

CAPÍTULO 4

POSIBILIDAD TRANSFORMACIONAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: RESIGNIFICANDO EL PERFIL PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

María Isabel Loaiza Hernández*

Nora Luz González De Cortés**

Ana María Restrepo Areiza***

Resumen

Este artículo explora la potencialidad transformadora de la práctica pedagógica en la educación infantil, proponiendo una resignificación del perfil profesional del docente en este nivel educativo. Se argumenta que los educadores, tanto de manera consciente como inconsciente, generan teorías que sustentan y explican su accionar profesional, lo que implica una base epistemológica clave para la formación docente permanente. A partir del análisis de la práctica y el saber pedagógicos en sus dimensiones ontológicas,

* Fundación Universitaria María Cano. Correo electrónico: mariaisabelloaizahernandez@fumc.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4480-0507>

** Fundación Universitaria María Cano. Correo electrónico: nora.gonzalez@ute.us, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7467-2924>

*** Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). Correo electrónico: anarestrepoareiza@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8619-0487>

teóricas y epistemológicas, se plantea la necesidad de superar un modelo pasivo de recepción de conocimientos para consolidar la figura del docente-investigador. Este perfil profesional reflexivo y productor de conocimiento contribuye no solo a la innovación pedagógica, sino también a la transformación social, mediante la socialización y sistematización de saberes emergentes. Así, la resignificación del perfil profesional en la educación infantil se presenta como una estrategia indispensable para fortalecer la calidad educativa y responder a los retos contemporáneos.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación docente, educación infantil, perfil profesional.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en el campo de la educación se encuentra inmersa en un proceso de profundas transformaciones, impulsadas por políticas públicas que exigen la adecuación de los planes de estudio a las demandas, intereses, necesidades y expectativas del contexto social contemporáneo. En este escenario, las Instituciones de Educación Superior han asumido compromisos sustantivos orientados a la redefinición e implementación de programas pedagógicos innovadores, en estricta consonancia con las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019). Como señala, “la actualización curricular debe responder a la dinámica social y cultural vigente, garantizando la pertinencia y calidad de la formación profesional” (p. 45).

Estas transformaciones buscan promover la formación de profesionales con una actitud crítica frente a su propio perfil profesional. En esta línea, el Decreto 1330 de 2019 establece ajustes a las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. A partir de este marco normativo, se establece la necesidad de unificar la oferta universitaria en torno a los títulos permitidos, eliminando la posibilidad de otorgar denominaciones diferentes a las contempladas en la resolución vigente.

Estos lineamientos permiten a las Instituciones de Educación Superior adelantar procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo, tanto a nivel interno como externo, lo cual contribuye al fortalecimiento de los resultados académicos. Dichos procesos deben desarrollarse bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad, en función de la cualificación de las funciones básicas de la

educación superior: docencia, investigación y extensión, según lo establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En el marco de las transformaciones sociales y culturales que permean a la educación, el rol del maestro adquiere una relevancia específica, asumiendo nuevos compromisos en su proceso formativo. En este sentido, el docente se configura como un investigador de su propia práctica, comprometido con una reflexión crítica y creativa sobre el que, por qué, para qué, con quién y el cómo de su quehacer pedagógico. Actitud reflexiva que posibilita la toma de decisiones establecidas, que permitan realizar transformaciones significativas en su ejercicio profesional a fin de mejorar sustancialmente la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se menciona en la investigación de Pérez (2023), “el docente debe convertirse en un investigador de su propia práctica, reflexionando sobre su accionar para mejorar continuamente la calidad educativa” (p. 78).

Desde esta perspectiva, el conocimiento profundo de los saberes que configuran la profesión docente se convierte en una clave fundamental para una formación pertinente, capaz de acompañar el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad posindustrial globalizada. En este nuevo escenario, emergen referentes que exigen la formación en habilidades blandas, indispensables para nuevas formas de participación social. Como señala Martínez (2023), “la educación actual debe integrar competencias blandas que faciliten la adaptación y la colaboración en un mundo en constante cambio” (p. 63).

A partir de lo anterior, la formación integral de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín) ha suscitado una preocupación constante por la cualificación permanente de los adultos responsables del acompañamiento a las infancias. En este sentido, reflexionar sobre la práctica pedagógica y su relación con el perfil profesional exige una mirada retrospectiva sobre su pertinencia, con el fin de responder a las demandas del contexto mediante el acompañamiento socioafectivo de los niños, la interacción con sus familias y el trabajo colaborativo. Como menciona Torres (2023), “la formación integral en educación infantil no solo se centra en el desarrollo académico, sino también en la creación de vínculos significativos que favorezcan el bienestar emocional y social de los niños” (p. 37).

Esta articulación entre teoría y práctica como simbiosis de la praxis que emana de la práctica pedagógica permite, en primer lugar, una revisión crítica de la atención

y el servicio prestado a la infancia. Además, cualifica los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, configurando lo que se denomina formación profesional. Como afirman Lozano y Gutiérrez (2023), “la formación docente debe construir un sentido simbólico que integre la globalización, la tecnología y la innovación en el proceso educativo” (p. 45).

En este sentido, los campos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil han aportado herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que permiten llevar a cabo una práctica pedagógica de calidad. Esto responde a la idea de que Robledo-Castro et al. (2019) “el educador infantil debe formarse en referentes pedagógicos, conocer los estándares curriculares de educación inicial, hacer las adecuaciones que permitan reconocer las características particulares de los niños y niñas y crear prácticas pedagógicas innovadoras” (p. 186).

Desde esta línea argumentativa, resulta pertinente preguntarse: ¿cuál es la relación entre la práctica social y el perfil profesional de los licenciados en Educación Infantil de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín? ¿Cómo puede analizarse su pertinencia y eficacia a partir de los lineamientos curriculares y de las necesidades reales del contexto?

En este contexto, los campos de formación de la Licenciatura en Educación Infantil han proporcionado herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que facilitan la implementación de una práctica pedagógica de calidad. Esto se alinea con la afirmación de Robledo et al. (2019), quienes sostienen que “el educador infantil debe formarse en referentes pedagógicos, conocer los estándares curriculares de educación inicial, realizar las adecuaciones necesarias para reconocer las características particulares de los niños y niñas, y desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras” (p. 186).

Este capítulo se estructura en torno a dos ejes de análisis fundamentales. El primero se enfoca en la revisión y redefinición del perfil competencial y profesional de los docentes en formación. El segundo eje aborda la construcción de un marco de referencia que sirva como base para el diseño de currículos formativos orientados al fortalecimiento de competencias que respondan a las demandas contemporáneas de la educación infantil. Según Martínez (2023), “la redefinición del perfil docente es esencial para garantizar que los educadores estén equipados con las competencias necesarias para afrontar los desafíos actuales en el ámbito educativo” (p. 22).

REFERENTES TEÓRICOS

Este capítulo tiene como finalidad sensibilizar a las facultades de educación sobre la necesidad de mejorar la calidad de la formación pedagógica, con el objetivo de potenciar las competencias del perfil profesional para la atención a las infancias, tanto a nivel nacional como internacional. La metodología empleada es mixta, con un enfoque descriptivo, utilizando instrumentos como entrevistas semiestructuradas y encuestas de satisfacción, organizados en categorías axiales.

Por consiguiente, es importante señalar que, la práctica pedagógica en educación infantil se fundamenta en un constructo teórico que responde a diversas corrientes educativas y enfoques pedagógicos, constructo que más allá de definir el rol del educador, establece un marco conceptual que guía la intervención educativa. Según González (2023), “la práctica pedagógica debe ser vista como un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción entre el docente, el estudiante y el contexto” (p. 45).

De acuerdo con lo anterior la práctica pedagógica en educación infantil se basa en un conjunto de teorías y enfoques que buscan promover un aprendizaje significativo en los niños, entre ellas encontramos el enfoque Constructivista, defendido por autores como Piaget y Vygotsky, quien sostiene que los niños construyen su conocimiento a través de experiencias y la interacción con su entorno. Vygotsky (1978) enfatizando asimismo en la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, argumentando que “el aprendizaje se origina en la interacción social y se desarrolla mediante la mediación de otros” (p. 86). Este enfoque promueve un aprendizaje activo donde el educador actúa como facilitador. Más recientemente, autores como Díaz y Hernández (2023) destacan que el constructivismo se adapta a las nuevas realidades educativas, promoviendo ambientes que fomentan la colaboración y el diálogo entre los estudiantes (p. 102).

De la misma manera se asume como referente la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) quien destaca la importancia de conectar nuevos conocimientos con saberes previos lo que se constituye en uno de los principios esenciales en la educación infantil, y es compromiso de los docentes crear experiencias de aprendizaje que sean relevantes y significativas para los niños, favoreciendo así un aprendizaje más profundo y duradero, en el contexto actual, este enfoque se ha expandido para incluir la integración de tecnologías educativas, donde herramientas digitales pueden

facilitar la conexión entre conceptos (López, 2024) permitiendo a los educadores crear experiencias de aprendizaje que sean relevantes y significativas para los niños y niñas.

Por añadidura; la educación Emocional y Social juega un papel decisivo en la práctica pedagógica. Y como lo argumenta Goleman (1995) la inteligencia emocional es tan importante como la inteligencia cognitiva. En este sentido, es esencial que los educadores promuevan un ambiente donde se valore la empatía, la autoestima y las habilidades sociales, facilitando así el desarrollo integral de los niños y niñas. En su análisis reciente, Pérez (2023) subraya que “las habilidades emocionales no solo mejoran el bienestar de los niños, sino que también potencian su capacidad de aprendizaje” (p. 56). Es así que en el artículo 2 de la Ley 2503 de 2025 se define la educación emocional como un “proceso educativo, intencional, continuo y permanente, que complementa el desarrollo cognitivo, permitiendo desde la práctica educativa y pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales, para potencializar el desarrollo integral de la personalidad y aumentar el bienestar personal y social”. Es por ello que el compromiso del agente educativo está orientado a fomentar un ambiente donde se valore la empatía y la colaboración es crucial para el desarrollo de habilidades sociales.

En concordancia con lo anterior se toma como referente adicional la pedagogía crítica, propuesta por Freire (1996), quien invita a los educadores a debatir sobre las estructuras de poder. En la educación infantil, ello implica crear espacios donde se fomenta el desarrollo de la curiosidad y el pensamiento crítico. Según Martínez (2023), “la pedagogía crítica en la infancia no solo empodera a los niños, sino que también les ayuda a desarrollar una conciencia social” (p. 34); de la misma manera se enfatiza en la necesidad de que la educación infantil sea inclusiva y vele por el respeto a la diversidad, de ahí que como lo sostienen Ainscow y Miles (2008) la inclusión debe ser “un proceso que busca maximizar la participación de todos los estudiantes” (p. 15). En el contexto actual, es vital que los educadores adapten sus prácticas para atender las necesidades individuales de cada niño, promoviendo un ambiente de respeto y aceptación.

En conclusión, la práctica pedagógica también debe estar guiada por valores éticos. Instituciones como la Universidad Católica Luis Amigó promueven principios como el amor, el respeto y la responsabilidad (González, 2023). Estos valores son esenciales para formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de sus estudiantes, de ahí la necesidad de transformar la práctica pedagógica en educación infantil en un proceso dinámico y flexible que integre diversas teorías y enfoques. Por cuanto al centrarse en el aprendizaje activo, la educación emocional, la inclusión y

los valores éticos, los maestros crean y recrean un entorno propicio para el desarrollo integral de los niños y niñas.

En consecuencia, uno de los pilares de este constructo es la comprensión de que la educación infantil más allá de transmitir conocimientos, se constituye en un espacio para con la construcción de significados. En este sentido, se promueve un enfoque constructivista que prioriza la experiencia del niño como eje central del aprendizaje. Martínez (2023) señala que “la pedagogía constructivista permite que los niños sean agentes activos en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la curiosidad y la exploración” (p. 67). De ahí la necesidad de que las prácticas pedagógicas se alineen con los valores y principios éticos que guían la educación. En este sentido, la Universidad Católica Luis Amigó enfatiza la importancia de fortalecer la construcción de valores como el respeto, la autonomía y la responsabilidad en la formación de educadores, creando un entorno que favorezca el desarrollo integral de los niños.

En conclusión, el constructo teórico de la práctica pedagógica en educación infantil debe ser flexible y adaptativo, permitiendo a los educadores responder a las necesidades y características particulares de sus estudiantes, al tiempo que se fundamenta en un marco ético sólido.

Se reconoce, como un aporte esencial a este proceso, lo contemplado en los aspectos teleológicos de la Universidad Católica Luis Amigó, donde se promueven libremente valores fundamentales como el amor, la felicidad, el respeto por el derecho a la libertad, la autonomía, la autodeterminación, la responsabilidad y un enfoque misericordioso. Según González (2023), “la pedagogía amigoniana se centra en el amor y el respeto a la persona humana, fundamentando el ejercicio educativo en valores que fomentan el desarrollo integral” (p. 78). Estos valores son determinantes para todos aquellos que buscan fortalecer su ejercicio profesional en la educación infantil, creando un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se entiende como un proceso dinámico y reflexivo que integra diversas acciones y estrategias educativas dirigidas a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Según Pérez y González (2023), “la práctica pedagógica debe ser concebida como un acto social y cultural que promueve relaciones significativas entre educadores y aprendices, garantizando así una educación de calidad que responda a las necesidades de todos los estudiantes” (p. 112). Esta definición resalta la importancia de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y significativos, donde se fomente la participación de los estudiantes y se

reconozcan sus singularidades. Al integrar estos elementos, no solo se mejora el acceso a la educación, sino que también se eleva la calidad del proceso educativo, creando un entorno donde cada niño y niña pueda desarrollar su potencial en un contexto inclusivo y enriquecedor.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es de enfoque mixto, utilizando un método deductivo. Se basa en insumos principales como entrevistas semiestructuradas, encuestas de satisfacción, experimentación y el análisis de patrones de relación entre elementos categoriales y la recolección de datos. Según Sampieri et al. (2023), “el diseño paralelo permite el análisis y la compilación de datos cualitativos y cuantitativos de manera separada, pero con un único soporte, facilitando la comparación entre categorías” (p. 145).

Este estudio es no experimental, dado que no requiere la manipulación de variables; en cambio, se centra en la observación del contexto natural para realizar posteriormente el análisis. Inicialmente, se lleva a cabo un análisis cualitativo entre categorías, seguido de un estudio correlacional cuantitativo que mide y evalúa el nivel de relación existente entre dos variables y su muestra. Esta triangulación de métodos, con diseño en paralelo, proporciona mayor validez y soporte a los resultados del estudio, cuya finalidad exploratoria es dar a conocer la relación entre la práctica pedagógica y el perfil docente.

Para alcanzar los objetivos, se indagó sobre la correspondencia entre la práctica pedagógica y el perfil docente, así como las concepciones de los actores involucrados en el estudio. Se utilizó la etnografía reflexiva para identificar las costumbres del colectivo y su representación sobre el fenómeno, lo cual se llevó a cabo con la participación de cuarenta estudiantes y ocho docentes y administrativos de la Licenciatura en Educación Infantil.

Por un lado, desde lo cualitativo se utilizan diversas técnicas, ya que como lo expresan Hernández-Sampieri et al., (2024) “se pone especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial” (p. 85). Se emplean instrumentos como la entrevista semiestructurada y la observación no participante, que permiten recolectar información, junto con la etnografía reflexiva, con el propósito de reconocer e identificar las prácticas pedagógicas y su relación con el perfil profesional.

La validez de los instrumentos se garantizó mediante la construcción de estos con la perspectiva de varios expertos en el tema. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto aplicada a estudiantes de práctica II. Con la información recogida en esta fase, se resignificó la formulación de las preguntas, asegurando su coherencia y pertinencia con el equipo de trabajo. Se realizaron modificaciones considerando los hallazgos, así como la aplicación y posterior análisis de la información, y su respectiva triangulación.

Por otro lado, se aplicó una encuesta de satisfacción a las agencias de práctica y a los estudiantes inscritos en el último nivel de práctica pedagógica, teniendo en cuenta las consideraciones éticas. Dado que se trata de un estudio sin riesgo, se otorgó un sentido crítico a la información recolectada, asegurando que su desarrollo no afectara las particularidades biológicas, psicosociales y culturales de los sujetos de intervención. Estos procedimientos se llevaron a cabo con una previa revisión y firma del consentimiento informado, en el cual cada participante se vinculó de manera libre y voluntaria, conociendo de antemano los objetivos del estudio y su relevancia.

Como se destaca en la literatura reciente, González & Martínez, 2024, sostienen que “el respeto a la dignidad y los derechos de los participantes son un principio fundamental en la investigación educativa” (p. 112). Esto garantizó el uso de procedimientos éticamente sólidos por lo que los participantes manifestaron sentirse seguros y valorados durante el proceso de recolección de datos.

De esta manera, se necesitaron tres etapas para la recolección y análisis de datos. La primera consistió en la búsqueda bibliográfica y el rastreo documental en relación con el objeto y el sujeto de estudio. La segunda etapa implicó la aplicación de los instrumentos para la recolección de información, mediante encuestas, grabación de entrevistas y su posterior transcripción. Finalmente, en la tercera etapa, se realizó el análisis de los datos, los relatos y la construcción de categorías y variables, teniendo en cuenta el punto de vista de los actores involucrados en el estudio. Este proceso culminó con la triangulación de la información y el análisis de los resultados. Es por ello que como se lee en González y Martínez (2024), “la triangulación en la investigación permite validar los hallazgos al contrastar diferentes fuentes de información, enriqueciendo así la interpretación de los datos” (p. 134).

Desde el enfoque cualitativo, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con directivos docentes y docentes, en la que se analizaron categorías relacionadas con la práctica pedagógica y el perfil profesional. De este análisis emergieron categorías como la formación y las competencias. Los elementos categoriales y las variables del

estudio se vinculan directamente con la práctica pedagógica y el perfil profesional, información que se recolectó desde el enfoque cuantitativo mediante encuestas de satisfacción dirigidas a estudiantes y agencias de práctica.

El instrumento fue diseñado ad hoc y consta de cuatro secciones distribuidas en categorías: doce ítems sobre formación y práctica pedagógica, cinco sobre el perfil profesional y cuatro sobre habilidades sociales, totalizando veintiún ítems. Se empleó una escala de valoración tipo Likert de cinco puntos, donde (1) representa "muy negativo" y (5) "muy positivo". Esta metodología mixta favorece una comprensión más integral del fenómeno investigado. Como señala Pérez y López (2025), "la integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa potencia la riqueza de los hallazgos y ofrece una visión más completa de la realidad" (p. 78).

El procedimiento del estudio comienza con la elaboración del consentimiento informado y su posterior aprobación por parte del comité de ética de la Universidad Católica Luis Amigó, con el objetivo de informar sobre la investigación, su implicación y la participación de la muestra. De manera simultánea, se establece la revisión bibliográfica desde el inicio del estudio, proporcionando un rastreo documental y una base conceptual sólida a través de la exploración de diversas fuentes en bases de datos como EBSCO, Scopus, Magisterio y múltiples revistas nacionales e internacionales. Esta información se organiza en programas como Excel de Microsoft Office y Mendeley.

Seguidamente, se realiza un análisis cuantitativo que establece correlaciones y contrasta la hipótesis planteada, además de realizar una triangulación cualitativa de datos. Este enfoque, como destaca Rodríguez y Torres (2024), "permite integrar diferentes perspectivas y enriquecer el análisis, asegurando una comprensión más completa del fenómeno investigado" (p. 95).

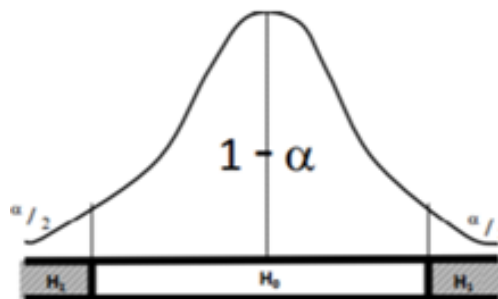
Recientemente, se ha destacado la eficacia de herramientas como Excel y EZAnalyze en el análisis de datos educativos, permitiendo a los investigadores manejar y visualizar datos de manera más efectiva (López & Martínez, 2023). Estas herramientas son especialmente útiles en contextos educativos, donde la accesibilidad y la facilidad de uso son fundamentales para la interpretación de resultados.

En cuanto a los análisis estadísticos y de correlaciones (Pearson) se utilizó programa Excel de Microsoft Office, específicamente el complemento EZanalyze, con miras a establecer análisis estadísticos con mayor precisión y organización elaborando una base de datos sobre los participantes y sus respuestas en la encuesta. Se llevó a cabo estadística inferencial con pruebas paramétricas, debido a que la investigación tiene

una muestra superior a 30 sujetos y se parte de variables cuantitativas para obtener una distribución normal en la Campana de Gauss, observada en la figura 1.

Figura 1.

Campana de Gauss



Fuente. Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente (2012), Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS: Caso práctico.

RESULTADOS E IMPACTO

La práctica pedagógica está intrínsecamente ligada a procesos de reflexión y análisis, lo que infiere vinculación especial con la formación docente, como uno de los debates más frecuentes de las últimas décadas. En efecto, la práctica constituye una fuente fundamental para el fortalecimiento del saber específico de la profesión docente (Palomeque, 2015). Este vínculo permite analizar los elementos que configuran el acto educativo y reflexionar sobre ellos en el ámbito de la educación infantil, impactando directamente en el desempeño del maestro, la dinámica de interacción con las familias, el ambiente en el aula, las experiencias en las agencias de práctica, el rendimiento académico de los estudiantes y, en última instancia, en la calidad de la atención brindada a las infancias.

Este proceso, ha llevado a las universidades a replantear sus modelos de formación, tomando como punto de partida el perfil profesional del docente. Esto implica la adecuación de los planes de estudio a los intereses, necesidades y expectativas del contexto, así como la adaptación de la oferta académica para estudiantes que simultáneamente estudian y trabajan. Entre las acciones destacadas se encuentran la posibilidad de realizar prácticas en los lugares de trabajo, el fomento de intercambios y pasantías con universidades nacionales e internacionales, la oferta de doble titulación y la implementación de programas co-terminales.

Recientemente, investigaciones han subrayado la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional docente en la mejora de las interacciones pedagógicas en educación infantil (Duarte et al., 2024). Estos enfoques no solo fortalecen la práctica educativa, sino que también promueven un entorno más inclusivo y adaptado a las realidades contemporáneas de los educadores en formación.

El análisis realizado permitió reconocer la necesidad de que las universidades ajusten sus modelos de formación docente ante un contexto educativo en constante cambio. Esta adaptación no solo se refiere a la actualización de planes de estudio, sino también a la redefinición del perfil profesional del docente, lo que implica una serie de competencias y habilidades que deben ser cultivadas durante su formación.

En dicho sentido se debe enfatizar en que la formación debe alinearse con las necesidades del contexto, considerando que muchos estudiantes trabajan mientras estudian. Esto sugiere una mayor flexibilidad y relevancia en la oferta académica; asimismo, se debe procurar por la inclusión de prácticas en entornos laborales permitiendo a los maestros en formación la aplicación de lo aprendido en situaciones reales, lo que enriquece su formación y les permite enfrentar desafíos concretos, dado que en la actualidad se requiere que el docente vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se espera que fomenten un ambiente de reflexión, debate y propuesta de soluciones, actuando como agentes de cambio en el proceso educativo.

En consecuencia, es fundamental enfatizar en la construcción de prácticas educativas efectivas basadas en un diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes, lo que permite una construcción conjunta de significados a partir de procesos de autoevaluación y mejora continua. De ahí que como lo expresan Oviedo y Páez Martínez (2020) es necesario recontextualizar la práctica pedagógica mediante procesos de reflexión y autorreflexión entre pares, en la silenciosa palabra ante hechos sociales y políticos, entre otros, reconociendo que los maestros en formación requieren centrar su proceso áulico en la práctica y en la adaptación a contextos diversos; por cuanto el perfil del maestro en formación además de los conocimientos disciplinares, requiere del desarrollo de habilidades para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo en entornos reales para que puedan aplicar sus conocimientos y enfrentar desafíos concretos, mediante el diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes que permitan la construcción de significados compartidos que se proyecten hacia la mejora continua de los procesos áulicos.

En esta línea, los relatos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas resaltan la importancia de articular la práctica pedagógica con el perfil profesional del docente, así como su impacto en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas curriculares pertinentes para las comunidades educativas y las agencias de práctica. Este proceso requiere la aplicación de estrategias de planificación, diversificación, implementación, seguimiento y evaluación de actividades orientadas a la promoción de aprendizajes significativos, enmarcados en valores y en la metodología de investigación-acción-participación como elemento clave para la innovación educativa y la mejora continua de los resultados.

Se puede inferir, por tanto, que el perfil profesional se ve directamente influenciado por la experiencia en la práctica pedagógica, ya que esta permite un análisis profundo de los elementos que configuran el acto educativo. La reflexión generada desde el ámbito de la educación infantil tiene un impacto positivo en el desempeño docente, evidenciándose mejoras en la calidad de las interacciones familiares, en los procesos al interior del aula, en las experiencias de práctica, en el rendimiento académico del estudiantado y en la calidad educativa lograda en los diferentes entornos de intervención.

De acuerdo con ello, la fundamentación entre esta dialógica expuesta, reivindica la mención de formación docente durante la práctica pedagógica y las competencias materializadas en el perfil profesional, por cuanto la formación de las futuras Licenciadas en Educación Infantil exige una mirada tanto actitudinal como procedimental y conceptual, que logre intentar la integralidad del sujeto y que sean llevadas a la ejecución, de ahí que como lo expresa González (2023) este sea un espacio para pensarse como sujetos políticos con una postura crítica y reflexiva de su labor docente.

En consecuencia, la transformación del perfil profesional del docente y su práctica pedagógica son fundamentales para asegurar una educación de calidad. La implementación de políticas públicas que fomenten esta evolución es clave, ya que no solo impactan en la formación de los futuros docentes, sino también en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. La capacidad de los docentes para adaptarse y reflexionar sobre su práctica será crucial en un mundo educativo cada vez más dinámico y complejo.

El estudio da cuenta, de que en las encuestas de satisfacción y en las entrevistas semiestructuradas se realiza la correlación existente entre variables y categorías,

encontrando respuestas asertivas y variadas frente a la necesidad de hacer ajustes al proceso tal es el caso de una de las respuestas del E2 “interesante reconfigurar las prácticas pedagógicas, permitiendo el dialogo permanente con el contexto y las necesidades de los estudiantes” asimismo, otro de los entrevistados respondió E3 “las competencias docentes deben adaptarse a un entorno educativo en constante cambio, donde la capacidad de reflexión crítica y la flexibilidad son esenciales para el éxito en la enseñanza” identificando con cierta claridad que en la medida que la práctica pedagógica aumenta en su nivel de valoración, el perfil profesional tiene igual comportamiento ascendente, para que desde la universidad se les dé la posibilidad de guiar y enfrentar el día a día de un aula de clase que posibiliten esa transformación vocacional pero para bien de su formación como maestras, tal como lo enunciaba una de las profesionales entrevistada.

En esta línea se hace manifiesto la imperante necesidad de una formación para el profesional y su propio desempeño futuro, indicando nuevamente una relación entre la práctica y formación con el perfil profesional.

LECCIONES APRENDIDAS

A partir del análisis integral de los datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas de satisfacción y observación etnográfica reflexiva, se identificaron diversas lecciones que enriquecen la comprensión de la relación entre la práctica pedagógica y el perfil profesional docente en el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil. Estas lecciones no solo responden a los objetivos de la investigación, sino que también aportan elementos clave para la mejora de los procesos formativos y la calidad educativa.

La experiencia de práctica permite a los futuros docentes confrontar la teoría con la realidad del aula, fortaleciendo su capacidad de análisis, reflexión crítica y adaptación. Esto se evidenció en las respuestas de los participantes, quienes destacaron la necesidad de una mayor articulación entre la formación académica y el contexto educativo real. Así, la práctica no debe concebirse únicamente como un requisito curricular, sino como un escenario transformador del saber pedagógico, capaz de moldear el perfil profesional desde una perspectiva contextual y vivencial.

"Las competencias docentes deben adaptarse a un entorno educativo en constante cambio" (E3).

"Interesante reconfigurar las prácticas pedagógicas, permitiendo el diálogo permanente con el contexto" (E2). Estas afirmaciones reafirman el papel de la práctica como eje articulador del proceso formativo, donde los saberes teóricos cobran sentido y se transforman en herramientas reales de intervención educativa.

La investigación reveló que el perfil profesional no se limita a conocimientos disciplinares, sino que también requiere habilidades actitudinales como la autorreflexión, la toma de decisiones fundamentadas y la capacidad de reconocer las implicaciones sociales de la labor docente. En este sentido, la práctica pedagógica se convierte en un espacio de pensamiento crítico, tal como lo señala González (2023), donde los futuros maestros pueden reconocerse como sujetos políticos con responsabilidad ética frente a sus contextos de intervención.

Esta perspectiva fomenta una práctica pedagógica comprometida con la transformación de la realidad educativa, en coherencia con los principios de justicia social, equidad e inclusión. Los datos recogidos evidencian que una proporción significativa de los estudiantes combina sus estudios con responsabilidades laborales, lo que demanda propuestas formativas más flexibles, pertinentes y contextualizadas. La posibilidad de realizar prácticas en los lugares de trabajo, acceder a programas de doble titulación y participar en intercambios académicos fueron valoradas positivamente como estrategias que favorecen una formación más significativa y aplicable.

Este hallazgo insta a las instituciones formadoras a replantear sus modelos pedagógicos y curriculares, adaptándolos a las nuevas realidades de los estudiantes sin sacrificar la calidad formativa. Los resultados cuantitativos, especialmente el análisis de correlación de Pearson, mostraron una relación directamente proporcional entre la valoración de la práctica pedagógica y la percepción positiva del perfil profesional. Esto confirma la hipótesis planteada y refuerza la necesidad de diseñar estrategias formativas que integren práctica, teoría y reflexión desde el inicio del proceso académico.

El fortalecimiento de esta relación requiere una planificación coherente de las actividades de práctica, así como una evaluación continua y participativa de los procesos formativos, en concordancia con los valores institucionales y las demandas del contexto educativo.

Finalmente, una de las lecciones más relevantes es la necesidad de comprender la práctica pedagógica como una oportunidad para instaurar procesos de autoevaluación, retroalimentación y mejora continua. En esta dinámica, el diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes juega un papel central en la construcción de significados

compartidos, promoviendo ambientes de aprendizaje más democráticos, reflexivos y transformadores.

Esta visión plantea un nuevo horizonte para la formación docente, en donde el perfil profesional se construye de manera colectiva, consciente y comprometida, en respuesta a las necesidades y particularidades de cada contexto educativo.

Estas lecciones aprendidas deben integrarse como lineamientos para la mejora del currículo, la organización de las prácticas pedagógicas y la política institucional de formación docente. También pueden servir de insumo para proponer ajustes en los programas de práctica, seminarios de formación o módulos sobre investigación-acción y reflexión profesional

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arévalo, S. E. T., Bermúdez, F. L. L., & Reyes, E. M. F. (2025). Aspectos cognitivos del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(1), 38-50.
- Burgos, D. B., & Cifuentes, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17210/773>
- Clavijo, S., Ocampo, E., Agudelo, F., & Gallego, A. (2018). Sobre la investigación narrativa en la escuela contemporánea. En *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*, Universidad Católica Luis Amigó. (p. 310). Medellín: Universidad Católica Luis Amigó.
- Cortés, R. A. (2018). Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos. *Educación y Ciudad*, 34(0123-425), 77-88. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1874>
- Díaz, L., & Hernández, M. (2023). *Constructivismo en la educación contemporánea: Nuevas perspectivas*. Editorial Académica.
- Duarte, P., García, A., Osorio, A., & Gutiérrez, A. (2024). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Magisterio*.
- Fiallos, J., Navarrete, Y., & Arias, D. (2018). Una didáctica para el desarrollo de las competencias investigativas del profesional en formación inicial y permanente,

Revista Cubana de Educación Superior, 37(1) 162–170. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100012

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada* (1st ed.). La Carreta Editores.

Ghorbani, S., Mirshah Jafari, S. E., & Sharifian, F. (2018). Learning to Be: Teachers' Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 20–45. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0002>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bantam.

Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de La Educación*, 3, 91–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475495>

Gómez, J. (2020). La actualización curricular en contextos sociales dinámicos. *Revista de Educación y Sociedad*, 15(2), 40–55.

González, L., Gómez, P., & Rodríguez, A. (2018). Participación de la infancia en la construcción de competencias ciudadanas. En *XXI Encuentro Nacional de Investigación: "Ciencia, sociedad e innovación"* (pp. 185–191). Universidad Católica Luis Amigó.

González, A. & Martínez, R. (2024). *Ética en la investigación educativa: principios y prácticas* (2a ed.). Editorial Académica

González, R. (2023). *Principios y valores amigonianos en la práctica pedagógica*. Editorial Educativa.

González, R. (2023). *La práctica pedagógica en la educación infantil: un enfoque constructivista*. Editorial Educativa.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-López, H. (2024). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a ed.). McGraw-Hill.

- Ley 2503 (2025). Ministerio de Educacion Nacional Junio 25
- López, A. (2024). *Tecnologías y aprendizaje significativo en educación infantil*. Ediciones Pedagógicas.
- Lozano, A., & Gutiérrez, R. (2023). *Formación docente en el contexto de la globalización y la innovación*. Editorial Educativa.
- Malagón, M. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje y su relacion con las prácticas pedagógicas. *Informador Técnico*, 82(2256-5035), 108–119. <https://doi.org/10.23850/22565035.1391>
- Márquez de Pérez, M. E.(2019). El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Scientific*, 4(11) 360-369. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>
- Martínez, L. (2023). *Habilidades blandas en la formación docente para el siglo XXI*. Editorial Innovación Educativa.
- Martínez, L. (2023). El perfil del docente de educación infantil: desafíos y oportunidades. Editorial Educativa.
- Martínez, L. (2023). *Principios pedagógicos en la educación infantil: teoría y práctica*. Editorial Educativa.
- Martínez, J. (2023). *Pedagogía crítica y su aplicación en la educación infantil*. Editorial Innovación.
- Ministerio de Educación Nacional. Características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención de registro calificado, Pub. L. Decreto 1330 (2019). Bogotá: Diario oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>
- OCDE. (2018). Enseñanza para el futuro: Prácticas efectivas en el aula para transformar la educación. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264293243>.
- OIE. (2008). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.

- Ortega, P., Pons, S., & Soto, M. D. (2015). El liderazgo educativo como competencia en los títulos de Florida universitaria. En *Investigación e innovación en educación superior* (pp. 249–260). Universidad de Valencia.
- Oviedo, P. E., & Páez Martínez, R. M. (Eds.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas* (1a ed.). Universidad de La Salle.
- Palomeque, Y. (2015). *Concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y maestro en la licenciatura en pedagogía de Uniminuto*. Universidad San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/3270/1/Concepciones_pedagogia_practica_palomeque_2015.pdf
- Pérez, A. I. (2023). El docente como investigador de su propia práctica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12(1), 75–90.
- Pérez, J. & López, M. (2025). *Investigación educativa: enfoques mixtos y prácticas contemporáneas*. Editorial Académica.
- Ramos de Balazs, A. C., & Zamora, A. Y. (2018). *Competencias del docente de educación inicial para promover el desarrollo psicomotor en niños y niñas de 3 a 6 años*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.F9D79EAB&lang=es&site=eds-live>
- Robledo, C., Amador, L. H., & Ñáñez, J. J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17, 169–191. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Añáez-Rodríguez, J. J. (2019). *Formación de maestros en educación infantil: desafíos y perspectivas*. Editorial Educativa.
- Rubio-Hurtado, M.-J., & Berlanga-Silvente, V. (2012). Com aplicar les proves paramètriques bivariades t de Student i ANOVA en SPSS. Cas pràctic. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83–100. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- Rodríguez, A. & Torres, L. (2024). *Metodología y ética en la investigación educativa: avances y desafíos*. Editorial Académica.

- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente* (1st ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Sugiman, & Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106–123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>
- Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de La Educación*, 3, 215–222. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/104/88>
- Torres, M. (2023). *Formación integral en la educación infantil: un enfoque hacia el bienestar emocional y social*. Editorial Educativa.
- Triviño, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719–737. <https://doi.org/10.5209/RCED.53645>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas Teaching Practices in Developing Citizenship Skills. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 69–82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>
- Zhizhko, A. E. (2017). Competencias en la educación profesional una contribución a su estudio. *Voces de La Educación*, 2, 200–208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475486>