurricular: Una herramienta para la innovación de las prácticas educativas*. *Rehuso*, 4(2), 103–111. <https://www.researchgate.net/publication/357306493>

- Calero, A. (2016). Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas*, 15(2), 102-109. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-856>
- Coelho, F. (2019). *Significado de Metodología de la investigación*. Significados. <https://www.significados.com/metodologia-de-la-investigacion/>
- Contreras, J. (2016). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Cook, V. (2023). *Teachers as curriculum designers: Exploring macro, meso and micro curriculum planning*. Chartered College of Teaching Research Hub. Recuperado en 2025.
- Carriazo et al. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 87-95. Universidad del Zulia: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Dávila Newman, G. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>
- Dazo, O. (2023). *ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE*. Slideshare: <https://es.slideshare.net/slideshow/boletin-15-calidad-uc/32940974>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vinculación entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Echenique, L., & García, A. (2024). *Understanding the challenge of developing pedagogical reasoning in pre-service teacher education*. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3972>
- Espinar, E., & Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-14. Scielo: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Fernández Huerta, J. (2001). *La programación didáctica en la enseñanza obligatoria*. Graó.

- Fernández, T., & Ortiz, C. (2019). *Evaluación y mejora docente: Desafíos y oportunidades*. *Revista de Formación del Profesorado*, 23(3), 87–104.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gestión escolar con enfoque inclusivo a nivel macro, meso y microcurricular: Experiencias de un estudio de caso. (2024). *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(2), 169–191. <https://www.researchgate.net/publication/382314477>
- Gonzales, I. (2023). *Los Criterios de Evaluación*. Scribd: <https://es.scribd.com/document/482714841/Los-criterios-de-evaluacion>
- González, L., & Pérez, R. (2021). *La planificación como una herramienta de la calidad educativa*. *Revista Científica*, 23(2), 1560–1575. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1560>
- Hernández González, O. (2021). *Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill España.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hinojosa, I. L. (2022). *Experiencias de aprendizaje, en la*. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1JZMH4WSL-LZ685M-1W8D/aprendizaje.pdf>
- Hummes, V., & Seckel, M. J. (2024). *Advancing teacher reflective competence: integrating Lesson Study and didactic suitability criteria in training*. *Frontiers in Education*, 9, 1331199. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1331199>
- <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>. (2020). *Los indicadores educativos y las*. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: Nuevas perspectivas para cambiar la enseñanza*. Graó.

- Jomartinez. (2022). *La evaluación educativa: conceptos*.
https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/la_evaluacion_educativa.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krepf, M., & König, J. (2022). *Structuring lessons as an aspect of pre-service teachers' planning competence: A scaling-up analysis*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
<https://doi.org/10.1007/s11618-022-01125-9>
- Li, M., Kuang, F., & Dan, W. (2023). *Exploring the characteristics of pre-service EFL teachers' practicum experiences: A complexity theory-based case study in China*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, Article 13.
<https://doi.org/10.1186/s40862-023-00187-4>
- Macías, R. E. (2023). *Las actividades de aprendizaje como estrategia de enseñanza. El caso de tres diplomados*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2005-03-1171lasact.pdf>
- Mancenido, Z., Hill, H. C., Garcia Coppersmith, J., Carter, H., Pollard, C., & Monschauer, C. (2023). *Practice-based teacher education pedagogies improve responsiveness: Evidence from a lab experiment* (EdWorkingPaper No. 23-873). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/mm5s-b648>
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Memjavad. (2025). *Conceptualización abstracta – Abstract conceptualization*. Spanish Psychological Databases:
<https://spanish.arabpsychology.com/trm/conceptualizacion-abstracta-abstract-conceptualization>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación General Básica*.
<https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para la elaboración de planificaciones curriculares*. <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/planificaciones-curriculares.pdf>

- Ministerio de Educación. (2022). *Lineamientos para la evaluación en educación inicial y el subnivel de preparatoria en el contexto de la emergencia sanitaria*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Evaluacion-Educacion-Inicial.pdf>
- Monereo, C. (2009). *La identidad docente: Necesidad de una reconstrucción narrativa*. *Aula Abierta*, 37(2), 5–16.
- Pau Wars. (2021). *Los Recursos en La Planeación Educativa*.
<https://es.scribd.com/document/483328197/los-recursos-en-la-planeacion-educativa>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2022). *Supporting teachers in improving formative decision-making*. *Frontiers in Education*, 7, 925352.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.925352>
- Perrenoud, P., & Cardinet, J. (2001). *La evaluación de los alumnos. De la producción de calificaciones a la regulación de los aprendizajes*. Graó.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Crítica.
- Planificación Curricular: Elemento Fundamental en el Proceso Educativo*. (2021). *Ciencia Latina*, 5(2), 1560–1575.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11082>
- Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad*. (2020). *Revista Científica*, 24(1), 391–400.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Planificación educativa: una necesidad para el docente*. (2021). *Revista Warisata*, 3(9), 229–235. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/download/739/1953>
- Planificación educativa – Revista científica Sociedad & Tecnología*. (2023). *Sociedad & Tecnología*, 6(2), 330–340.
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/download/376/675>
- Planificación Microcurricular como Herramienta Efectiva en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*. (2022). *Revista Docentes 2.0*, 4(1), 45–60.
<https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/311/86>

- Pujolàs, P. (2012). *Cooperar para aprender*. Graó.
- Reyes, R. (2020). *Planificación curricular Importancia, fases y elementos Cunor -pedagogía*. Academia:
https://www.academia.edu/40049272/Planificación_curricular_Importancia_fases_y_elementos_Cunor_pedagogía
- Rodríguez, E. (2017). *Estructura de datos informativos*. Slideshare:
<https://es.slideshare.net/slideshow/estructura-de-datos-informativos-78393769/78393769>
- Rojas, M. (2022). *Elementos clave de una planeación educativa: guía esencial para docentes y estudiantes*. Responsabilidad Empresarial:
<https://responsabilidadempresarial.one/cuales-son-los-elementos-de-una-planeacion-educativa>
- Romero Zambrano, V. M. (2025). *Principios pedagógicos que sustentan la planificación de la práctica preprofesional en Educación Básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio UTPL.
<https://dspace.utpl.edu.ec/handle/29.500.19856/70466>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scribd. (2023). *Medios y Recursos de La Planificación*.
<https://es.scribd.com/document/833583183/Medios-y-Recursos-de-La-Planificacion>
- Tünnermann, C. (2008). *La educación en derechos humanos: Fundamento de la democracia*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/>
- Universidad Internacional de Valencia. (2023). *Principios pedagógicos: Qué son y cuál es su importancia*. <https://www.universidadviu.com>
- Universidad Isabel I. (2023). *Principios pedagógicos en educación primaria*.
<https://www.ui1.es>

- UNAM. (2008). *Ruta de planeación*. Universidad Nacional Autónoma de México:
https://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/ruta_planeac.pdf
- Villamar, J. P. (2015). *El positivismo y la investigación científica*. *Revista Empresarial, ICE-FEE-UCSG*, 9(3), 29–34. <https://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-empresarial/index.php/empresarial-ucsg/article/view/20>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Valdés, A. (2024). *xperiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300168
- Villarroel, V. (2020). *Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior2*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200003
- Vinces et al. (2023). Planificación educativa: herramienta fundamental para la gestión de las instituciones educativas. *Revista científica Sociedad & Tecnología*, 6(2), 322-334.
<https://doi.org/https://doi.org/10.51247/st.v6i2.376>
- Yagual, E. (2017). *Las destrezas con criterio de desempeño en la optimización eficaz del aprendizaje en los estudiantes de quinto grado de la escuela Veinticuatro de julio, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, período lectivo 2016 - 2017*. Universidad Estatal Península de Santa Elena:
<https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c54648da-74b0-48ea-a7e4-11df6dc87c2e/content>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diario de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflexive teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Apéndices

Apéndice A. Guía de observación documental 1

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades

Carrera de Educación Básica

Datos de Información

Nombre del Observador: _____

Fecha de Observación: _____

Área: _____

Asignatura: _____

Grado/Nivel: _____

Práctica No. _____

Orientaciones

El presente instrumento está diseñado para valorar los “Componentes de la Planificación de la Práctica Preprofesional diseñada en Educación Básica”. Para ello, tome en cuenta la escala cuantitativa de indicadores cualitativos: 5 (máximo) y 1 (mínimo). Cada número tiene su correspondencia en porcentaje, mismo que será utilizado en la valoración según sea el caso. Su aporte será muy valioso para mejorar la práctica preprofesional de la carrera de Educación Básica en su conjunto.

Tabla A1

Escala de valoración

Escala de valoración				
Totalmente de acuerdo	Casi de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5	4	3	2	1

Tabla A2

Criterios de valoración

No.	Criterios	Escala de valoración					Observaciones
		5	4	3	2	1	
1.	La planificación contempla los principales <i>Datos informativos</i> (nombre de la institución, docente/practicante, Área, Asignatura, No. Unidad Didáctica, Título de la Unidad Didáctica, No. De Semanas, Grado/Curso, Valores/Ejes transversales).						
2	La <i>planificación da respuesta a las preguntas:</i> ¿qué voy a enseñar?, ¿cómo voy a enseñar?, ¿cuándo voy a enseñar?, ¿con qué voy a enseñar, ¿qué y con qué voy a evaluar?						
3	El <i>Objetivo de aprendizaje</i> está claramente definido (específico, realista y medible).						
4	La planificación evidencia de manera clara el <i>elemento integrador</i> (tema esencial de la DCD), el cual actúa como eje articulador del proceso y responde a los intereses de los estudiantes.						
5	Los <i>Criterios de evaluación</i> son tomados del currículo nacional y se corresponden con las DCD. Además, se escriben con sus respectivos códigos.						
6	La <i>Destreza con Criterio de Desempeño</i> (DCD) ha sido desagregada y contextualizada conforme a los requerimientos del currículo nacional. Asimismo, ha sido organizada de manera coherente para estructurar la unidad didáctica.						

7. Las *Actividades de aprendizaje* están diseñadas de manera concreta para abordar el trabajo de las DCD seleccionadas, considerando el alcance específico de cada una, su articulación dentro del proceso formativo y los distintos momentos previstos para su desarrollo.

Las *Actividades de aprendizaje*, junto con sus respectivos recursos didácticos, se encuentran alineadas con el desarrollo de los aprendizajes previstos, considerando la atención a la diversidad en el aula y los distintos estilos de aprendizaje.

9. Las *Actividades de aprendizaje* evidencian la aplicación del proceso metodológico conforme al modelo establecido (ERCA, ACD, DUA, entre otros), integrando de manera coherente los principios pedagógicos que sustentan la práctica docente.

10. Las *Actividades de aprendizaje* mantienen el elemento integrador (tema esencial) como núcleo central de todas las actividades de tal manera que tengan sentido y relación.

11. Los *Recursos* escogidos (digitales, material concreto, bibliográficos, entre otros) son adecuados para el trabajo de la DCD. Éstos son creativos, novedosos y responden a las actividades de aprendizaje propuestas.

12. Los *Indicadores de evaluación* seleccionados se evidencian en la planificación; y están desagregados en relación con la DCD.

13. Las *Técnicas e instrumentos de evaluación* son específicas para evaluar el logro a través de los indicadores propuestos.

14. La *Planificación incluye adaptaciones curriculares* claras para diferentes estilos y necesidades de aprendizaje.

Nota. Basado en Componentes Curriculares MINEDUC, 2016.

Apéndice B. Guía de observación documental 2

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades

Carrera de Educación Básica

Datos de Información

Nombre del Observador: _____

Fecha de Observación: _____

Área: _____

Asignatura: _____

Grado/Nivel: _____

Práctica No. _____

Orientaciones

El presente instrumento está diseñado para identificar los “Principios pedagógicos que sustentan la planificación didáctica de la Práctica Preprofesional en Educación Básica”. Para tal fin, se plantean criterios específicos para valorar cada una de las actividades de aprendizaje propuestas en dicha planificación, tomando en cuenta la escala cuantitativa 5 (máximo) y 1 (mínimo). Cada número tiene su correspondencia en porcentaje, mismo que será utilizado en la valoración según sea el caso. Su aporte será muy valioso para mejorar la práctica preprofesional docente de la carrera de Educación Básica.

Tabla B1

Escala de valoración

Escala de valoración				
Totalmente de acuerdo	Casi de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
5	4	3	2	1

Tabla B2*Criterios de valoración*

No.	Criterios /Actividades de aprendizaje	5	4	3	2	1	Observaciones
	Experiencia concreta (EC)						
1.	Permite a los estudiantes implicarse cognitiva y emocionalmente en una situación concreta.						
2.	Muestra una conexión emocional significativa con la actividad.						
3.	Presenta una situación contextualmente rica y bien definida en tiempo y lugar.						
	Reflexión/Observación Reflexiva (OR)						
4.	Facilita un análisis profundo y crítico de la comprensión del fenómeno.						
5.	Evalúa exhaustivamente la idoneidad y calidad de entendimiento alcanzado.						
6.	Identifica claramente los desafíos y consecuencias del nuevo entendimiento.						

Conceptualización Abstracta (CA)

- 7.** Facilita el desarrollo de conceptos abstractos claros y bien fundamentados.

-
- 8.** Utiliza diversos medios simbólicos para dar sentido a la experiencia.

-
- Permite integrar conocimientos previos y nuevos de manera efectiva.
- 9.**

Aplicación/Experimentación Activa (EA)

- 10.** Permite profundizar en la realidad y realizar experimentaciones detalladas.

-
- 11.** Permite contrastar y validar conceptos de manera efectiva.

-
- 12.** Revisa exhaustivamente materiales y documentos relevantes.

Nota. Basado en Villarroel Henríquez, Gutiérrez Suárez, Bruna Jofré & Castillo Rabanal (2021).