



Representaciones sociales del rol docente en las estudiantes que cursan la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Educación Infantil: estudio de caso colegio Vermont School y colegio San José de Las Vegas

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

Eliana Arias Vélez

Jhojana Roldán Gómez

Asesores

Luis Carlos Sarmiento Jaramillo (2024)

Magíster en Educación

Julia Victoria Escobar Londoño (2025)

Doctora en Educación

Unilasallista Corporación Universitaria

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Caldas, Antioquia

2025

Dedicatoria

En el cierre de esta etapa académica, queremos dedicar este proceso y resultado a todas las personas que han contribuido a la realización de esta práctica pedagógica investigativa. Sus apoyos, orientaciones y ánimos han sido fundamentales en este proceso.

En primer lugar, a Dios por guiarnos y brindarnos la fortaleza y la sabiduría necesarias para llevar a cabo este proyecto. Su amor incondicional ha sido nuestra fuente de inspiración.

A nuestra familia, queremos expresarle toda la gratitud por su apoyo constante y comprensión a lo largo de este arduo camino. Sus palabras de aliento y su paciencia infinita nos han sostenido en los momentos de duda y dificultad.

A todos los que de una u otra manera han contribuido a la culminación de este trabajo, nuestro sincero agradecimiento. Este logro es el resultado de un esfuerzo colectivo, y lo celebramos con humildad y gratitud.

¡Gracias!

Con amor
Eliana Arias
Jhojana Roldán

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a quienes hicieron posible la realización de este proceso investigativo. En primer lugar, a nuestros docentes y asesores, quienes, con su compromiso, conocimiento y dedicación, nos acompañaron en cada etapa del camino, convirtiéndose en verdaderos faros que iluminaron nuestro recorrido académico y profesional.

Agradecemos especialmente a la docente Julia, nuestra asesora, por su orientación constante, sus valiosas sugerencias y su disposición incondicional para guiarnos con paciencia y sabiduría.

Extendemos nuestro agradecimiento a la institución formadora y a todos los profesores que, de una u otra forma, contribuyeron a nuestra formación, brindándonos herramientas y conocimientos fundamentales para nuestra práctica y desarrollo profesional.

No podemos dejar de reconocer a nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y aliento en todo momento, su respaldo fue esencial para culminar esta etapa con éxito.

Asimismo, agradecemos a los centros de práctica por abrirnos sus puertas, y en especial a nuestras docentes titulares, quienes se convirtieron en modelos a seguir por su vocación, compromiso y profesionalismo. Su ejemplo nos inspiró a seguir construyendo nuestro camino en el campo de la educación.

A todos ustedes, gracias por ser parte de esta experiencia formativa y transformadora.

Eliana Arias
Jhojana Roldan

Resumen

Este informe presenta los resultados de la investigación titulada *Representaciones sociales del rol docente en las estudiantes que cursan la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Educación Infantil*, desarrollada como estudio de caso en el colegio Vermont School y el colegio San José de Las Vegas. La investigación se llevó a cabo en el marco de las prácticas pedagógicas investigativas I, II y III, dentro del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Lasallista (Unilasallista). El objetivo general de este estudio fue analizar las representaciones sociales de los estudiantes que cursan las prácticas pedagógicas investigativas en dichas instituciones educativas. En el desarrollo de la investigación, se abordaron tres categorías principales: representaciones sociales (Moscovici, 1979), práctica pedagógica (Dewey, 2010) y rol del docente practicante (Fullan, 2014). Se empleó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico (Moustakas 1994), utilizando técnicas como la observación participante, la entrevista semiestructurada, la revisión documental y el diario de campo. Los resultados evidencian que los futuros docentes construyen representaciones sobre su rol y se asocian a diversas condiciones: i) funciones en la agencia y el grado de autonomía vinculan principalmente con el acompañamiento a los niños, ii) procesos relacionales con la institución a nivel contractual, con la cooperadora, la colaboración con los docentes titulares y con sus pares en clave de su propio crecimiento profesional. Asimismo, al analizar las representaciones sociales se destaca la importancia de reflexionar sobre la práctica como un medio para articular la teoría con la realidad del aula, lo cual favorece una formación docente más crítica, humana y cercana a las necesidades de las infancias y de las mismas agentes educativas docentes. Finalmente, el estudio concluye que comprender las representaciones sociales del rol docente no solo permite identificar cómo las estudiantes significan su quehacer, sino que también orienta transformaciones pedagógicas necesarias para consolidar un ejercicio docente más consciente, profesional y comprometido con la calidad educativa en la primera infancia.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación docente, educación infantil, reflexión educativa, representaciones sociales.

Abstract

This report presents the results of the research entitled Social representations of the teaching role among students enrolled in the investigative teaching practice of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education, developed as a case study at Vermont School and San José de Las Vegas School. The research was carried out within the framework of the investigative teaching practices I, II, and III, as part of the Early Childhood Education program at the Lasallian University Corporation (Unilasallista). The overall objective of this study was to analyze the social representations of students enrolled in the investigative teaching practices at these educational institutions. In the course of the research, three main categories were addressed: social representations (Moscovici, 1979), pedagogical practice (Dewey, 2010), and the role of the trainee teacher (Fullan, 2014). A qualitative methodology with a phenomenological approach (Moustakas 1994) was used, employing techniques such as participant observation, semi-structured interviews, document review, and field journals. The results show that future teachers construct representations of their role and associate them with various conditions: i) functions in the agency and the degree of autonomy are mainly linked to accompanying children, ii) relational processes with the institution at the contractual level, with the cooperative, collaboration with tenured teachers and with their peers in terms of their own professional growth. Likewise, when analyzing social representations, the importance of reflecting on practice as a means of articulating theory with the reality of the classroom is highlighted, which favors a more critical and humane teacher training that is closer to the needs of children and the teachers themselves. Finally, the study concludes that understanding the social representations of the teaching role not only allows us to identify how students interpret their work, but also guides the pedagogical transformations necessary to consolidate a more conscious, professional teaching practice committed to educational quality in early childhood.

Keywords: Pedagogical Practice, Teacher Training, Early Childhood Education, Educational Reflection, Social Representations.

Contenido

Resumen	4
Introducción	12
Capítulo 1	14
Generalidades	14
1.1 Contextualización	14
1.2 Contextualización de aula	16
1.3 Ambientes de aprendizaje del Vermont School.....	18
1.4 Espacios de aprendizaje San José de Las Vegas	21
1.5 Planteamiento del problema	29
1.6 Justificación	32
1.7 Objetivos	34
1.8 Antecedentes	35
1.8.1 Tendencia 1. Distancia entre la teoría y la práctica	37
1.8.2 Tendencia 2. Permanencia de vacíos estructurales en la formación docente.....	38
1.8.3 Tendencia 3. Deficiencia en el acompañamiento docente al maestro en formación..	38
1.8.4 Tendencia 4. Oportunidades de mejora en torno a la revisión y fortalecimiento curricular	39
Capítulo 2	41
Marco referencial.....	41
2.1 Referencias teóricas	41
2.1.1 Práctica pedagógica	41
2.1.2 Rol del docente practicante	44
2.1.3 Representaciones sociales	47
2.2 Referente pedagógico	50
2.3 Marco legal.....	53
Capítulo 3	56
Diseño metodológico	56
3.1 Paradigma	56
3.2 Método	56

3.3 Técnicas	57
3.3.1 Revisión y análisis documental	57
3.3.2 Entrevista semiestructurada	59
3.3.3 Grupo focal.....	60
3.4 Instrumentos.....	62
3.4.1 Guía para la revisión documental	62
3.4.2 El diario de campo	62
3.4.3 Matriz de análisis	63
3.5 Ruta metodológica	63
3.6 Población.....	64
3.6.1 Muestra	64
3.6.2 Delimitación y alcance	65
3.7 Componente ético.....	65
Capítulo 4.....	69
Discusión y hallazgos	69
Capítulo 5.....	83
Conclusiones y recomendaciones	83
5.1 Conclusiones	83
5.2 Recomendaciones	91
Referencias.....	94
Anexos.....	98
Anexo A. Modelo de ficha	98
Anexo B. Diarios de campo	99
Anexo C. Participación en la Feria Pedagógica Unilasallista. Mayo 24 de 2025	100
Anexo D. Participación en la Tercera Feria Pedagógica en la Universidad Luis Amigó. Noviembre 7 y 8 de 2025	101

Lista de figuras

Figura 1.	18
<i>Salón de música</i>	18
Figura 2.	19
<i>Salón de artes</i>	19
Figura 3.	19
<i>El auditorio</i>	19
Figura 4.	20
<i>Ambiente de ocio</i>	20
Figura 5.	21
<i>Salón de filosofía</i>	21
Figura 6.	22
<i>Biblioteca</i>	22
Figura 7.	23
<i>Zonas de juego</i>	23
Figura 8.	23
<i>Canchas</i>	23
Figura 9.	24
<i>Arenero</i>	24
Figura 10.	25
<i>Terraza</i>	25
Figura 11.	25
<i>Plazoleta San José</i>	25
Figura 12.	26
<i>Fachada del colegio Vermont School</i>	26
Figura 13.	26
<i>Salón de clase Kinder 4E Vermont School</i>	26
Figura 14.	27
<i>Áreas del salón Kinder 4E</i>	27
Figura 15.	28

<i>Fachada del colegio San José de Las Vegas (sede Preschool)</i>	28
Figura 16.	28
<i>Salón de clase K5E San José de Las Vegas (sede Preschool)</i>	28
Figura 17.	29
<i>Áreas del salón K5E</i>	29
Figura 18.	32
<i>El rol del practicante en la educación</i>	32
Figura 19.	37
<i>Antecedentes de la investigación</i>	37
Figura 20.	43
<i>Propuesta pedagógica de Dewey</i>	43
Figura 21.	47
<i>Rol del docente practicante</i>	47
Figura 22.	50
<i>Teoría de las representaciones sociales</i>	50
Figura 23.	53
<i>Sinergias teóricas: Fullan, Dewey, Moscovici y Vygotsky</i>	53
Figura 24.	61
<i>Encuentro del grupo focal</i>	61
Figura 25.	66
<i>Consentimiento informado</i>	66
Figura 26.	68
<i>Diseño metodológico</i>	68
Figura 27.	88
<i>Esquema de las representaciones sociales del rol docente en formación</i>	88

Lista de tablas

Tabla 1.....	17
<i>Personal de las instituciones</i>	17
Tabla 2.....	50
<i>Categorías</i>	50
Tabla 3.....	54
<i>Normograma</i>	54
Tabla 4.....	58
<i>Matriz de análisis documental</i>	58
Tabla 5.....	59
<i>Ficha de entrevista</i>	59
Tabla 6.....	61
<i>Ficha del grupo focal</i>	61
Tabla 7.....	63
<i>Formato de diario de campo</i>	63
Tabla 8.....	63
<i>Formato de matriz de análisis</i>	63
Tabla 9.....	64
<i>Ruta Metodológica</i>	64
Tabla 10.....	66
<i>Cronograma PPI 1</i>	66
Tabla 11.....	67
<i>Cronograma PPI 2</i>	67
Tabla 12.....	67
<i>Cronograma PPI 3</i>	67
Tabla 13.....	69
<i>Matriz de análisis de diarios de campo. Representaciones Sociales. Modelo 1</i>	69
Tabla 14.....	71
<i>Matriz de análisis de los diarios de campo. Práctica docente. Modelo 1</i>	71
Tabla 15.....	73

<i>Dimensiones</i>	73
Tabla 16.....	73
<i>Matriz de análisis de diarios de campo. Rol docente. Modelo 1</i>	73
Tabla 17.....	75
<i>Transformación del rol docente</i>	75
Tabla 18.....	75
<i>Matriz de análisis de diarios de campo. Práctica docente y pedagógica. Modelo 2</i> ...	75
Tabla 19.....	76
<i>Transformación del rol docente. Ruta metodológica</i>	76
Tabla 20.....	76
<i>Matriz de análisis de diarios de campo. Representaciones sociales. Modelo 2</i>	76
Tabla 21.....	77
<i>Matriz de análisis de los diarios de campo. Creatividad, lenguaje, interacción social, rol docente</i>	77
Tabla 22.....	79
<i>Matriz de análisis de información del grupo focal. Representaciones sociales</i>	79
Tabla 23.....	80
<i>Matriz de análisis de información del grupo focal. Práctica docente y pedagógica</i> ...	80
Tabla 24.....	81
<i>Matriz de análisis de información del grupo focal. Rol docente</i>	81

Introducción

El presente documento corresponde al informe final escrito de la investigación titulada *Representaciones sociales del rol docente en las estudiantes que cursan la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Educación Infantil: estudio de caso colegio Vermont School y colegio San José de Las Vegas*, desarrollada en el marco de las prácticas pedagógicas investigativas I, II y III, como parte del proceso de formación profesional en la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Lasallista (Unilasallista). El objetivo principal de esta investigación es analizar las representaciones sociales de los estudiantes que cursan las prácticas pedagógicas investigativas de la Licenciatura en Educación Infantil en el colegio Vermont School y el colegio San José de Las Vegas. El texto se compone de cinco capítulos que se presentan a continuación.

En el capítulo 1 se desarrollan aspectos básicos como el escenario, el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y los antecedentes. También reúne diversas corrientes teóricas locales, nacionales e internacionales que abordan el asunto de cómo se tratan las representaciones sociales en las prácticas pedagógicas, considerando los grandes problemas que surgen con la formación docente. Este fundamento teórico es necesario para comprender la importancia del problema en estudio y la naturaleza de los objetivos.

El segundo capítulo se ocupa del contexto teórico, del marco legal y práctico de la investigación.

En tercer lugar, se describe el diseño metodológico de la investigación, enfatizando en el enfoque cualitativo (Taylor 1975) y el paradigma investigativo elegido, en este caso la fenomenología (Edmund Husserl 1913/2013) se detallan las técnicas de recolección y análisis de información, tales como la entrevista semiestructurada, la revisión documental y el diario de campo. También se explica la ruta de interpretación y las consideraciones éticas y el cronograma respectivo.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las evidencias recolectadas, se interpretan los hallazgos a la luz del marco teórico para identificar categorías emergentes y se identifican aspectos centrales tanto para las conclusiones como para las recomendaciones derivadas de la investigación centradas en categorías finales, identificando implicaciones para la práctica pedagógica y sugerencias para futuras investigaciones.

Por último, se presentan tanto las conclusiones como las recomendaciones más relevantes que dan cuenta de los aportes del proyecto. Asimismo, se incluyen los anexos que complementan la información del informe, tales como instrumentos de recolección, transcripciones y evidencias gráficas.

Esta investigación pretende aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas dentro del aula, en la cual tanto las estudiantes practicantes como las agencias que las acogen asuman un compromiso activo con la generación de ambientes propicios para la participación, el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas. Busca superar los modelos convencionales de transmisión que concebían únicamente la transmisión de contenido, generando espacios reflexivos y dialógicos para todos los agentes inmersos en la práctica educativa.

Con este trabajo se ofrecen líneas que contribuyan a la transformación de representaciones e imaginarios en torno al rol estudiante-docente, favoreciendo espacios de interacción significativa con los estudiantes y potenciando el trabajo en agencias de escenarios prácticos.

Capítulo 1

Generalidades

1.1 Contextualización

La presente investigación se desarrolló en dos instituciones educativas privadas en la ciudad de Medellín: el colegio San José de Las Vegas y el colegio Gimnasio Vermont School. Ambas instituciones ofrecen una enseñanza integral y personalizada y se han adaptado a las necesidades y desafíos de la contemporaneidad sin dejar de lado los aspectos fundamentales alrededor de los cuales gira la propuesta pedagógica. Ambos colegios comparten una visión formadora que involucra la excelencia académica, el desarrollo de la persona y su responsabilidad social, obteniendo un compromiso para un aprendizaje que transforma la realidad. Buscan formar seres comprometidos con la transformación social, que entiendan y aprecien su propia cultura e historia como institución y de los sujetos en formación, abiertos a las nuevas perspectivas de vida, los valores y las tradiciones de las comunidades. Por esto se comprometen en ayudar a sus integrantes actuando con el propósito de influir positivamente, entendiendo la importancia del equilibrio físico, mental, emocional y el bienestar en la vida de la comunidad académica.

Con respecto al colegio San José de Las Vegas, este fue fundado en 1968 en Medellín, cuenta con dos sedes educativas, en la zona rural del municipio de El Retiro y la otra en el sector urbano de Medellín, en el barrio Las Vegas. Aquí asisten estudiantes de estratos socioeconómicos de niveles 3, 4, 5 y 6. En cuanto a los niveles de educación disponen de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica bajo el calendario A.

Algo semejante ocurre con el colegio Gimnasio Vermont School, ubicado en el barrio El Poblado de Medellín, el cual ha centrado su misión en la formación del pensamiento crítico a través de la investigación y los proyectos de transformación social. Fue fundado hace 23 años, destacado por el bilingüismo, la formación en valores y las nuevas tecnologías para mejorar su educación. Cuenta con más de 700 estudiantes en dos sedes ubicadas en el municipio de El Retiro y Medellín. En cada grado, los estudiantes diseñan un proyecto social de alto impacto que les permite aplicar sus conocimientos en la transformación del mundo de manera real y tangible.

Las instituciones aquí presentadas pueden ser vistas como modelos educativos que combinan la formación académica con el desarrollo personal y social de sus estudiantes. Ambas

instituciones educativas entrenan a los niños y las niñas en el sentido más amplio, no solo para enfrentar las exigencias académicas, sino también para liderar una vida responsable, así como para ser agentes de transformación social de acuerdo con los tiempos en que viven, ordenando sus proyectos pedagógicos con los requerimientos del mundo real.

Para reconocer el marco filosófico de las instituciones, se presenta la misión, que, para el colegio San José de Las Vegas está centrada en la educación personalizada, con un compromiso por la renovación educativa como camino para afrontar los desafíos de cada época, esta propuesta se sintetiza en su lema “Ser más para servir mejor”.

Siguiendo con la misión, en el Vermont School, promueven una activa participación en una educación internacional académicamente rigurosa y holística centrada en las competencias de la indagación, el pensamiento crítico y creativo y la comunicación efectiva. Enfrentan así el gran reto de realizar todo el potencial humano y el bienestar, motivando a sus estudiantes a ser ciudadanos globales, responsables y respetuosos que mejoran su entorno.

El San José de Las Vegas se ha orientado con un enfoque pedagógico fundamentado en la educación personalizada y personalizante (iluminados por los pedagogos Pierre Faure y María Montessori, y por los filósofos Sören Kierkegaard y Emmanuel Mounier). Este colegio es conocido por implementar un enfoque activo llamado Escuela Nueva, que mira al estudiante como centro de la actividad educativa en ejercicio de su libertad, buscando que los estudiantes desarrollen competencias para formular y realizar su proyecto personal de vida.

Por otro lado, el Vermont School considera que el conocimiento que posee cada individuo no es producto de la sola experiencia que le brinda el contexto, ni menos aún de dispositivos previos que no se permean por las vivencias. El conocimiento se construye en la interacción del individuo con el medio, no es una copia de la realidad, sino que es una construcción del ser humano desde los esquemas que ya posee o “conocimientos previos”, los cuales son construidos a partir de su relación con el medio. El constructivismo centra su discurso en la persona, quien elabora su conocimiento cuando interactúa con el objeto de este y con los otros en un contexto significativo. En el enfoque pedagógico se tocan tres componentes que dan sentido al hecho educativo, a saber, el estudiante que aprende, el profesor que ayuda al estudiante a construir significados y atribuir sentido a lo que aprende y, finalmente, el contenido que es objeto de aprendizaje.

Los servicios que ofrecen tanto el colegio San José de Las Vegas como el Vermont School incluyen psicólogos al servicio de los empleados, niños, niñas y padres de familia, cuentan también

con un programa de alimentación escolar, transporte, enfermería, dotación de útiles escolares y actividades extracurriculares, todo ello demuestra su compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes y del personal relacionado con la institución que atiende a sus necesidades.

En general, las instituciones aquí presentadas pueden ser vistas como escenarios educativos que combinan la formación académica con el desarrollo personal y social de sus estudiantes, ambos colegios no solo preparan a los jóvenes para los desafíos académicos, sino también para ser ciudadanos responsables y comprometidos con el cambio social, alineando sus proyectos educativos con las necesidades del mundo actual, por lo tanto, garantizan que los estudiantes egresados estén bien preparados académicamente y que también sean conscientes y competentes para contribuir de manera positiva a la sociedad.

1.2 Contextualización de aula

El colegio San José de Las Vegas y el Vermont School, se encuentran ante la situación de tener que trabajar con grupos de estudiantes con una amplia gama de habilidades, intereses y necesidades, con el reto de propiciar un entorno de aprendizaje inclusivo donde se les brinde la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial. Así, hay un equipo docente formado y especializado para cada una de las necesidades que, a través de la ejecución de procedimientos específicos, promueven el aprendizaje activo y significativo. Aquí no se trata solo de la fijación en el aula, sino del logro académico y personal en su totalidad. Es así como aprovechamos al máximo lo que tenemos.

En San José de Las Vegas se trabajó con un grupo del campus de Medellín denominado Kínder 6 (K6) cuenta con veinticinco niños de seis a siete años y su profesor principal destinado para fines de investigación.

El salón, está dotado con la sala de lectura, con un televisor, un computador, juegos educativos y una amplia bodega con materiales didácticos necesarios para el proceso educativo. También rota un equipo de cinco maestros asignados a las áreas principales de estudio: lengua materna, inglés, filosofía, educación física y proyecto vital. Este diseño se ha implementado para brindar atención focalizada a cada una de las áreas de conocimiento de sus estudiantes. Dentro de las características de los estudiantes algunos presentan capacidades diversas, entre ellas, TDAH, trastorno oposicional desafiante y otros con una gran capacidad intelectual CIT, los cuales generan

un desafío considerable para los docentes que realizan la rotación por el aula debido a los tiempos considerables de sus horas de clase y la creación de vínculos que permitan reconocer las especificidades de cada sujeto en el aula.

Por otro lado, en el Vermont School, sede Poblado, la práctica educativa del grado Kínder 4 (4E) es liderada por una docente titular, la cual tiene bajo su responsabilidad a doce estudiantes, entre cuatro y cinco años de edad. La institución cuenta con un aula amplia, luminosa y bien dotada, incluye televisor, computador y zonas de materiales al alcance de los niños y niñas, esto promueve un aprendizaje activo y participativo. El equipo se complementa con cuatro maestros adscritos a las áreas de lengua materna, inglés, educación física y lectura de cuentos. El papel de los docentes desde la perspectiva constructivista es jalonar los aprendizajes y facilitar experiencias para que el estudiante actúe sobre los contextos, generando nuevos aprendizajes. Es así como se han replanteado los roles del estudiante y del docente al entender al educando como sujeto constructor de aprendizajes significativos y al educador-mediador como facilitador del aprendizaje y como promotor del desarrollo de los estudiantes. Este enfoque permite abordar la diversidad de habilidades existentes en el grupo a través de una educación que se adapta a la singularidad de cada niño y niña, sea esta una dificultad de aprendizaje o un talento destacable.

Ambos colegios coinciden en la promoción de una educación personalizada y el desarrollo íntegro de sus educandos, basándose en el uso de la tecnología y equipos docentes especializados en la atención a la diversidad. Esta última no es solo concebida como un desafío, sino como una oportunidad de aplicar estrategias pedagógicas efectivas e innovadoras que puedan favorecer el desarrollo de los niños y las niñas a su ritmo y estilo, se concibe al estudiante como un individuo capaz de pensar, de sentir, de valorar y de asignar significados a su experiencia potenciando su capacidad de operar en los contextos. La **tabla 1** presenta al personal de las instituciones.

Tabla 1.

Personal de las instituciones

Cargo	Nombre	
	San José de Las Vegas	Vermont
Directora	Mónica María Rodríguez Giraldo	Mariel Andrea Acosta Velas
Docentes	Catalina Arango Salas	María Fernanda Romero Peñuela
Auxiliares pedagógicas	Eliana Arias Vélez	Jhojana Roldán Gómez

Auxiliar de servicios generales	Jorge Iván López Valencia	María Paz Martínez Bustamante Janeth Parra Mariño
Manipuladora de alimentos	Carolina González Jaramillo	Esteban Henao Toro
Psicólogas	María Camila Rodríguez Prada	Mariana López Ortiz
Nutricionistas	Andrea Izquierdo Galeano	Isabella Úsuga Durango
Enfermeras	Lina Marcela Cardona Rodríguez	María Jose Arango Mejía
Asistente administrativa	Érica Liliana Herrera Herrera	Paula Gaviria Álvarez

1.3 Ambientes de aprendizaje del Vermont School

Figura 1.

Salón de música



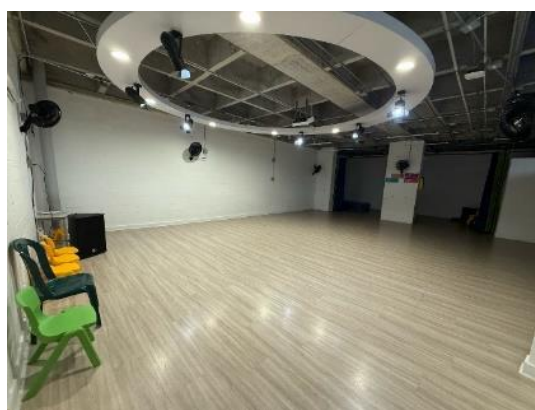
Este es el salón de música, un espacio lleno de armonía y creatividad donde los niños y las niñas descubren el maravilloso mundo de los sonidos. Aquí aprenden a interpretar diferentes instrumentos musicales, desarrollando sus habilidades rítmicas, melódicas y auditivas. A través de la práctica, fortalecen su coordinación, sensibilidad artística y capacidad de expresión. El aula está equipada con una gran variedad de instrumentos, lo que permite que cada estudiante explore y elija el que más le apasione. La música se convierte en un medio de aprendizaje, diversión y crecimiento personal, fomentando el trabajo en equipo y la disciplina.

Figura 2.
Salón de artes



El salón de artes es un espacio dedicado a la creatividad y la expresión, donde los niños y las niñas exploran libremente a través de diversos materiales y técnicas. Aquí, dan vida a sus ideas mediante el dibujo, la pintura, la escultura y otras formas de arte, dejando que su imaginación vuele sin límites. Cada actividad está diseñada para estimular su ingenio, fomentar su sensibilidad artística y fortalecer su confianza en sí mismos. En un ambiente lleno de color e inspiración, se les motiva a experimentar, innovar y disfrutar del proceso creativo, convirtiendo cada obra en una expresión única de su mundo interior.

Figura 3.
El auditorio



Este ambiente de aprendizaje es un espacio multifuncional en el Vermont que es utilizado para diversas actividades. Una de ellas es la educación física, ya que, al no contar con una cancha,

este se convierte en el área más amplia y abierta disponible para que los niños y las niñas realicen ejercicios, estiramientos y jueguen fútbol. Además, este lugar también cumple un papel fundamental en la vida escolar, ya que aquí se llevan a cabo reuniones con las familias para compartir el progreso de los estudiantes. Asimismo, es el escenario de actos cívicos y el punto de encuentro del consejo de la institución, donde se toman decisiones clave para el bienestar de toda la comunidad educativa.

Figura 4.

Ambiente de ocio



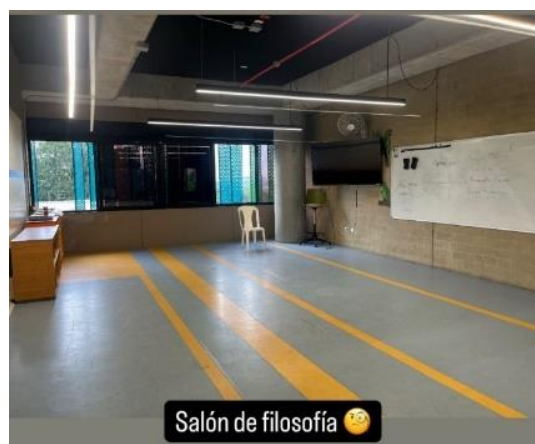
Este rincón que llamamos "Entorno de Ocio" es un área especial en el Vermont donde los niños y niñas pueden sentarse durante los descansos y momentos de recreo para disfrutar de paz y tranquilidad. Aquí pueden leer un libro, charlar con amigos o simplemente relajarse. Es un pequeño espacio de bienestar y convivencia, donde pueden desconectarse un momento de la rutina escolar para tener momentos de calma y relajación. Este espacio está destinado al confort y al placer, propicio para el hábito de la lectura, la socialización y el equilibrio adecuado entre el aprendizaje y el tiempo recreativo.

1.4 Espacios de aprendizaje San José de Las Vegas

En este espacio los niños y niñas tienen la oportunidad de viajar por diferentes momentos filosóficos, donde su creatividad sale a flote, pero también se empapan en una experiencia que fomenta la reflexión y el progreso del pensamiento crítico desde una temprana edad.

Figura 5.

Salón de filosofía



En esta materia, los niños y las niñas están acompañados por las mascotas de clase llamadas:

- **El dedo filosófico:** quien elige a un niño o niña que esté bien sentado, con una postura correcta, atento a las indicaciones que el docente le da y con toda la disposición para aprender y preguntar en clase.
- **Moscobiche:** elije a los niños o niñas que le hagan una pregunta filosófica que lo ponga a pensar de manera crítica.
- **Moscardón:** elije a los niños o niñas que respondan adecuadamente las preguntas que se le plantearon durante la clase.

Figura 6.
Biblioteca



Cuenta con un espacio amplio y luminoso, con unos cojines cómodos y rincones individuales, donde los niños y niñas se pueden acostar para estar en comodidad, lo que les permite sentirse a gusto mientras se empapan de la construcción de nuevos mundos y conocimientos, además es donde la imaginación se pone a juego y la curiosidad sale a flote. Uno de los aspectos más destacados de este espacio es el fomento del amor por la lectura y la cercanía de los libros debido a posibilidad de acceder a ellos en cualquier momento y poder prestarlos para llevarlos a casa.

En las zonas de juego que se aprecian en la **figura 7**, los niños tienen la oportunidad de explorar activamente con el medio ambiente, permitiéndoles desarrollar una curiosidad constante por el mundo que los rodea, ya que, al interactuar con columpios, trepar estructuras y tener materiales naturales, hace que estén en constante sentir de diferentes texturas.

Figura 7.
Zonas de juego



Además de compartir activamente con sus compañeros y crear habilidades para socializar, construyendo una manera activa de resolución de conflictos, la empatía y la cooperación para alcanzar bienes comunes. Por otro lado, estos espacios llevan a cabo propuestas de juegos por parte de los mismos niños, enviándolos a desarrollar su creatividad e imaginación y reforzar su motricidad gruesa y fina.

Figura 8.
Canchas



En este espacio contamos con dos canchas, cada una con características diferentes lo que permite una actividad deportiva para los niños y las niñas. La primera cancha es sintética, de tamaño pequeño y no cuenta con techo. Esta cancha permite que los niños y las niñas puedan desarrollar habilidades motrices en un entorno controlado y seguro. La segunda cancha es de tierra con un techo de lona, aunque la superficie de esta cancha no es como la sintética, también fue diseñada para desplegar las habilidades motoras gruesas de los niños: hay un lugar para deportes, como el fútbol o juegos de equipo que estimulan la colaboración y el trabajo en equipo entre niños y niñas.

Figura 9.

Arenero

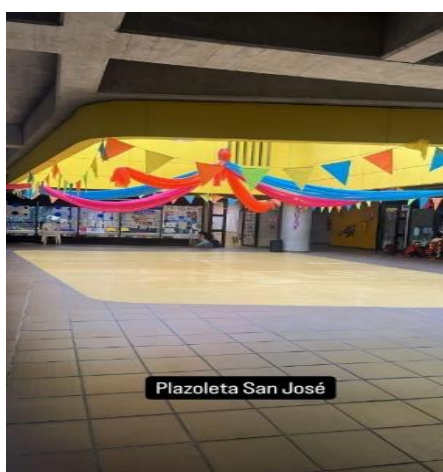


Esta es un área grande donde los niños y las niñas pueden jugar con figuras que pueden hacer con palas, rastrillos y cubos. En ocasiones también se hacen trabajos dirigidos por parte de los docentes, ya que se presenta como un instrumento fundamental para el proceso de la lectoescritura, permitiéndole a los niños y niñas practicar y experimentar de una forma espontánea y hacer una lectura de forma divertida.

Figura 10.*Terraza*

Este espacio es un área amplia y al aire libre, diseñada especialmente para que los niños puedan participar en diversas actividades que promuevan su desarrollo físico, emocional, social e intelectual. La amplitud del lugar permite que los niños se muevan libremente, lo cual es fundamental para su crecimiento y bienestar, ya que tienen la posibilidad de explorar, interactuar y aprender sin las limitaciones que puede imponer un espacio cerrado.

Aquí se desarrollan diversas actividades incluyendo la pista resbaladiza, entre otras dinámicas que planea el profesor, con el fin de estimular un desarrollo integral de los niños y las niñas.

Figura 11.*Plazoleta San José*

La plazoleta de San José es un espacio amplio y central que juega un papel fundamental en la dinámica educativa de la institución. Este lugar se convierte en el punto de encuentro para todos los grados, donde los niños y niñas, acompañados de sus profesores, se reúnen cada jueves después del primer descanso. La plazoleta no solo es un área física, sino también un espacio cargado de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes. También es un espacio donde hacemos juegos, se interpretan canciones y bailes y se realizan representaciones teatrales; también se predica la palabra de Dios a través de videos.

Figura 1.

Fachada del colegio Vermont School



El colegio Vermont School, sede Poblado, está ubicado en la calle 11 sur # 29E-197. Se encuentra en un entorno tranquilo y seguro, rodeado de edificios residenciales, un gimnasio, un supermercado y amplias zonas verdes.

Figura 13.

Salón de clase Kinder 4E Vermont School



El salón cuenta con 14 mesas, un televisor y un computador. Dentro del espacio, hay cuatro áreas diseñadas para el acceso de niños y niñas: arte, lectura, casa y bloques.

Figura 14.

Áreas del salón Kinder 4E



En el área de arte de nuestro salón de clases, tenemos muchos materiales diferentes, incluyendo pinturas, acuarelas, pinceles, pegamento, botones, que permiten a los niños y niñas hacer sus propias obras de arte. Mientras hacen esto, pueden jugar, expresar su creatividad y trabajar en habilidades motoras finas, además de aprender sobre texturas y colores.

El área de libros invita a la intimidad, está adecuada con cojines para sentarse y un universo diverso de lecturas que se abre cuando a los niños y las niñas se les permite seleccionar sus propios libros. Es aquí donde su curiosidad, creatividad y pasión por la lectura se cultivan al desarrollar habilidades de comprensión y lenguaje.

En el área de juego de roles, los niños y las niñas pueden sentarse en una mesa donde están disponibles utensilios de cocina como cucharas, platos y tazas en la casa. Los niños juegan usando símbolos, objetos y lenguaje, lo que les ayuda a entender el mundo real que los rodea. A través de esta actividad, desarrollan habilidades espaciales, resolución de problemas y pensamiento lógico mientras se divierten. Finalmente, el área de bloques contiene bloques

lógicos, tangram y piezas de Lego, que los niños y las niñas pueden usar para crear y manipular formas y estructuras.

Figura 2.

Fachada del colegio San José de Las Vegas (sede Preschool)



El Colegio San José de Las Vegas, sede Preschool, está ubicado en la avenida Las Vegas y se encuentra en un entorno seguro y acogedor, diseñado especialmente para la educación inicial, brinda a los niños y a las niñas un espacio ideal para su desarrollo integral.

Figura 3.

Salón de clase K5E San José de Las Vegas (sede Preschool)



El salón cuenta con diez mesas, un televisor y un computador. Dentro del espacio, hay tres áreas diseñadas para el acceso de niños y niñas: el rincón de lectura, rincón de la calma y área de

integración. En todos ellos, los niños y niñas pueden participar libremente en una serie de actividades temáticas que incitan la imaginación del niño.

Figura 17.

Áreas del salón K5E



En el rincón de lectura, contamos con un espacio adecuado para tener una variedad de libros que los niños y niñas pueden explorar y utilizar para fomentar su creatividad e imaginación por medio de la lectura. En el rincón de la calma se encuentra un espacio cómodo y amigable para su momento personal, donde pueden abrazar o jugar con Chicolaticosabrio y Bluy, además de expresar libremente su sentir y llegar a un equilibrio personal. En el área de integración, los niños y las niñas tienen su espacio para compartir en actividades diarias como; el saludo, momentos de juego dentro del aula, la despedida y actividades realizadas durante el día.

1.5 Planteamiento del problema

La educación en Colombia es un derecho ciudadano que, conforme a la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, garantiza el acceso a todos los colombianos no solo como un medio para el desarrollo personal sino también en beneficio de la sociedad. En cualquier caso, una educación de calidad puede cambiar las estructuras sociales, comprimir las diferencias entre las personas y aumentar las habilidades. Mientras tanto, la educación genera herramientas para el estilo de vida y promueve el desarrollo

sostenible, al mismo tiempo que proporciona cobertura sistemática. Estos son fundamentales para el desarrollo tanto de los individuos como de la sociedad. A través de ella, las personas obtienen tanto habilidades como conocimientos, tales como el pensamiento creativo, la capacidad de resolver problemas y valores fundamentales para una vida bien fundamentada. El resultado es no solo un beneficio individual sino también colectivo.

En este contexto, la educación infantil desempeña un papel principal en la crianza general de los niños y las niñas, hasta los seis años se considera por todas las personas que estudian el tema como un periodo crítico de desarrollo para la inteligencia, la emoción y la sociedad. En esta fase de aprendizaje, los niños y las niñas se encuentran inmersos en un entorno aún más absorbente, donde adquieren habilidades básicas esenciales rápidamente porque sus cerebros progresan a altos niveles de velocidad. El aprendizaje y el desarrollo emocional de los niños y las niñas están muy influenciados por los estímulos apropiados en esta etapa.

Esta etapa es crucial para el fomento del pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades para resolver problemas, sino que también implica habilidades en relaciones emocionales como la empatía, la cooperación y la comunicación, que son vitales para los lazos interpersonales y el bienestar emocional.

En un país como Colombia, marcado por profundas desigualdades socioeconómicas, la educación inicial desempeña un papel clave en la reducción de brechas si logra ofrecer acceso a programas de calidad que mejoran el rendimiento académico y la adaptación escolar, fortaleciendo la cohesión social y contribuyendo al desarrollo económico. Asimismo, si fomenta la activa participación de las familias y las comunidades en el proceso educativo. Involucrar a los padres en la educación de sus hijos refuerza las relaciones familiares y crea un entorno de apoyo indispensable para el desarrollo infantil. De esta forma, la educación infantil emerge como un elemento clave tanto para el desarrollo individual como para el progreso de la sociedad, evidenciando que invertir en ella es apostar por un futuro más equitativo, próspero y saludable.

Dentro del sistema educativo formal, el rol de los docentes es fundamental para garantizar una enseñanza efectiva que permita alcanzar aprendizajes significativos a lo largo de la trayectoria escolar. Trabajar en y para la educación implica una responsabilidad profunda con los estudiantes y la sociedad. Las maestras y maestros tienen el deber de asegurar el derecho a la educación,

contribuyendo a la construcción de comunidades más justas, participativas y democráticas. Además, los docentes deben actuar como facilitadores del aprendizaje mediante metodologías activas, ofreciendo herramientas que permitan a los estudiantes comprender el mundo desde diversos lenguajes, aprender a convivir y ser ciudadanos productivos.

El ejercicio docente, ya sea como maestro o director, demanda no solo conocimientos pedagógicos, sino también vocación de servicio y una clara conciencia de los compromisos adquiridos con los estudiantes y la comunidad escolar. Ser docente implica actuar con congruencia y compromiso, promoviendo el respeto a los derechos humanos, manteniendo espacios educativos seguros y libres de violencia, y fomentando un sistema íntegro y potenciador. Su labor trasciende la transmisión de conocimientos, ya que forma actitudes, valores y habilidades que promueven el desarrollo integral de los estudiantes, capacitándolos para convivir de manera responsable, participar activamente en la comunidad y contribuir al progreso del país.

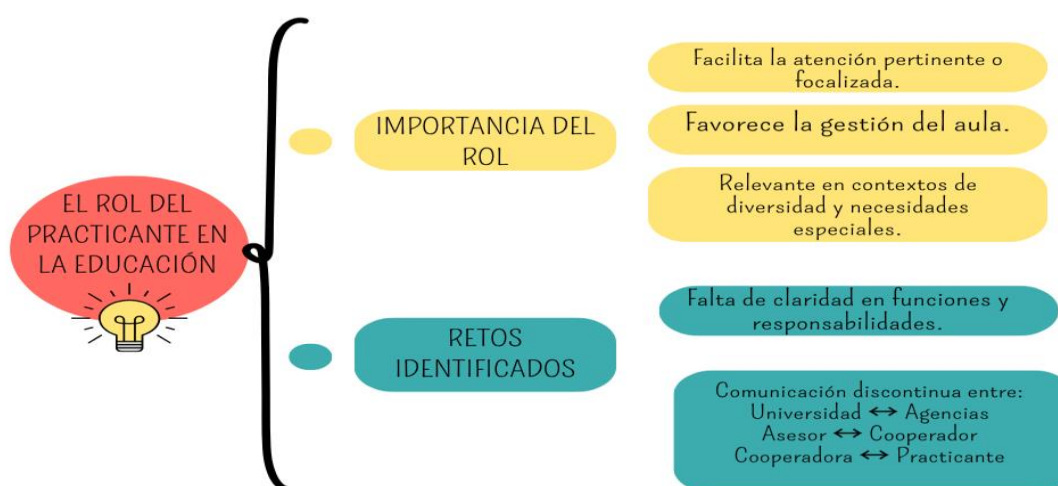
En este contexto, el auxiliar docente emerge como un actor esencial en el ámbito educativo por cuanto brinda apoyo a docentes y estudiantes. Su rol es crucial para fomentar valores, autoestima y solidaridad en los alumnos, complementando la labor del maestro al participar en tareas administrativas y pedagógicas. Alienta a los estudiantes a desarrollar seguridad, a valorarse y tomar decisiones propias, mientras adapta estrategias didácticas a las necesidades individuales de cada uno, refuerza contenidos y fomenta la disciplina y el respeto. Así, el auxiliar docente se convierte en un pilar clave en la educación moderna, especialmente para abordar la diversidad de habilidades y necesidades de los estudiantes.

La creciente diversidad en las aulas, que incluye estudiantes con discapacidades y otros con rendimiento académico excepcional, plantea retos significativos para la educación. En este contexto, el auxiliar docente asegura que cada estudiante reciba la atención personalizada que necesita. Su efectividad depende de una coordinación fluida y constante con el docente titular, basada en la comunicación y la colaboración para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Los auxiliares educativos no solo apoyan en labores pedagógicas y administrativas, sino que también humanizan el proceso educativo, haciendo de la escuela un espacio acogedor y positivo. La importancia del auxiliar docente radica en su capacidad para facilitar la colaboración en un entorno inclusivo, sin embargo, persisten desafíos como la definición clara de responsabilidades y límites. Para maximizar su impacto, es esencial que trabajen de manera armónica con los docentes titulares, enfocados en sus áreas de responsabilidad y con una

comunicación constante que evite duplicidades o vacíos en el proceso educativo, siendo necesario transformar la percepción del auxiliar docente, reconociéndolo no como alguien que realiza tareas menores, sino como un profesional que complementa y enriquece la labor educativa, aportando un valor significativo al desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes. Por ello, la pregunta central del proyecto es: *¿Cuáles son las representaciones que construyen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil sobre el rol docente durante sus prácticas pedagógicas investigativas en el Vermont School y en el Colegio San José de Las Vegas?*

Figura 18.

El rol del practicante en la educación



1.6 Justificación

El análisis de las representaciones sociales de los estudiantes de pregrado en Educación Infantil en sus prácticas pedagógicas investigativas, particularmente en relación con dos instituciones educativas: Vermont School y San José de Las Vegas, resulta importante porque permite determinar cómo los futuros docentes comprenden y enfrentan las dificultades y expectativas de su rol en ciertos entornos educativos. Dicho análisis de las representaciones sociales proporciona un juicio más profundo de los elementos que interfieren en la práctica docente, como el entorno institucional, el clima organizacional escolar y el apoyo de equipos educativos, la interacción con los niños, las niñas y sus familias.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje y desarrollo profesional de un docente en relación con la enseñanza no ocurre en el vacío, sino que se convierte en un proceso a través de la interacción que ocurre entre colegas, mentores, estudiantes y otros actores educativos. Esto significa que los docentes están aprendiendo y desarrollando su formación como profesionales en la práctica docente, aprendiendo a trabajar con otros: estudiante-docente e instructores.

La formación docente se desarrolla así a través del diálogo, la colaboración y la retroalimentación constante, lo que permite al estudiante-docente acceder a nuevas herramientas, conocimientos y estrategias pedagógicas aprendiendo de su docente cooperador y de la misma experiencia de su práctica pedagógica. Parece esencial promover una relación entre la dimensión teórica y práctica, asegurando suficientes instrumentos para que los futuros docentes puedan considerar y cambiar su propia experiencia de enseñanza, ya que el conocimiento no nace individualmente sino en un contexto mutuo con otros sujetos con los que comparten experiencias, conocimientos y trabajo. Es decir, la educación y profesionalización no se basan únicamente en una formación académica, sino también en la relación que se construye con otros actores académicos, como se ha señalado.

Según Freire (2000) la educación debe ser un acto de liberación y transformación social. Por lo tanto, ser conscientes de las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza deberá proporcionar una pedagogía más reflexiva, crítica, innovadora y contextualizada en lugar de la simple reproducción de modelos tradicionales claramente sin hacer juicios en que sea malo o bueno. Es decir, que la educación no es un servicio de información, que agrega pasivamente datos al estudiante, sino un instrumento para modificar la sociedad y conducir al hombre hacia una reflexión más crítica sobre su realidad. Los resultados también serán útiles en el diseño de estrategias de formación más relevantes, más cercanas a las realidades y necesidades de los estudiantes-docentes fomentando una formación que sea integral y contextualizada.

En resumen, ser consciente de lo que los futuros docentes creen respecto a su propia práctica permite reconsiderar y rediseñar la formación de tal manera que sea posible convertirse en educadores que puedan tanto motivar como guiar a sus estudiantes hacia un aprendizaje transformador, individuos que no solo sean expertos en su campo, sino también capaces de guiar a aquellos a quienes enseñan hacia un aprendizaje profundo con un impacto en el desarrollo que experimentan como profesionales, y también en la calidad de la experiencia educativa que sus estudiantes recibirán cuando estén enseñando.

La formación debe ser vista como un enfoque pedagógico, más que como la simple transferencia de conocimientos. En este sentido, la formación es una experiencia vivida que abarca la existencia completa, construida en relación con el otro, sobre todo en el dominio de un educador y un estudiante-docente. Así, la formación no es solo enseñanza, sino que es caminar junto con el proceso de transformación subjetiva de cada individuo para tener un sentido y ser capaz de posicionarse en contra y a favor del mundo. “Se trata de una acción pedagógica que implica un proceso ético, dialógico y transformador, donde el sujeto no solo aprende, sino que se constituye a sí mismo en su dimensión ontológica” (Ochoa, 2007, p. 18).

Así, la educación de los estudiantes-docentes debe interpretarse como un proceso abierto, donde su voz es un eje central para cambiar la enseñanza desde sus experiencias, percepciones y reflexiones para desarrollar estrategias que permitan transformaciones en los enfoques pedagógicos que se ajusten a las demandas emergentes de la práctica escolar (para entender preocupaciones, expectativas o desafíos que puedan surgir). En última instancia, comprender cómo los estudiantes interpretan y afrontan su experiencia en la práctica pedagógica no solo impacta en su propio crecimiento profesional, sino que también influye en la calidad de la educación que ofrecerán en el futuro.

1.7 Objetivos

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales de los estudiantes que cursan las prácticas pedagógicas investigativas de la Licenciatura en Educación Infantil en el colegio Vermont School y el San José de Las Vegas durante el semestre de 2025.

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones sociales que construyen rol maestro en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil relacionado con la experiencia de su práctica pedagógica investigativa.

- Comprender las enunciaciones sobre el rol maestro en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil relacionado con la experiencia de prácticas pedagógica investigativa.
- Determinar las diferencias entre los planteamientos acerca el rol maestro en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil relacionado con la experiencia de prácticas pedagógica investigativa

1.8 Antecedentes

En la búsqueda de horizontes investigativos se abordaron tres propuestas de tesis de grado y dos artículos de educación publicados en un periodo de tiempo que va desde el 2013 al 2022, a través de un rastreo bibliográfico en repositorios universitarios nacionales e internacionales y en bases de datos.

En primer momento, se relaciona la investigación titulada *Las representaciones sociales de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en la media vocacional en el colegio nuestra señora de Fátima Cartagena*, realizada por Yamid Fernando Verdugo Cristancho, en 2016, que tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales de educación media vocacional en el Colegio Nuestra Señora de Fátima de Cartagena, a través de una investigación cualitativa, en la cual ha logrado concluir que las representaciones sociales, dentro de la institución educativa, parten de la experiencia, vivencia y cotidianidad de los estudiantes, manifestada en el comportamiento de los mismos e impulsadas por su contexto familiar, social y cultural, además, es un deber de las docentes de la institución diseñar estrategias pedagógicas para incentivar los procesos de enseñanza y aprendizaje dándole un tinte de renovación a las prácticas pedagógicas por medio de las representaciones sociales logrando así un impacto en la comunidad educativa.

Continuando con una investigación nacional titulada *La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos*, realizada por Adriana María Martínez Lara, en 2013, a través de un enfoque interpretativo logra concluir que es posible plantear algunos aportes al programa de educación infantil, los cuales se consideran como relevantes para su cualificación, estos giran en torno a la formación del licenciado de educación infantil en políticas públicas y educativas, en los procesos escriturales en la práctica educativa, la

relación de práctica e investigación y las demandas de los estudiantes en cuanto a la articulación de los seminarios académicos con la práctica educativa, por último se realizan unas sugerencias o recomendaciones desde la experiencia que vivió la autora de este trabajo investigativo.

La investigación de contexto nacional titulada *Representaciones sociales sobre práctica pedagógica de los estudiantes practicantes de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Nariño*, realizada por Yovanny Aldemar Arteaga en 2014, tuvo como objetivo indagar y analizar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de magisterio de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño respecto a su práctica pedagógica, a través de un enfoque constructivista y deconstructivista, en el cual ha logrado concluir la importancia de la práctica reflexiva en la formación docente, identificando la necesidad de reconsiderar los planes de estudio de la formación docente para que se ajusten mejor a las prácticas pedagógicas de la vida real, destacando el papel vital de la práctica pedagógica en la formación de las identidades profesionales de los futuros docentes y su preparación.

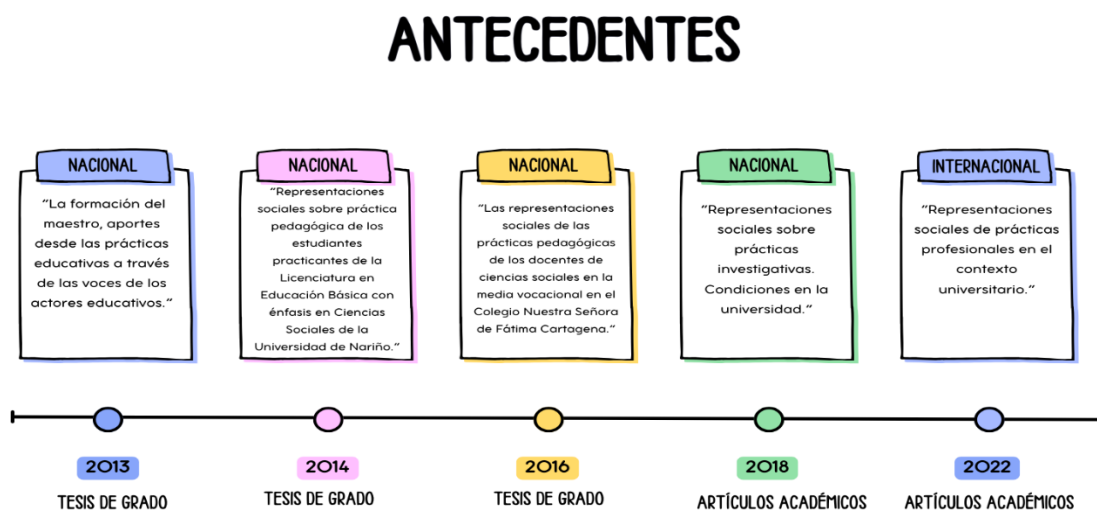
Por otra parte, el artículo titulado *Representaciones sociales de prácticas profesionales en el contexto universitario* (González et al., 2022) se propuso como objetivo develar las representaciones sociales sobre las prácticas profesionales en la UNESUR, a través de un enfoque interpretativo que les permitió concluir debilidades en la relación teoría-práctica, así como en el acompañamiento académico de los tutores.

Finalizando la búsqueda, se encontró otro artículo titulado *Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad* (López et al., 2018) que tuvo como objetivo desarrollar las capacidades y habilidades en la lectura y la escritura, condición necesaria y esencial, además de catapultar el trabajo integrado y holístico de los profesores expertos en áreas de conocimiento específicas mediante la formulación de núcleos, a través de un enfoque problemático socio-educativo y de transformación social, en el cual ha logrado concluir que según las representaciones sociales de profesores y estudiantes en el ámbito institucional se requiere fortalecer las políticas de investigación, mejorar los estímulos para los investigadores, vincular y formar profesores que promuevan la formación en investigación. En lo curricular, la investigación se ha de constituir como el eje integrador para formular proyectos que den respuestas a la problemática del entorno. Desde lo curricular, se plantea desarrollar diversos componentes de

formación como el trabajo cooperativo, la asesoría continua, la integración y la interdisciplinariedad.

Figura 19.

Antecedentes de la investigación



1.8.1 Tendencia 1. Distancia entre la teoría y la práctica

Los estudios analizados destacan de forma general la relevancia de las representaciones sociales de los docentes en formación en las cuales se observa una creciente preocupación por la relación entre la teoría y la práctica, ya que se evidencia que tanto los estudiantes como docentes perciben una gran necesidad de fortalecer la conexión entre los conocimientos académicos y su práctica en el ámbito laboral. Las ideas académicas están demasiado alejadas de la realidad. La calidad de la educación se ve afectada negativamente, presentando a los futuros profesores dificultades para aprender sus habilidades profesionales y lidiar con problemas cotidianos en la enseñanza en el aula.

Asimismo, esta distancia entre la teoría y la práctica puede generar una notable inseguridad en los docentes en formación, dificultando significativamente su capacidad para responder de manera efectiva a los imprevistos y desafíos que surgen a diario en la enseñanza. Aspectos

cruciales como la gestión del aula, la adaptación a las diversas necesidades individuales de los estudiantes y la resolución de conflictos se convierten en tareas complejas si no se les brinda una verdadera integración entre los conocimientos teóricos y la práctica en el campo.

1.8.2 Tendencia 2. Permanencia de vacíos estructurales en la formación docente

Si bien se han logrado avances en la integración de metodologías reflexivas y cualitativas en la educación, persisten vacíos estructurales que limitan el desarrollo integral de los docentes en formación. Entre estos vacíos se destaca la falta de sistematización de las experiencias prácticas, lo que impide que el aprendizaje sea adquirido en la formación inicial de manera documentada y mejorada continuamente.

Asimismo, la poca formación docente en enfoques socioculturales dificulta la comprensión del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, reduciendo las posibilidades de adaptación a la diversidad de realidades. Otro aspecto sería la limitada incorporación de tecnologías y metodologías innovadoras, lo que restringe las oportunidades de explorar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje hacia las nuevas necesidades.

1.8.3 Tendencia 3. Deficiencia en el acompañamiento docente al maestro en formación

El apoyo de los profesores para los estudiantes practicantes no es suficiente, ¿dónde reciben exactamente las experiencias necesarias para la vida y el trabajo? La falta de tutoría directa de un profesor o consejero creará un entorno inseguro, en el cual la difícil transición de la teoría a la práctica está llena de obstáculos y trampas.

Además, no hay una conexión efectiva entre las instituciones de educación superior y el sector laboral. Como resultado, la mayoría de los nuevos graduados encuentran difícil integrarse profesionalmente en su entorno laboral. Las oportunidades de aprendizaje basadas en la experiencia se reducen significativamente en el campo de la educación.

1.8.4 Tendencia 4. Oportunidades de mejora en torno a la revisión y fortalecimiento curricular

Las oportunidades de mejora se dan a través de la revisión y el fortalecimiento curricular asegurando que la formación docente complete un equilibrio adecuado entre la teoría y la práctica. Se plantea la necesidad de capacitación continua de los docentes, con el fin de actualizar los conocimientos y mejorar estrategias de enseñanza, incorporando el fomento de estrategias interdisciplinarias y la creación de espacios de reflexión continua, donde los docentes en formación puedan compartir experiencias, analizar sus prácticas y recibir retroalimentación para su mejora continua.

Se enfatiza la necesidad de integrar las representaciones sociales en las prácticas pedagógicas, ya que esto permitirá que la enseñanza tenga un mayor sentido y relevancia, para que así los futuros docentes reciban una formación más completa y contextualizada. Es decir, entonces, que el objetivo de la educación es permitir a los profesores en formación salir de su experiencia universitaria de cuatro años con herramientas para enfrentar las situaciones diarias en el aula de manera creativa, real e innovadora.

Según varios directores de escuelas secundarias con los que se habló, el prestigio de la universidad de donde se graduaron afectó las calificaciones de esos futuros profesores en cierto grado, en particular, en sus lecciones sobre juegos, pruebas de selección para competencias deportivas, etc.

Está claro que el desempeño de los asistentes de enseñanza tiene una influencia nada desdeñable en el logro académico de los estudiantes, especialmente en lo que se requiere para su educación. Un ejemplo de estudio en un contexto internacional sería el trabajo de estudiantes canadienses con becas en México, Brasil y con académicos sudafricanos, como el rendimiento académico de investigadores de TIDET. Nadie sabe todo esto muy bien, pero en los proyectos internacionales de cooperación se espera que los maestros no sean solo espectadores o líderes patrocinadores, sino que tengan un conocimiento de su cargo y de la enseñanza en el extranjero (sección de arquitectura).

A finales de los años setenta, un estudio realizado en La Paz, Bolivia, muestra cómo el trabajo de los asistentes de enseñanza está ayudando a los estudiantes a obtener una comprensión teórica y darle significado. Este hallazgo demuestra que necesitamos dar un papel económico más

estable al asistente de graduado, quien sirve como una rueda de repuesto vital en la educación en sí misma y es una parte fundamental de cualquier proceso educativo.

A nivel nacional, investigaciones en Colombia también han destacado la relevancia de la sistematización de experiencias en el ámbito de la educación inicial. Este enfoque permite no solo identificar, sino también caracterizar la relación entre los docentes y la comunidad educativa, un factor crucial para el fortalecimiento de la práctica educativa. Estas experiencias ayudan a mejorar la integración entre las diferentes partes involucradas en el proceso educativo, lo que redundará en una formación más inclusiva y significativa.

Sin embargo, no todo en el ambiente educativo depende exclusivamente de los métodos y herramientas. El comportamiento y las actitudes de los docentes también juegan un rol determinante en el éxito académico de los estudiantes. Se ha observado que las actitudes negativas, como gritar o regañar, incitan a la desmotivación y aburrimiento en los niños y las niñas, lo que también resulta en un riesgo de atención y disminución del rendimiento escolar. El respeto y el trato amable por parte de los maestros es un aspecto que los jóvenes creen que producirá un mejor ambiente de aprendizaje. Esto sin olvidar la importancia de los estudiantes-maestros en el sector educativo. Su propia formación y los estudios que los informan demuestran su relevancia mucho más allá de simplemente gestionar aulas o ser un simple ayudante sino también enseñar a los niños y niñas lo que necesitan.

En última instancia, los determinantes del rendimiento estudiantil son muchos y variados, desde trabajadores de apoyo de calidad hasta las expectativas de los maestros. Una cultura escolar que fomente todo lo anterior animará un aprendizaje dinámico, colaborativo y emocionalmente bien ajustado.

Capítulo 2

Marco referencial

2.1 Referencias teóricas

En el resto de este documento, se informa sobre los principales componentes de categorías especiales: práctica pedagógica y representaciones sociales.

2.1.1 Práctica pedagógica

John Dewey (1859-1952), fue uno de los filósofos y pedagogos más influyentes, cuyas ideas aún siguen vigentes en debates educativos, puesto que su propuesta pedagógica surge en el paradigma filosófico que plantea que la educación no es una preparación para la vida, sino una parte esencial de la vida misma. La escuela según Dewey debe ser un espacio donde los niños aprendan haciendo, participando y construyendo sus propios conocimientos a partir de sus propias experiencias.

Asimismo, la práctica docente ha sido observada desde diferentes puntos de vista. John Dewey es uno de los autores más importantes en este ámbito, pues las prácticas son actividades a través de las cuales los estudiantes construyen conocimiento mediante la interacción con el mundo (Dewey, 2010). Es decir, desde esta perspectiva enseñar no es transferir información, sino guiar el proceso de cada estudiante para que viva sus propias experiencias significativas donde puedan reflexionar y tener su propia transformación.

En su libro sobre el progresismo pragmatista y la educación (1995), el autor otorga a la práctica este significado de no tanto una aplicación de teorías, sino como un aprendizaje eterno con nuestras experiencias. Además, sostiene que el aprendizaje debe conectarse con contextos realistas y prácticos en los cuales los estudiantes se involucren activamente en la resolución de problemas que se presenten en la vida cotidiana.

Para Dewey (2010), lo pedagógico está íntimamente relacionado con su teoría de que la educación es una experiencia, ya que Dewey no concibe la pedagogía como un *concepto desarraigado*, sino que la piensa como un proceso actuado como parte de la praxis reflexiva, mediante el cual la enseñanza debe apuntar a la participación activa de los estudiantes y la construcción de conocimiento sostenida a través del hacer con y en el entorno. Es decir, que sus

ideas de la educación como experiencia y el papel de la reflexión pueden proporcionarnos una base sólida para interpretar la investigación sobre la enseñanza. Su teoría propone que el aprendizaje se lleva a cabo a través de experiencias vividas y reflexivas que relacionan la escuela con la vida real, permitiendo a los niños y niñas adquirir una comprensión que es relevante y útil en términos de problemas reales (Dewey, 2010).

El método de “aprender haciendo” nos lleva a presentar situaciones en la que los problemas nos conduzcan a la vida común, como método de enseñanza del docente y como método de aprendizaje del alumno, llevando a cabo un método general de investigación. Por lo tanto, lo más adecuado para la enseñanza es el “método de los problemas”, pues realmente así es como se aprende en el mundo real, ya que mediante la resolución de conflictos se permite construir un conocimiento activo y no impuesto. En palabras de Dewey “el conocimiento auténtico surge de la necesidad de resolver una dificultad real” (2010), lo que implicaría que el docente implemente situaciones en contextos desafiantes, donde el aprendizaje adquiera un sentido por la relación con la experiencia vivida.

Desde este punto de vista, los enfoques de enseñanza-aprendizaje fomentarán la participación de los estudiantes, la autonomía del aprendiz y la reflexión crítica, convirtiendo así el aula en un espacio para la exploración y la creación de significado, donde el error deje de ser visto como un fracaso y empieza a verse como una oportunidad de mejora y aprendizaje.

En la pedagogía de Dewey, el papel del docente cambia, ya que no se ve como el transmisor de saberes absolutos, sino como la personas que orienta la experiencia del estudiante, ya que el maestro debe crear las condiciones adecuadas para que estos aprendizajes surjan en ambientes seguros, participativos, flexibles y abiertos a la curiosidad. La enseñanza está conectada con la experiencia personal del estudiante ya que, si se aplica de forma práctica el aprendizaje adquirido, esto se denomina como autodidactas, por ende, se puede decir que teniendo una práctica efectiva, el docente ya no ejerce una enseñanza tradicional, más bien al tener en cuenta el protagonismo del alumnado se mejorará la posición de toma de decisión por parte de los estudiantes, creando ensimismo un entorno seguro, libre de riegos y alimentando el trabajo real que alinea la experimentación, el razonamiento y vivir las consecuencias de las acciones tomadas (Dewey, 1995).

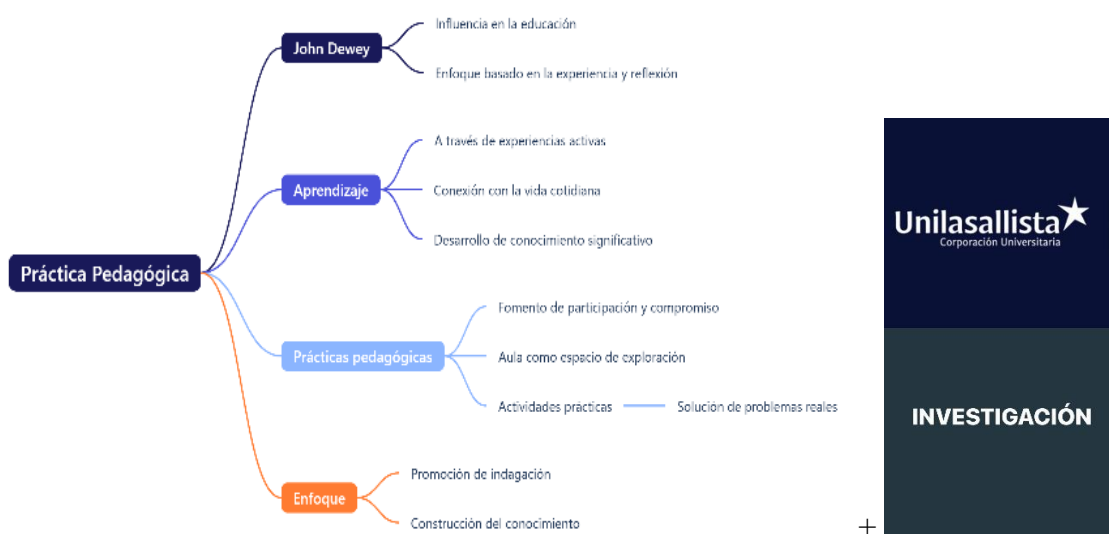
Él opina que la educación debe basarse en estas actividades prácticas a través de las cuales los estudiantes experimentan problemas de la vida y aprenden a solucionar. Esto fomenta la

indagación, el pensamiento crítico y la iniciación continua a los ajustes, todo lo cual es fundamental para cualquier proceso de aprendizaje en educación. Siendo así, el aprendizaje se transforma en un proceso dinámico, donde el error se ve como una oportunidad de mejora y el conocimiento se consolida mediante la acción y la reflexión. Todo esto busca formar personas autónomas, responsables y comprometidas con su propio proceso y con el del entorno. Además, el maestro en este modelo es simplemente un facilitador que prepara los entornos donde puede ocurrir la exploración y el descubrimiento, en lugar de descargar un conocimiento, más bien es el encargado de entregar experiencias, por ende, el maestro ayuda a que los estudiantes investiguen qué preguntas hacer y cómo responderlas, tanto dentro como fuera de la escuela.

De esta manera, el docente fomenta la investigación, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas significativas, por medio de una postura activa frente al conocimiento. Asimismo, su labor trasciende las aulas, ya que lleva a los estudiantes a observar, aprender y cuestionarse tanto en los espacios escolares, como en la vida diaria, siendo consecuentes con esto, el docente se ve como un mediador de aprendizajes y un promotor del pensamiento crítico, que ayuda a que los estudiantes desarrollen autonomía y creatividad (Dewey, 1995). Por último, se podría decir que el aprendizaje no ocurre simplemente de manera silenciosa, sino que segrega activamente a través de la interacción con la experiencia de manera evolutiva que implica reflexión consecuente. La **figura 20** esquematiza el pensamiento de Dewey.

Figura 20.

Propuesta pedagógica de Dewey



2.1.2 Rol del docente practicante

Michael Fullan es un experto internacional en cambio escolar, liderazgo y mejora del aprendizaje. Michael Fullan (2014) afirma que el maestro es un agente de cambio en la estructura escolar, cuyo papel va mucho más allá de simplemente transmitir conocimiento. Desde su perspectiva, el maestro es un aprendiz líder (actor de aprendizaje), así como un animador de innovaciones en pedagogía y un profesional comprometido con el aprendizaje continuo para mejorar la enseñanza y el progreso estudiantil.

Michael Fullan no define "ejercicio" como tal, pero en su trabajo con liderazgo educativo y mejora del aprendizaje, parece considerar a un practicante que está trabajando en el campo de la educación como un maestro aún no cualificado o un practicante en desarrollo; alguien que aprende a través de la experiencia y la reflexión sobre la práctica. Desde esta perspectiva, la práctica docente es un espacio dinámico donde los profesionales en formación ponen en marcha los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación académica, además de construir su propia identidad pedagógica mediante la interacción directa con los estudiantes, profesores y realidades vividas en el aula (Fullan, 1993). Fullan reconoce que esta etapa es una de las más significativas en el proceso de un docente, porque el aprendizaje auténtico ocurre cuando se enfrenta a situaciones complejas y reales, de este modo el aprendiz es un sujeto activo, ya que está en una construcción pedagógica a partir de la observación, la acción, la participación y la reflexión crítica.

Asimismo, el papel del maestro en ejercicio es clave en su formación profesional, porque es en esta etapa donde comenzarán a formarse las representaciones sobre cómo trabajarán en un aula. Es tarea de los maestros en formación construir en sí mismos una "capacidad moral", un profundo compromiso ético con la mejora del sistema y el cambio social, según Michael Fullan, quien ha realizado un extenso estudio de la reforma educativa. El rol del docente no debe ser solamente proporcionar información y controlar la disciplina, sino el de ser un mediador entre el estudiante y el ambiente. Se propone ser un guía o acompañante del proceso individual de cada alumno, mostrándoles que el docente puede ser una amplia reserva de saberes los cuales puede compartir y guiar en el proceso de cada uno de sus estudiantes.

Mejor dicho, "el propósito de la educación docente no es simplemente permitir que los individuos adquieran conocimientos pedagógicos. Más bien, debería tratarse de preparar a los futuros maestros para convertirse en agentes de cambio, capaces de pensar críticamente y

reflexionar en respuesta a la naturaleza cambiante de la escolarización” (Fullan, 1993 P.12). Aquí se podría entonces inferir en lo importante que es dejar ser parte del proceso educativo al estudiante-maestro.

En otras palabras, el futuro maestro debe ir más allá de la teoría pedagógica y prepararse para ser agente de cambio que inculque a sus estudiantes un pensamiento crítico, además de aprender a adaptarse a la constante evolución que se requiere en la educación. Esto subraya la importancia de tener una relación de estudiante-alumno en el proceso de aprendizaje de cada individuo, permitiéndole participar activamente en su propio progreso y construcción del conocimiento, para desarrollar sus propias habilidades de manera reflexiva y transformadora.

Para lograr esto, Fullan (2002) argumenta que los maestros en ejercicio necesitan lugares donde puedan reunirse con colegas expertos para aprender y compartir experiencias enriquecidas. Tal intercambio no solo mejora su conocimiento pedagógico, sino que también les ayuda a comprender la compleja naturaleza de una escuela, enfrentar dificultades de enseñanza y formular formas de enriquecer su práctica. De este modo el aprendizaje profesional se convierte en una estrategia fuerte para su desarrollo ya que, por medio de intercambios con los docentes, adquiere la posibilidad de decidir qué tipo de maestro quiere ser y reflexionar sobre su proceso formativo. Además, Fullan considera que el trabajo en equipo entre docentes fomenta una construcción de saberes para crear una base profesional sólida, basada en la confianza, el respeto y la responsabilidad compartida.

Dentro de esta visión, el estudiante-maestro no puede considerarse como un receptor pasivo de conocimiento, sino como un agente activo en su aprendizaje, que puede involucrar procesos de experimentación y pensamiento crítico. La enseñanza deja de ser un acto automático y se convierte en una actividad tan creativa como formativa, en la cual el futuro maestro juega un papel de suma importancia en la configuración del cambio. La práctica pedagógica se convierte en un proceso esencial para la alineación de docentes reflexivos y comprometidos con su progreso, a través de la reciprocidad con otros maestros y la participación activa en situaciones educativas, el futuro docente logra edificar su identidad profesional, fortalecer su pensamiento crítico y reconocer el valor del trabajo unido. Este tipo de aprendizaje no solo le permite mejorar sus prácticas, sino también percibir que enseñar implica crear, reflexionar y transformar. De esta manera, el maestro practicante asume un papel activo en la construcción de una educación más humana, solidaria y

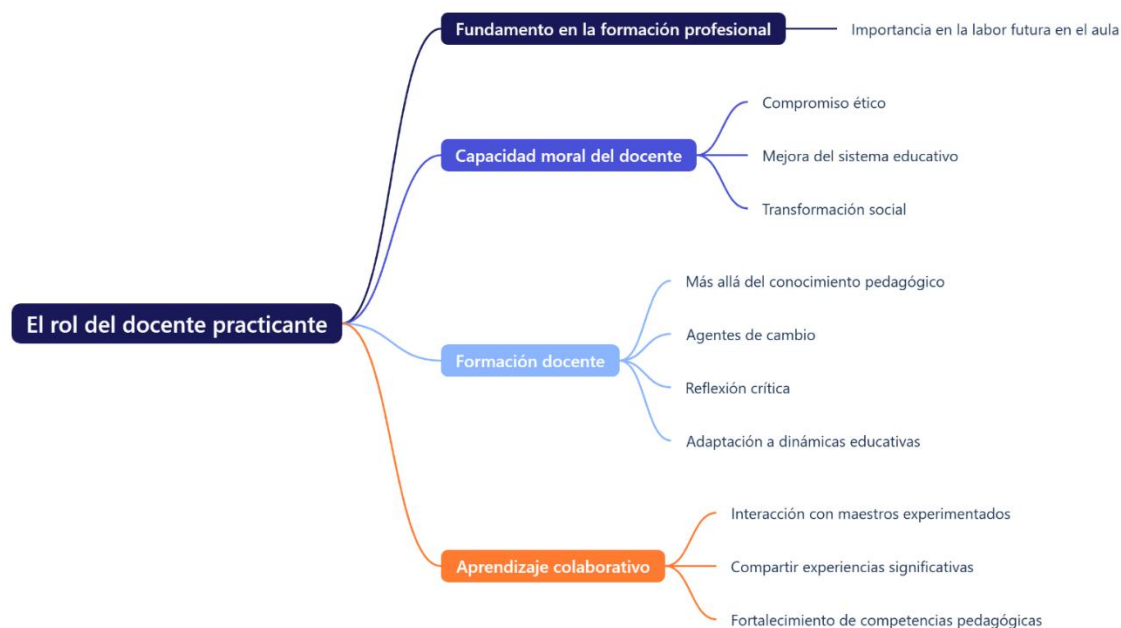
significativa, basada en la confianza, el respeto y la responsabilidad compartida al permitir la participación en cada proceso dentro del aula.

Asimismo, este proceso formativo impulsa al docente a comprender que su crecimiento profesional no se limita al conocimiento teórico, sino que también abarca la capacidad de observar, analizar y responder de manera consciente a las diversas realidades educativas. El intercambio de experiencias y la colaboración entre colegas enriquecen su visión pedagógica, permitiéndole adaptarse a los cambios sociales y culturales que influyen en la educación, además, el aprendizaje profesional fomenta la transformación ya que invita a los maestros a buscar nuevas estrategias, recursos y métodos que hagan del aula un espacio dinámico y participativo. De esta forma, la enseñanza se transforma en una práctica viva y en constante evolución, donde el diálogo y la reflexión colectiva se convierten en herramientas para mejorar la calidad educativa.

Un maestro que comprende el valor de su formación continua se convierte en un agente de cambio dentro de la comunidad educativa. Su compromiso con el aprendizaje permanente no solo fortalece su propio desarrollo, sino que también inspira a sus estudiantes a asumir una actitud crítica, curiosa y responsable frente al conocimiento. En definitiva, el aprendizaje profesional promueve una educación más consciente, equitativa y transformadora, en la que cada docente contribuye activamente al progreso común y al crecimiento de una sociedad más justa y solidaria. Además, este enfoque permite que el estudiante practicante descubra sus propias capacidades, intereses y estilos de enseñanza, lo que le ayuda a definir su identidad profesional. Deja de ser un simple receptor de datos y se convierte en un agente activo, capaz de aportar ideas, generar cambios y participar en la construcción de un entorno educativo más significativo. De esta manera, la enseñanza se transforma en un proceso más activo, donde la reflexión, la colaboración y la innovación ocupan un lugar.

Por otra parte, el aprendizaje profesional también promueve una mirada más humana de la educación, basada en valores como la empatía, el respeto, la responsabilidad compartida y la confianza. Estos elementos son los más importantes para fortalecer la comunidad educativa y garantizar una formación integral tanto para los docentes como para los estudiantes. En definitiva, el futuro maestro se convierte en una figura clave en la transformación educativa, comprometido con su crecimiento personal y con la mejora continua del sistema educativo, contribuyendo así al desarrollo de una sociedad más justa, crítica y solidaria.

Figura 21.
Rol del docente practicante



2.1.3 Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici es esencial para entender cómo los individuos dan sentido y construyen significados en su entorno. Desde este punto de vista las representaciones sociales son una forma de como se ve la vida socialmente compartida, lo que permite que las personas interpreten, actúen y comuniquen de manera coherente con su contexto cultural.

Moscovici plantea que las representaciones son construcciones simbólicas que se dan a partir de la interacción con el otro, los medios de comunicación, las experiencias personas y las instituciones. En otras palabras, es una comprensión social construida donde se orientan las opiniones, las conductas y las formas de relacionarse dentro de un grupo.

Las representaciones sociales se hacen visibles por medio de creencias, prácticas, imágenes y comportamientos cotidianos, siendo así una guía para organizar la experiencia y definir como algo “normal” o “verdadero”. Además, cumple una función esencial ya que permite comunicar lo desconocido para integrar lo nuevo y mantener una identidad compartida.

En este sentido, la teoría de Moscovici (1981; 1984) no solo explica cómo se generan las ideas y los valores, sino también como se llevan a transformar en percepciones, actitudes frente a

las diversas realidades y los imaginarios, revelando la relación entre el pensamiento, la práctica social y la cultura. Según Moscovici (1979), a las representaciones sociales se les asignan dos roles fundamentales: por un lado, sirven para entender y ubicarse en el mundo material, así como en relación con otras personas, proporcionando un significado simbólico de la realidad; por otro, actúan como un medio para facilitar la comunicación y el intercambio dentro de un sistema colectivo, proporcionándole su propia base. Estas representaciones sociales actúan como un medio de comunicación e intercambio en la sociedad, ya que permiten que las personas tengan una visión común del mundo. Puesto que los grupos sociales pueden llegar a construir significados compartidos y es así como las representaciones sociales no solo comparten una información, sino que también se configuran las normas, y las creencias que tienen en interacción con la sociedad.

Las representaciones sociales también juegan un papel en la educación (Jodelet, 2003), así podemos afirmar que las representaciones sociales influyen en la concepción de los futuros maestros sobre su rol y expectativas profesionales. por ejemplo, en ciertas culturas se considera al maestro como una autoridad, mientras que en otras actúa como un mediador del aprendizaje. Estas representaciones establecen la identidad profesional de los maestros y su acción pedagógica, adecuada a las necesidades culturales y sociales.

Las representaciones sociales son producidas por un tipo específico de conocimiento porque son una interacción permanente entre personas, grupos que crean y comparten significado de la realidad, serían, entonces, un conjunto de ideas, conocimientos y comprensiones que hacen posible que cada persona pueda aprender, interpretar y actuar sobre su realidad inmediata. Además, son una especie de conocimiento de tipo más práctico, que permite explicar algo (una situación, un evento, un objeto o una idea) y así permiten que las personas actúen frente a un problema que se plantea. Asimismo, las representaciones sociales, como sistemas de interpretación, sirven para informar y dirigir la acción de un determinado colectivo hacia ellos mismos y su contexto social-físico, con respecto al objeto representado, es decir, son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado, además sirven para guiar y orientar las acciones y relaciones sociales.

Desde el punto de vista de los mecanismos de formación en la representación social, están involucrados dos principios básicos: la objetivación y el anclaje. La objetivación convierte cosas que son abstractas en imágenes que pueden ser comprendidas y manipuladas dentro del entorno social. El anclaje, sin embargo, incorpora estas nuevas representaciones dentro de marcos de

referencia ya existentes y hace que adquieran significado dentro de la cultura e ideología del grupo (Moscovici, 1984).

Asimismo, la observación y el anclaje nos explican cómo se produce una apropiación del conocimiento y cómo las representaciones sociales se transforman, ya que consolidan y reproducen una comunidad, pues estos mecanismos permiten que las personas interpreten la realidad y configuren su pensamiento social construyendo un significado compartido del mundo. Las representaciones sociales aparecen en una situación de inestabilidad, crisis o transformación social. La separación de la activación, el sesgo atencional y la presión para inferir también contribuyen a su formación (Moscovici, 1981). De esta manera, recordamos que no son simplemente opiniones individuales, sino ideas y temas contruidos colectivamente que dan forma a la experiencia, actitudes y comportamientos de los individuos en sociedad.

El trabajo de Moscovici también se extiende a cómo las representaciones sociales se relacionan con otros constructos psicológicos y sociológicos como actitudes, estereotipos y percepción social. A diferencia de estos, las representaciones sociales no son meramente reflejos de la realidad sino también interpretaciones y prácticas activas. También son flexibles y dinámicas, cambiando a medida que cambian las interacciones sociales y los discursos. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1984) ofrece un marco para comprender cómo los grupos crean, comparten y modifican su conocimiento sobre la realidad. Estas representaciones no solo estructuran el pensamiento social, sino que también desempeñan un papel crucial en la configuración de la cultura, la ideología y la identidad colectiva.

En el ámbito educativo, esta teoría resulta especialmente valiosa, porque ayuda a analizar cómo los estudiantes y docentes construyen significados sobre el aprendizaje, la enseñanza y la escuela misma. Reconocer la existencia de estas representaciones permite identificar las creencias que influyen en las prácticas pedagógicas y comprender cómo pueden cambiar a través del diálogo, la reflexión y la experiencia. Estas transformaciones no ocurren de manera aislada, sino que se dan dentro de contextos sociales, culturales e históricos específicos que influyen en la forma en que los grupos interpretan la realidad. A través de la comunicación cotidiana, los medios de información, la educación y las interacciones personales, las representaciones se reproducen, se debaten y se reformulan continuamente. La **figura 22** esquematiza la teoría de las representaciones sociales y la **tabla 2** presenta las categorías de análisis.

Figura 22.
Teoría de las representaciones sociales

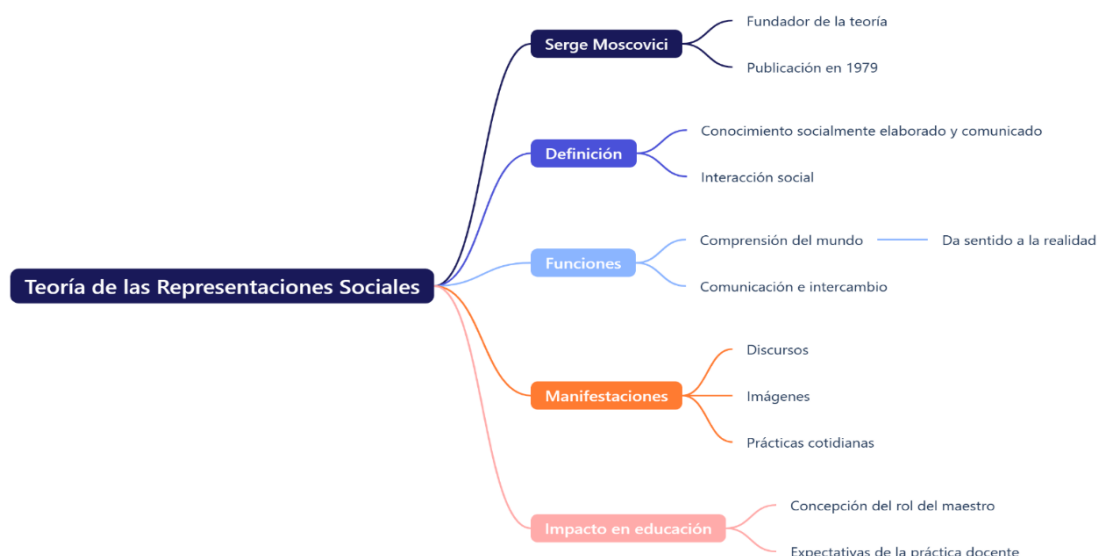


Tabla 2.
Categorías

Categoría	Síntesis	Autores
Prácticas pedagógicas	Acciones y estrategias que los docentes implementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	John Dewey (1938)
Rol docente	Consiste en guiar, facilitar y motivar el aprendizaje, adaptando estrategias según las necesidades de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y formando personas críticas, creativas y autónomas.	Michael Fullan (2001)
Representaciones sociales	Son las ideas, percepciones y creencias compartidas por docentes, estudiantes y familias.	Serge Moscovici (1961)

2.2 Referente pedagógico

Nuestra postura pedagógica se fundamenta en el enfoque constructivista, entendiendo que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente por parte del estudiante a partir de sus experiencias previas. Este modelo constructivista nos fomenta la creatividad, la cooperación, el intercambio de saberes, experiencias de forma interactiva, llamativa y espontánea dando así paso a que nosotros los estudiantes en formación nos desenvolvamos de una manera más satisfactoria durante el proceso de formación académica, obteniendo un aprendizaje significativo en nuestro trayecto por las prácticas, en el contexto social y en la interacción con el entorno.

Asumimos que el aprendizaje significativo ocurre entonces cuando se nos permite involucrarnos de una manera más activa en nuestro propio proceso formativo, siendo nosotras mismas las protagonistas y no solo receptoras pasivas de puros contenidos. Desde esta perspectiva, el docente ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino un mediador, ya que crea situaciones didácticas para estimular la reflexión, el análisis crítico y la construcción colaborativa del aprendizaje. Creemos firmemente en fomentar un aula participativa, donde se motive el diálogo, la interrogación y el trabajo constante en valores como el respeto, la paz, la igualdad, la tolerancia y la empatía. También sabemos que el currículo de aprendizaje debe estar situado (conectado al contexto de la vida del estudiante): está vinculado a lo que los niños necesitan en su vida diaria y crea no solo habilidades cognitivas, sino competencias sociales, emocionales y éticas.

Esta visión inclusiva corresponde con lo que se puede inferir de los escritos socio-constructivistas, como los de Vygotsky (1978), quien pone un fuerte énfasis en la importancia del lenguaje y la interacción para la construcción del conocimiento, nuestro compromiso pedagógico se centra en preparar individuos críticos, creativos y emancipados que puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida: una construcción arriesgada de sus propios significados y significaciones en el proceso educativo.

También anhelamos que se afirme el valor de nuestra práctica como un verdadero momento formativo, un lugar donde se nos educa y cuida como docentes en formación, listos y dispuestos a participar en todos los niveles disponibles a lo largo del proceso educativo. También pensamos que, al involucrarnos en estas prácticas, promovemos no solo nuestro propio aprendizaje, sino la construcción de lugares para la colaboración mutua y el crecimiento con el docente principal, promoviendo así un intercambio entre conocimientos, experiencias y reflexiones que enriquecen la práctica docente y la teoría educativa.

Nos gustaría defender una práctica que no sea solo observacional, sino transformadora, en la cual construimos y colaboramos desde dentro en una pedagogía crítica, comprometida y cuidadosa llevada a sus límites en el constructivismo. Fullan argumenta que la práctica docente no puede abstraerse del cambio educativo, ya que, para mejorar la educación, los docentes deben estar capacitados, motivados e integrados en una comunidad de aprendizaje y práctica colaborativa. Además, aboga por que los docentes

sean proactivos en su propio mejoramiento y que no solo enseñen, sino que mejoren y cambien en función de la dirección que tome la educación, también señala que muchos esfuerzos de reforma están condenados al fracaso porque simplemente no consideran, desde la perspectiva del docente y en la práctica real, el hecho de que los docentes se comunican directamente con los estudiantes a diario y saben mejor qué se necesita (y qué ocurre) en un aula (Fullan, 2002).

Es decir que la práctica educativa está estrechamente relacionada con el proceso de cambio en la educación. Fullan (2014) enfatiza que la implementación de reformas educativas no debe centrarse únicamente en la adopción de innovaciones, sino en cómo los actores involucrados (profesores, alumnos, directivos y comunidad) experimentan y otorgan significado a esos cambios. Teniendo en cuenta que cada contexto es diferente, por ende, las transformaciones deben ser de manera flexible y adaptadas a cada una de las realidades y necesidades del aula.

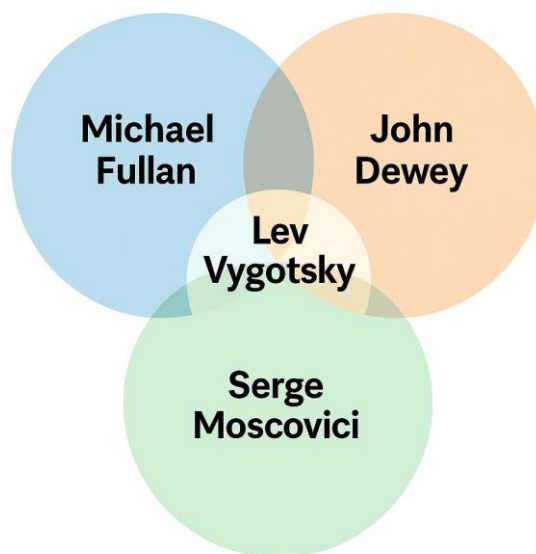
Al llevar a la práctica educativa lo sustentado y entendido por el autor se comprende que la enseñanza debe ser reflexiva, colaborativa y orientada al cambio, con el objetivo de generar un impacto real en el aprendizaje de los estudiantes y en la transformación de las escuelas. La enseñanza reflexiva implica la revisión constante por parte de los docentes hacia su práctica, ya que esto les permite identificar, mejorar y buscar estrategias para un mejor aprendizaje, asimismo, la colaboración por su parte permite que los docentes creen comunidades para compartir sus propias experiencias, conocimientos y estrategias implementadas con sus estudiantes, para poder enfrentar los desafíos educativos. Además, el cambio educativo implica un compromiso continuo por parte de todos aquellos involucrados de forma que no se trate de un proceso lineal, ni inmediato, sino de una transformación que se deba respaldar por una política que fomente un desarrollo profesional, una participación activa y una creación de entornos escolares donde se promueva la innovación y mejora continua.

En el enfoque asumido por Vygotsky (1978), el conocimiento no se logra de manera aislada o inminente, por el contrario, es una construcción que se activa a través de la interacción en la sociedad y el diálogo entre pares, la asistencia y la mediación asumen un papel primordial. Como señala el autor: "toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual" (Vygotsky, 1978, p. 57). Esta visión traza la importancia de el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta al docente como un mediador que guía al estudiante dentro de

su zona de desarrollo próximo ayudándolo a alcanzar mayores niveles de autonomía y comprensión.

Figura 23.

Sinergias teóricas: Fullan, Dewey, Moscovici y Vygotsky



2.3 Marco legal

El marco legal de una investigación proporciona la base normativa y jurídica que respalda y guía el desarrollo del estudio. A continuación, se presenta un normograma que sintetiza los principales referentes para respaldar, con políticas educativas, lineamientos, directrices u otras normas, el desarrollo de la investigación, en el marco de la práctica pedagógica investigativa, se organiza en tres columnas, así: en la primera se escriben los datos de la fuente, decreto, ley, lineamiento, carta, entre otras opciones; en la segunda columna se incluyen las citas o aportadas de la norma que sirven de respaldo al desarrollo del tema central del proyecto y en la tercera columna se exponen los argumentos de dicha selección por parte del investigador y autor del proyecto. En la **tabla 3** se incluye el normograma que respalda el desarrollo de la investigación.

Tabla 3.*Normograma*

Documento rector	Cita o apartado	Descripción de la utilidad para el proyecto
Constitución Política de Colombia (1991)	Artículo 44: los derechos fundamentales. Artículo 67: derecho a la educación, derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.	Fundamenta el derecho a la educación infantil y la importancia de garantizar una formación de calidad desde la primera infancia.
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)	Artículo 104: la práctica pedagógica como elemento esencial en la formación docente	Regula la educación en Colombia y establece la importancia de la práctica pedagógica en la formación de maestros.
Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)	Artículo 29: derecho a la educación inicial de calidad.	Reafirma la necesidad de contar con docentes capacitados para garantizar el derecho a una educación infantil de calidad.
Ley 715 de 2001	Artículo 5: políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo. Definir y diseñar mecanismos e instrumentos para la calidad educativa.	Define los mecanismos para la asignación de recursos en educación y el mejoramiento de la calidad docente.
Ley 1098 de 2006	Artículo 29: derecho a la educación inicial de calidad.	Reafirma la necesidad de contar con docentes capacitados para garantizar el derecho a una educación infantil de calidad.
Ley 1295 de 2009	Normativa sobre formación y desarrollo de los docentes en el sistema educativo.	Establece condiciones para la mejora de la calidad educativa y la profesionalización de los docentes.
Decreto 1860 de 1994	Organización de la enseñanza y el desarrollo del currículo.	Regula la práctica pedagógica en instituciones educativas y la formación de docentes.
Decreto 660 del 13 de mayo de 2020	Lineamientos para la protección y bienestar de los niños en el ámbito educativo.	Refuerza la protección integral de los niños en entornos escolares y la labor de los docentes en la educación infantil.
Derechos Básicos de Aprendizaje. Todos por un nuevo país. (MEN 2016). Segunda versión.	Documento "Todos por un nuevo país". Segunda versión	Establece estándares de aprendizaje y competencias esenciales en la educación inicial y básica.
Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial MEN 2004	Directrices para la enseñanza en la primera infancia.	Proporciona lineamientos para la formación de docentes y la organización del currículo en educación inicial.
Decreto 1377 de 2013	Protección de datos personales en entornos educativos.	Garantiza la confidencialidad de la información en la práctica pedagógica investigativa.
CONPES 109 de 2007	Documento "Colombia por la Primera Infancia".	Establece estrategias para garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, incluyendo la formación docente.

El análisis del marco normativo evidencia que existen condiciones legales favorables para el desarrollo del presente proyecto investigativo sobre las representaciones sociales del rol docente

en la práctica pedagógica. Las leyes y decretos mencionados no solo respaldan el derecho a una educación de calidad desde la primera infancia, sino que también subrayan la importancia de la formación y profesionalización del docente en este nivel. Asimismo, se reconoce la práctica pedagógica como eje fundamental en los procesos formativos, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales en contextos reales. Por tanto, este marco legal constituye un soporte sólido para la implementación y justificación de la investigación, alineándose con los fines de la educación en Colombia y con el objetivo de fortalecer el rol del docente en formación.

Capítulo 3

Diseño metodológico

Para este proyecto es de gran importancia el contexto y así se interpreta las categorías revisadas en los capítulos anteriores, la aproximación metodológica se realiza desde una perspectiva de tipo cualitativo.

3.1 Paradigma

Una investigación de carácter cualitativo tiene como característica principal una aproximación de investigación que busca entender fenómenos complejos desde la perspectiva de las personas involucradas. A través de este enfoque, se profundiza en las experiencias, opiniones y motivaciones de los participantes, facilitando una visión más rica y detallada de los contextos y procesos. Según Taylor y Bogdan (1987), el método cualitativo se caracteriza por el uso de técnicas de recopilación de datos que se centran en la interpretación de los significados subjetivos que las personas atribuyen a sus experiencias. Este enfoque permite al investigador obtener información detallada y contextualizada, recurriendo a herramientas como las entrevistas en profundidad, los grupos focales y la observación participante. A diferencia del método cuantitativo, que busca medir y analizar variables objetivas, el cualitativo se enfoca en explorar las dinámicas y relaciones entre los sujetos en su entorno natural.

En este sentido, el enfoque cualitativo contribuye a una comprensión integral de los fenómenos sociales, destacando la importancia de los contextos y relaciones en los que ocurren las interacciones humanas, por ello, se acoge la investigación a este método para lograr los objetivos planteados.

3.2 Método

La investigación se basa en el método fenomenológico el cual se centra en comprender las experiencias vividas de las personas tal como las perciben y significan, buscando captar la esencia de esos fenómenos desde la perspectiva de quienes los experimentan. Este método, inspirado por las ideas de Edmund Husserl, se caracteriza por explorar la subjetividad y los significados

profundos atribuidos a las experiencias humanas, permitiendo al investigador construir una comprensión rica y detallada del fenómeno estudiado.

Según Moustakas (1994), la fenomenología pone énfasis en el "retorno a las cosas mismas", es decir, en dejar de lado presuposiciones para acceder a las experiencias tal como se presentan en la conciencia de los individuos. A través de herramientas como las entrevistas en profundidad, los diarios reflexivos y los relatos personales, se busca acceder a las descripciones detalladas de las vivencias, permitiendo la identificación de temas o patrones recurrentes que revelen las estructuras esenciales del fenómeno. A diferencia de otros enfoques cualitativos, la fenomenología exige una actitud reflexiva por parte del investigador, quien debe emplear estrategias como la *epoché* o suspensión de juicios previos, para garantizar que las interpretaciones estén fundamentadas exclusivamente en las experiencias compartidas por los participantes.

Este enfoque resulta particularmente valioso en contextos donde es necesario comprender cómo las personas significan situaciones de cambio, crisis, enfermedad, aprendizaje o cualquier fenómeno social complejo, haciendo del método fenomenológico una herramienta poderosa para lograr una comprensión profunda y contextualizada.

3.3 Técnicas

3.3.1 Revisión y análisis documental

“La revisión documental es una técnica de investigación que permite recolectar, analizar e interpretar información proveniente de documentos existentes y pertinentes al objeto de estudio” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Es decir, el análisis documental se trata de un proceso de construcción de conocimientos en el que los recursos principales son documentos escritos, como artículos, libros, revistas, tesis, entre otros. Gracias a las nuevas tecnologías el análisis documental ha evolucionado y no solo es una búsqueda física, sino que también se puede hacer de manera digital integrando fuentes no necesariamente escritas, como videos, audios o conferencias.

El uso de una matriz para sintetizar información es esencial en la organización y análisis de temas complejos, ya que permite estructurar ideas de manera clara y sistemática. En investigaciones educativas, las matrices son particularmente útiles porque facilitan la comparación entre conceptos, la identificación de patrones y el análisis de relaciones entre distintos elementos (Taylor y Bogdan, 1998).

Por ejemplo, en el caso del rol de un segundo profesor en el aula, la matriz proporciona un marco visual que resume aspectos clave como definiciones, funciones, beneficios y limitaciones. Esto no solo simplifica la comprensión, sino que también destaca las interconexiones entre la teoría y la práctica educativa. Según Miles y Huberman (1994), la organización de datos en matrices fomenta la claridad analítica y permite identificar tanto vacíos de información como posibles relaciones causales.

Tabla 4.

Matriz de análisis documental

Categoría/aspecto	Trabajo de grado	Trabajo de grado	Artículo académico	Trabajo de grado
Definición del rol	El rol del estudiante practicante es el de un futuro profesor que se enfrenta a contextos reales para construir y reconstruir su identidad docente a través de la práctica pedagógica.			
Objetivo principal	Indagar las representaciones sociales que los estudiantes practicantes tienen sobre la práctica pedagógica y cómo estas se transforman a lo largo del proceso.			
Funciones principales	Planear, ejecutar y reflexionar sobre procesos de enseñanza-aprendizaje; participar activamente en los contextos escolares; interactuar con asesores y comunidades educativas.			
Impacto en la dinámica grupal	Promueve relaciones con asesores, estudiantes y comunidad escolar, generando aprendizaje colaborativo, reflexivo y profesional.			
Beneficios	Desarrollo de saberes prácticos, construcción de identidad docente, reflexión crítica sobre la enseñanza y conexión entre teoría y práctica.			
Limitaciones	Espacio limitado, desequilibrio entre las dimensiones pedagógicas y administrativas, desconexión de lo consistente con la vida diaria escolar.			
Perspectiva teórica	Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y enfoque			

3.3.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es uno de los métodos de recolección de datos cualitativos más utilizados, ya que permite ahondar profundamente en las percepciones, experiencias y significados que los participantes atribuyen a fenómenos particulares. A diferencia de la entrevista estructurada, que sigue un guion rígido, la entrevista semiestructurada se caracteriza por una guía flexible de preguntas que pueden adaptarse en función del desarrollo de la conversación.

De acuerdo con Kvale y Brinkmann (2009), "la entrevista semiestructurada busca comprender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, explorando los significados de sus experiencias, expresadas con sus propias palabras" (p. 27). Esta técnica equilibra la dirección por parte del investigador con la apertura suficiente para que el participante exprese libremente su punto de vista, favoreciendo así una comprensión más rica y contextualizada del objeto de estudio.

Tabla 5.

Ficha de entrevista

Fecha	
Objetivo	Explorar las funciones, desafíos y aportes de los docentes auxiliares en el contexto educativo San José de Las Vegas y Vermont School.
Participante	Docentes auxiliares/practicantes
Materiales	Toma de nota
Preguntas por categorías o líneas temáticas	
Experiencia	¿Cómo ha influido su experiencia como docente auxiliar en su desarrollo profesional? (<u>Fullan</u>) ¿Qué aspectos de su formación considera que han sido más enriquecedores durante su tiempo como docente auxiliar? (<u>Dewey</u>)
Rol docente auxiliar	¿Cuáles considera que son sus principales responsabilidades como docente auxiliar y cómo las cumple en su práctica diaria? (<u>Fullan</u>) ¿Cómo contribuye su rol al aprendizaje de los estudiantes y a la enseñanza del docente principal? (<u>Moscovici</u>) ¿Qué habilidades cree que son fundamentales para desempeñar eficazmente el rol de docente auxiliar? (<u>Fullan-Dewey</u>)
Visión sobre la educación y el impacto en el aula	¿Cuál es su filosofía educativa y cómo la aplica en su rol de docente auxiliar? (<u>Dewey-Moscovici</u>)

	¿Qué impacto espera tener en la vida de sus estudiantes a través de su rol como docente auxiliar? (<u>Moscovici</u>)
A nivel personal	¿Cómo maneja los desafíos y las situaciones de apoyo en su rol como docente auxiliar? (<u>Fullan</u>)
	¿Añade algo más sobre tu experiencia como docente auxiliar y cómo esta ha influido en tu visión sobre la educación?
Respuestas	
Reflexiones	
Evidencias	

3.3.3 Grupo focal

Es un método de recolección de datos que implica reunir a varios miembros de un grupo para proporcionar información y compartir experiencias sobre algún aspecto del tema, permitiendo así el proceso grupal, incluida la interacción y su dinámica. Este formato es beneficioso cuando se desea recopilar similitudes y diferencias en las ideas, así como construir sobre las ideas de los demás a través de la energía del grupo. El grupo de enfoque se desarrolla en torno a la interacción y la interrelación entre los participantes que conversan sobre un tema específico dirigido por un facilitador (Krueger y Casey 2000).

La discusión grupal también proporciona esquemas de ideas, puntos de vista y opiniones, que el investigador puede observar en el liderazgo mediante el que las personas son influenciadas por otras de manera individual y su acuerdo o desacuerdo entre ellas sobre los conceptos. Esta herramienta analítica es particularmente poderosa para estudios que desean entender la construcción del significado colectivo y la conciencia sobre temas en un contexto social compartido, permitiendo la exploración de las diferencias actitudinales y perceptuales a través de entornos sociales.

Tomando la interacción grupal como una muestra de los miembros del grupo participando en un pequeño grupo de enfoque (Krueger y Casey, 2000), se obtiene un entendimiento de las creencias y actitudes, al menos en un clima colectivo, y también ofrece una visión intrínseca y social de lo que realmente puede suceder u ocurrir con el fenómeno bajo investigación (Vasilachis, 2006). Su uso en este estudio permitirá un enfoque exhaustivo de las representaciones sociales dentro de la formación docente, con el

objetivo de generar conocimiento valioso que pueda ayudar a identificar áreas de mejora en la formación y apoyo de futuros docentes durante todo su proceso de práctica pedagógica.

Figura 24.

Encuentro del grupo focal



Tabla 6.

Ficha del grupo focal

Grupo focal	
Fecha:	
Objetivo:	Este grupo focal busca identificar las representaciones sociales que construyen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, relacionadas con la experiencia de sus prácticas pedagógicas investigativas en las instituciones San José de Las Vegas y Vermont School.
Participantes	Estudiantes de la licenciatura en educación infantil.
Materiales	Toma notas detalladas y observación de las interacciones no verbales.
Preguntas	<p>¿Qué aspectos de su formación considera que han sido más enriquecedores durante su tiempo como docente auxiliar? (Dewey)</p> <p>¿Cómo ha influido su experiencia como docente auxiliar en su desarrollo profesional? (Fullan)</p> <p>¿Añade algo más sobre su experiencia como docente auxiliar y cómo esta ha influido en su visión sobre la educación? (pregunta de cierre abierta)</p> <p>¿Cuáles considera que son sus principales responsabilidades como docente auxiliar y cómo las cumple en su práctica diaria? (Fullan)</p> <p>¿Qué habilidades cree que son fundamentales para desempeñar eficazmente el rol de docente auxiliar? (Fullan-Dewey)</p> <p>¿Cómo contribuye su rol al aprendizaje de los estudiantes y a la enseñanza del docente principal? (Moscovici)</p> <p>¿Cuál es su filosofía educativa y cómo la aplica en su rol de docente auxiliar? (Dewey-Moscovici)</p> <p>¿Qué impacto espera tener en la vida de sus estudiantes a través de su rol como docente auxiliar? (Moscovici)</p>

	¿Cómo maneja los desafíos y las situaciones de apoyo en su rol como docente auxiliar? (Fullan)
Planeación	<p>Momento inicial: se les explica el objetivo del grupo focal y cómo se utilizará la información.</p> <p>Desarrollo: se comienza con preguntas generales para contextualizar a los participantes y para escuchar sus testimonios.</p> <p>Citas textuales que apoyan la importancia de la docente auxiliar.</p> <p>“Las representaciones sociales son formas de conocimiento socialmente construidas que permiten a las personas comprender y comunicar la realidad de manera significativa” Moscovici, S. (1961). <i>La psychanalyse, son image et son public</i>. PUF.</p> <p>Firma del consentimiento.</p> <p>Cierre y conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumen de las principales ideas expresadas durante el grupo. - Pregunta si alguien desea agregar algo. - Agradece a los participantes por su tiempo y aportes.
Repuestas y reflexiones significativas	
Evidencias	Escrito de la experiencia durante la actividad.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Guía para la revisión documental

“La investigación documental es aquella que se realiza con base en la revisión de documentos, manuales, revistas, periódicos, actas científicas, conclusiones de seminarios y/o cualquier tipo de publicación considerada como fuente de información” (Tamayo y Tamayo, 2000). Por esta razón, se realizará una indagación sobre el tema utilizando como guía el modelo de ficha de revisión documental que se presenta en el anexo A.

3.4.2 El diario de campo

Instrumento útil para registrar la cotidianidad de las sesiones seleccionadas para el ejercicio de observación:

El insertar al diario de campo en la práctica educativa nos permite llevar a ésta más allá del salón de clases, generando una experiencia significativa con el potencial de impactar el proceso formativo de los estudiantes, proveyéndoles de un dispositivo que les permita contextualizar el vínculo entre emoción y reflexión, y permee sus prácticas al momento de estar ejerciendo su disciplina (Wesely, 2021).

Por ende, se registran las experiencias, del día a día, se resalta la toma de decisiones pedagógicas, emociones y comportamientos de los participantes, es una herramienta clave para registrar vivencias diarias de las practicas docentes y una ayuda de autorreflexión y evaluación para el docente en proceso de aprendizaje.

Tabla 7.

Formato de diario de campo

Diario de campo	
Título proyecto:	
Fecha:	Hora de inicio:
Lugar:	Hora de finalización:
Ahora vamos a escribir en detalle, para luego avanzar a procesos de análisis e interpretación según los referentes legales, conceptuales y contextuales del proyecto en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa.	
Descripción:	
Reflexión (según categorías iniciales) y preguntas:	
Evidencias y memoria de la sesión, jornada o actividad	

3.4.3 Matriz de análisis

La matriz de análisis en un trabajo de grado es una herramienta crucial que permite organizar y evaluar información de manera sistemática y estructurada. Consiste en una tabla o diagrama que ayuda a los investigadores a desglosar y examinar los diferentes elementos relevantes de su investigación.

Tabla 8.

Formato de matriz de análisis

Título del proyecto:			
Categoría inicial:			
Definición o aspectos centrales	Testimonio o evidencias	Palabras clave	Interpretación
Tendencias:		Interpretación de hallazgos:	

3.5 Ruta metodológica

A continuación, se describen los aspectos centrales de la ruta metodológica.

Tabla 9.*Ruta Metodológica*

Objetivo general	Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Población
Analizar las representaciones sociales de los estudiantes que cursan las prácticas pedagógicas investigativas de la Licenciatura en Educación Infantil en el colegio Vermont School y el San José de Las Vegas durante el semestre 1 de 2025.	Identificar las representaciones sociales que construyen rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de su práctica pedagógica investigativa.	Entrevista semiestructurada	Grupo focal	Docentes practicantes
	Comprender las enunciaciones sobre el rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de prácticas pedagógica investigativa	Análisis de información	Matriz	Documentos
	Determinar las diferencias entre los planteamientos acerca el rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de prácticas pedagógica investigativa	Análisis de información	Matriz	Fuentes documentales

3.6 Población

La población para este estudio son todos los estudiantes pertinentes al B.A. en Educación Infantil Temprana que estén comprometidos con prácticas pedagógicas investigativas durante el semestre 2024-2025. Esto se refiere a la población de estudiantes de IDE1, 2 y 3 que estarían involucrados en aplicar lo que han aprendido durante su curso mediante la práctica de la pedagogía en un entorno en tiempo real.

3.6.1 Muestra

La muestra consistirá en estudiantes elegidos mediante muestreo intencionado o por conveniencia (Gall *et al.*, 1996) entre aquellos que satisfacen ciertas condiciones particulares, es decir, participantes de cursos de prácticas pedagógicas mejoradas; individuos con práctica de aula previa o actual; personas activamente involucradas en las escuelas a ser abordadas en este estudio. En este caso, esos estudiantes del Grado en Educación Infantil Temprana matriculados y que realicen prácticas pedagógicas investigativas durante el semestre 2024-2025 en Vermont School y San José de Las Vegas.

3.6.2 Delimitación y alcance

La investigación se llevará a cabo con los estudiantes del Grado en Educación Infantil Temprana que realizan prácticas pedagógicas investigativas en el semestre 2024-2025, oralmente, en dos instituciones educativas ubicadas en Medellín, como Vermont School y San José de Las Vegas. Las representaciones sociales de la profesión y el futuro laboral de estos estudiantes se analizan en este estudio, así como sus visiones sobre cómo imaginan la influencia y utilidad de su práctica pedagógica en situaciones reales. Este análisis permitirá explorar las representaciones sociales y pedagógicas que los practicantes desarrollan sobre el entorno educativo en su clase, donde interactúan entre sí y también afectan su formación docente. La investigación es cualitativa y consistirá en entrevistas semiestructuradas y grupos focales que ofrecerán la oportunidad de una investigación en profundidad sobre las experiencias y percepciones individuales y grupales entre los estudiantes. El estudio se limita a estas dos escuelas y al período de tiempo mencionado, por lo que los resultados son aplicables únicamente en este contexto particular en ese período, pero ciertamente contribuyen a la investigación futura en entornos educativos similares.

3.7 Componente ético

Para garantizar el respeto y la ética en relación con los participantes, se aplicará un conjunto de medidas de protección hacia ellos. Primero, todos los estudiantes que acepten participar en el estudio serán plenamente informados de los objetivos de la investigación y los procedimientos que se seguirán para la recolección y uso de los datos. Todos los participantes deben dar su consentimiento informado por escrito para participar en el estudio, después de una explicación y discusión completa. Todos los datos obtenidos permanecerán confidenciales y cualquier información que potencialmente pueda identificar al participante se manejará con estricto anonimato. Los datos se presentarán a nivel colectivo, y no habrá referencias personales que puedan llevar a la identificación de los encuestados. Además, los investigadores acuerdan establecer un entorno cómodo y seguro durante las entrevistas y grupos focales, para informar a los participantes que son libres de

retirarse del estudio en cualquier momento sin represalias. La **figura 25** muestra el consentimiento informado.

Figura 25.

Consentimiento informado


	Integridad Ética del Proyecto Comité de Prácticas Pedagógicas Investigativas Licenciatura en Educación Infantil
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	
I. Integridad Ética de Investigación	
Facultad: Ciencias sociales y educación	
Programa: Licenciatura en Educación Infantil	
II. El proyecto	
Título: La interacción pedagógica y el desarrollo socioemocional en la transición escolar en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá	
Investigadores: Eliana Arias Velez- Jhojana Roldán Gómez	
<p>Objetivos de la investigación: La presente investigación tiene como objetivo Analizar el acompañamiento pedagógico y el desarrollo socioemocional sobre la influencia en una transición fluida entre los grados de transición a primero y de quinto a sexto en dos instituciones privadas del Valle de Aburrá.</p>	
<p>Procedimientos de la investigación: Los procedimientos que se llevarán a cabo en la investigación incluyen observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales</p>	
<p>Privacidad y confidencialidad: La privacidad y la confidencialidad son importantes para nosotros. Para proteger su privacidad, se mantendrá la confidencialidad de su información personal y sólo se utilizará para los fines de la investigación. En ningún momento se revelará su identidad o información personal a terceros sin su consentimiento.</p>	
<p>Acceso a los datos: Los datos serán accesibles únicamente por el equipo de investigación y por aquellos profesionales encargados de la gestión y el procesamiento de los datos. La información será tratada con la debida diligencia y seguridad, siguiendo los protocolos establecidos por la institución responsable. En el estudio se harán grabaciones de audio y fotografía a algunos trabajos manuales, las cuales serán protegidas por el equipo de investigación y solo se utilizarán con fines académicos</p>	
<p>Retiro de la participación: Usted tiene el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento sin penalización alguna y sin necesidad de dar explicaciones.</p>	
<p>Consentimiento: Declaro que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de información, que acepto la información que aquí fue detallada y que verbalmente también me fue explicada.</p>	
<p>Al firmar este formulario, doy mi consentimiento para participar en la investigación descrita anteriormente. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin penalización alguna. También entiendo que se mantendrá la confidencialidad de mi información personal y que sólo se utilizará para los fines de la investigación.</p>	
Firma del participante: _____	
Fecha: _____	
Firma del investigador(es) principal(es): _____	
Eliana Arias: earias7@unilasallista.edu.co Jhojana Roldán: jroldan61@unilasallista.edu.co Docente asesora: Julia victoria Escobar Londoño - jescobar@unilasallista.edu.co	

Tabla 10.

Cronograma PPI 1

Cronograma 2024-2 PPI 1					
Actividades	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
	X	X	X	X	X
Redacción	X	X	X	X	X
Intervención en el aula	X	X	X	X	X

Visitas y observación de las intervenciones Asesora			X		
Socialización de avances en feria pedagógica					X
Entrega de avance 1 con ajustes terminados					X

Tabla 11.*Cronograma PPI 2*

Cronograma 2025-1 PPI 2						
Actividades	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	
Entrega de avances de tesis	X	x	x	x	x	
Ajustes de PPI	X	x	x	x	x	
Redacción de diarios de campo		x	x	x	x	
Intervención en el aula	X	x	x	x	x	
Visitas y observación de las intervenciones. Asesora			x			
Socialización de avances en feria pedagógica						x
Entrega de tesis con ajustes terminados						x

Tabla 12.*Cronograma PPI 3*

Cronograma PPI 3 2025-2						
Actividades	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Entrega de avances de tesis	X	X	X	X	X	X

Ajustes de PPI 2	X	X	X	X	X
Redacción de diarios de campo		X	X	X	X
Intervención en el aula	X	X	X	X	X
Visitas y observación de las intervenciones-Asesora			X		
Socialización de avances en feria pedagógica					X
Entrega de tesis con ajustes terminados					X

Figura 26.

Diseño metodológico



Capítulo 4

Discusión y hallazgos

A continuación, se incluye el proceso de análisis e interpretación de la información recolectada e interpretada a partir de diversas técnicas. Entre ellas la observación participante durante las diferentes intervenciones realizadas por la docente practicante en su agencia, grado K5E Y K4E durante el primer semestre de 2025 enfatizando las sesiones planeadas, desarrolladas y evaluadas por las maestras en formación. También a través de grupos focales en diálogo permanente con la revisión y análisis documental

Con el propósito de organizar y sistematizar la información obtenida, se construyó una matriz de análisis de los diarios de campo, la cual permitió visibilizar de manera clara y ordenada las experiencias desarrolladas por las docentes practicantes en las actividades ejecutadas con los niños. Esta herramienta facilitó no solo la categorización de los hallazgos más relevantes, sino también la identificación de patrones, tensiones y aportes en la práctica pedagógica, posibilitando una interpretación más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la interacción entre las maestras en formación y los estudiantes.

Tabla 13.

Matriz de análisis de diarios de campo. Representaciones Sociales. Modelo 1

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
Categoría: representaciones sociales		
Testimonio o evidencia de lo escrito o reflexionado en el diario de campo	Palabras clave	Interpretación
“Los significados que los niños y niñas atribuyen a la escuela, al juego, al cansancio y a la figura del docente influyen en su disposición hacia la actividad” (D1) “Los niños y las niñas reaccionaron de una buena manera y expresaron que también tenían familiares en el cielo” (D2) “Los niños y niñas no solo estaban aprendiendo las vocales, sino también participando en una construcción compartida de lo que significa jugar, aprender, participar y ser escuchado” (D3) “Chocaba su cabeza hacia mí, ya que esa es su manera de demostrar amor” (D4) “Pude interpretar que los niños y las niñas no solo estaban respondiendo a una	Niños/niñas Aprendizaje Juego Representaciones Participación Grupo Emociones Reconocimiento Evaluación	Los niños y niñas no solo reciben conocimientos escolares, sino que construyen significados a partir de lo que viven en la escuela, el hogar y otros espacios. Sus ideas sobre la escuela, el juego, el cansancio o la figura del docente influyen en su disposición frente a las actividades, mientras que sus experiencias emocionales y familiares marcan la manera en que entienden el aprender, participar y relacionarse. En este sentido, como señala Jackson (2012) “la vida en las aulas está hecha de múltiples experiencias, relaciones y significados que superan los contenidos formales”. Así, el aprendizaje se convierte en una construcción colectiva y significativa donde influyen tanto las interacciones con sus pares como la forma en que los adultos interpretan y valoran sus acciones. Tal como afirma Fullan (2014) “el cambio educativo tiene sentido cuando se comprende que los sujetos son protagonistas de sus propios procesos”, lo que implica

actividad en el aula, sino movilizandolos sus propias ideas” (D5)

“La visita no solo produce conocimientos técnicos, sino que también resignifica imaginarios y representaciones sobre el rol del maestro, la autoridad académica y el proceso de evaluación” (D6)

“Me impactó mucho cuando la niña me dijo que la mamá le decía que si sentía rabia se volvía fea” (D7)

“No nacen solo del contenido escolar, sino de lo que han visto, vivido y compartido en otros espacios” (D8)

“Los números no son solo símbolos abstractos, sino que toman forma concreta y significativa a través del juego, los dibujos y la búsqueda” (D9)

“Posiblemente influyó en la percepción del grupo sobre cómo manejar situaciones similares” (D10)

“Estas afirmaciones, al ser compartidas en grupo, se convierten en parte de la forma en que los niños entienden lo que está bien, lo que vale, lo que significa cuidarse y respetarse” (D11)

“Tal vez para él, ‘ser el primero’ tiene un valor muy grande porque así lo ha aprendido en su entorno... cree que, si no es el primero, no vale, no lo ven, no cuenta” (D12)

“Los niños construyen sus propias ideas de lo que significa aprender y participar... están constantemente dándole sentido a lo que hacen, a cómo lo hacen y a lo que ven en los demás” (D13)

“Tal vez hay una idea instalada de que quien está en prácticas ‘solo colabora’, pero no se le reconoce del todo su esfuerzo ni su rol” (D14)

“La manera en que los adultos entendemos y actuamos frente a su comportamiento también influye en cómo él se construye a sí mismo dentro del grupo” (D15)

reconocer la voz y los significados que los niños atribuyen a sus vivencias. De este modo, se configuran identidades y representaciones del mundo, en línea con lo que plantea Moscovici (1984) al señalar que las representaciones sociales son construcciones compartidas que orientan las prácticas y modos de comprensión de la realidad.

Referencias:

Fullan, M. (2014). *El sentido del cambio educativo*. <https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf>

Jackson, P. W. (2012). *La vida en las aulas*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>

Moscovici, S. (1984). *Representaciones sociales*. <https://atheneadigital.net>

Los hallazgos permiten reconocer que las representaciones sociales sobre el rol del maestro en los estudiantes de licenciatura en educación infantil no se construyen únicamente desde los contenidos escolares, sino desde la interacción con los niños y la interpretación de sus significados sobre la escuela, el juego, la participación y las emociones. Se evidencian aspectos emergentes como el reconocimiento de la influencia del contexto familiar y social en las concepciones infantiles (D2, D7, D8), la resignificación del rol docente más allá de la transmisión de saberes

hacia un papel mediador de sentidos y vínculos (D3, D5, D6, D13), y la construcción de identidades infantiles en relación con la valoración y el reconocimiento de los adultos (D11, D12, D15).

Estos elementos permiten comprender cómo los estudiantes en formación investigativa configuran una visión más compleja del maestro: no solo como figura académica, sino como actor social que acompaña procesos emocionales, relacionales y de participación activa. De este modo, emergen diferencias entre una visión tradicional del rol, centrada en lo técnico y evaluativo y una mirada renovada que lo concibe la construcción de significados y el reconocimiento mutuo, lo cual contribuye directamente a los objetivos de identificar, comprender y contrastar las representaciones sociales sobre el rol del maestro en la práctica pedagógica investigativa.

Tabla 14.

Matriz de análisis de los diarios de campo. Práctica docente. Modelo 1

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
Categoría: práctica docente y pedagógica		
Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo	Palabras clave	Interpretación
<p>“Me sentí muy frustrada, debido a que no sabía cómo captar la atención total de los niños y el manejo de grupo no fue el adecuado” (D1)</p> <p>“Fue una actividad muy retadora, ya que el cuento que les leí fue uno que yo creé inspirado en la muerte de mi madre” (D2)</p> <p>“Este momento me permitió reconocer el valor de la improvisación pedagógica como una forma de responder a lo que el grupo propone” (D3)</p> <p>“Al inicio yo me quedé quieta de los nervios que me dio, pero luego reaccioné y sin saber qué podía hacer... lo primero que se me ocurrió fue decirle a Santiago que si se quería ir para el rincón de la calma conmigo” (D4)</p> <p>“Fue una actividad donde se pudieron reconocer algunas falencias por parte de los niños, para poder estar un poco más al tanto de ellas” (D5)</p> <p>“La observación en aula se convierte en una experiencia significativa que permite aprender haciendo, reflexionar sobre la práctica y construir saberes a partir de la vivencia concreta” (D6)</p> <p>“Desde ese día Julieta cada que siente rabia me busca y me abraza y me dice ¿puedo ir al rincón de la calma?” (D7)</p>	<p>Emociones</p> <p>Juego</p> <p>Inclusión</p> <p>Acompañamiento</p> <p>Docente</p> <p>Autorregulación</p> <p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Las experiencias relatadas evidencian cómo la práctica pedagógica va más allá de la transmisión de contenidos, implica un proceso de reflexión, improvisación y acompañamiento en el que las emociones, el juego y la observación se convierten en herramientas esenciales para el aprendizaje. Situaciones como la frustración, la necesidad de captar la atención del grupo o la creación de espacios de autorregulación muestran que “la vida en las aulas está llena de situaciones inesperadas que obligan al docente a adaptarse constantemente” (Jackson, 2012, p. 34). Asimismo, al reconocer las diferencias individuales y acompañar con paciencia, se concreta la idea de que “los docentes deben convertirse en agentes de cambio, capaces de transformar su práctica en función de las necesidades de los estudiantes” (Fullan, 1993, p. 15).</p> <p>De esta manera, los relatos resaltan la importancia de una educación situada, donde el juego, la inclusión y la presencia afectiva del docente se constituyen en ejes centrales para un aprendizaje significativo.</p>
		<p>Referencias:</p> <p>Fullan, M. (1993). <i>Por qué los docentes deben convertirse en agentes de cambio. Liderazgo Educativo</i>, 50(6), 12-17.</p>

“Fue una actividad que permitió que los niños se salieran de un momento académico, para divertirse aprendiendo por medio del juego” (D8)

“Empezar la clase con una meditación y una canción ayuda a que los niños se concentren, se relajen y se sientan conectados con el grupo” (D9)

“Ver cómo un niño expresa su frustración... nos recuerda que muchas veces los comportamientos difíciles son una forma de comunicar lo que no pueden decir con palabras” (D10)

“Buscaron las tarjetas con emoción y conectaron con los mensajes positivos” (D11)

“Era una forma divertida de trabajar el lenguaje, la memoria y el reconocimiento del otro” (D12)

“Dividir la actividad según las habilidades de cada niño y niña... estamos reconociendo las diferencias y dándoles a todos una forma de participar” (D13)

“El simple acto de sentarme a jugar con Candela terminó siendo mucho más significativo que forzarlo a una actividad que en ese momento no podía realizar” (D14)

“Educar es acompañar al otro a aprender haciendo... intento con Candela no imponerle cosas, sino acompañarlo con paciencia, con juegos, con palabras claras y, sobre todo, con una presencia constante” (D15)

Jackson, P. (2012). *La vida en las aulas*. Universidad Veracruzana.

<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>

De los relatos emergen representaciones del rol docente que trascienden la imagen tradicional del maestro transmisor de conocimientos, teniendo en cuenta un perfil que integra la dimensión emocional, la capacidad de improvisación y el acompañamiento cercano. Estos aspectos resultan novedosos en tanto visibilizan cómo los estudiantes de la licenciatura conciben al maestro como un facilitador de experiencias significativas, capaz de responder a lo inesperado y de reconocer en la inclusión, el juego y la autorregulación recursos fundamentales para la práctica pedagógica. Tales hallazgos permiten identificar cómo se construyen las representaciones sociales del rol docente en vínculo con la práctica, además de comprender las enunciaciones que ponen en primer plano la sensibilidad, la creatividad y la flexibilidad pedagógica, y finalmente determinar diferencias entre las concepciones que resaltan la autoridad académica y aquellas que subrayan el acompañamiento afectivo como esencia del ser maestro.

Tabla 15.*Dimensiones*

Dimensión	Descripción
Contextual	- Influencia del contexto familiar y social. - Los niños llegan con ideas y experiencias previas. - Estas representaciones condicionan su aprendizaje y juego.
Pedagógica-relacional	- El rol docente pasa de 'transmisor' a 'mediador'. - Acompañamiento cercano y sensible. - Generar experiencias significativas mediante diálogo y juego.
Identitaria	- Los niños construyen su identidad en la interacción. - La mirada y trato del docente influyen en su autoestima. - Reconocerlos como sujetos activos y valiosos.

Tabla 16.*Matriz de análisis de diarios de campo. Rol docente. Modelo 1*

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
Categoría: rol docente		
Testimonio o evidencia de lo escrito y/o reflexionado en el Diario de campo	Palabras clave	Interpretación
<p>“Estoy en proceso de construir una identidad docente que va más allá de la ejecución de un plan.” (D1)</p> <p>“Yo le dije que siempre donde quisiera que él estuviera, la familia que tenemos en el cielo nos va a acompañar.” (D2)</p> <p>“Me sentí un poco asustada de que la profesora me fuera a regañar por haber cambiado un poco la manera de hacer la actividad.” (D3)</p> <p>“No sabía cómo reaccionar, qué le podía decir o qué no... pero siento que el ponerme a su nivel, hablarle con tono suave, validarle y reconocerle su rabia hizo que él pudiera saber que sentía y que había alguien que comprendía su situación.” (D4)</p> <p>“Antes de ejecutarla la leí y le planteé a la docente si se podrían realizar algunos cambios... entre ambas la reorganizamos.” (D5)</p> <p>“La visita de la docente Julia me tenía nerviosa... sin embargo, se presentó como un espacio lleno de aprendizajes y autocontrol.” (D6)</p> <p>“¿Hasta dónde puede uno como docente o adulto llegar en la vida de un niño?” (D7)</p> <p>“Esta experiencia me reafirma que la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino abrirse a</p>	<p>Identidad docente</p> <p>Acompañamiento</p> <p>Emociones</p> <p>Aprendizaje significativo</p> <p>Metodologías activas</p> <p>Conexión con los niños</p>	<p>Las narraciones muestran cómo la identidad docente se construye en la práctica cotidiana, en medio de emociones, incertidumbres y aprendizajes compartidos. El acompañamiento sensible a los niños y niñas permite reconocer que educar no es solo transmitir conocimientos, sino establecer vínculos que hacen posible un aprendizaje significativo y situado. Como señala Jackson (2012), “<i>la vida en las aulas está marcada por experiencias que no se limitan a lo académico, sino que configuran la manera en que los sujetos aprenden y se relacionan</i>”. En este proceso, la flexibilidad y la apertura a metodologías activas se convierten en un recurso clave para la transformación pedagógica, pues, como afirma Fullan (2014), “<i>los docentes deben asumirse como agentes de cambio capaces de dar sentido a nuevas formas de enseñanza</i>”. Así, la conexión con los niños, mediada por la empatía y la sensibilidad, refleja lo que Freire (2008) planteaba, “<i>que educar es siempre un acto de acompañar al otro en la construcción de su mundo y su palabra</i>”.</p>
		<p>Referencias:</p> <p>Fullan, M. (2014). <i>El sentido del cambio educativo</i>. Recuperado de https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf</p> <p>Freire, P. (2008). <i>Pedagogía del oprimido</i>. Redalyc. https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf</p>

metodologías activas, colaborativas y creativas.” (D8)

“Era la primera vez que un docente de la universidad iba a observarme... me sentí un poco incómoda e intimidada al inicio de la clase.” (D9)

“Este tipo de situaciones me hacen pensar en cómo, desde la educación, podemos ser agentes de cambio.” (D10)

“Sentí que, al hacer ese ajuste, logré conectar con los niños y las niñas de una manera más profunda.” (D11)

“Hay que actuar con sensibilidad y estrategia.” (D12)

“Una muestra de que cuando se combinan el juego, la participación y el reconocimiento de lo que cada niño puede hacer, el aprendizaje se vuelve mucho más significativo.” (D13)

“Seguí intentando conectarme con Candela y más adelante, la misma profesora me reconoció que él estaba cansado y que lo mejor era simplemente acompañarlo.” (D14)

“Entendí que poner límites con cariño también es parte del acompañamiento.” (D15)

Jackson, P. (2012). *La vida en las aulas*. Universidad Veracruzana.
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>

De las narraciones emergen aspectos que permiten comprender cómo los estudiantes en formación construyen representaciones sociales del rol docente en su práctica pedagógica investigativa, ya que la identidad docente aparece en proceso de consolidación, marcada por la tensión entre el cumplimiento de planes preestablecidos y la necesidad de flexibilidad y creatividad para responder a contextos reales (D1, D5, D8). Asimismo, se evidencia un énfasis en el acompañamiento sensible y empático, donde la gestión de las emociones tanto propias como de los niños se convierte en un componente central del ser maestro (D2, D4, D14, D15).

Estos elementos muestran una concepción de la enseñanza como un acto relacional y no meramente técnico, lo que aporta a la identificación de representaciones sociales sobre el maestro como agente de cambio y facilitador de experiencias de aprendizaje significativo (D10, D13). De igual forma, la presencia de dudas, miedos e inseguridades (D3, D6, D9) permite comprender cómo los futuros docentes elaboran enunciaciones sobre el rol maestro desde la vivencia directa de su práctica, revelando diferencias entre un rol inicialmente percibido como transmisor y controlador y uno que se transforma hacia el acompañamiento, la sensibilidad y las metodologías activas.

Estos hallazgos son novedosos en tanto muestran la transición entre el imaginario inicial del maestro y su reconstrucción en la experiencia práctica, aportando claves para responder a los objetivos de identificar, comprender y contrastar las representaciones sociales en torno al rol docente.

Tabla 17.

Transformación del rol docente

Rol inicial (percepción previa)	Rol transformado (a partir de la práctica)
- Transmisor de conocimientos - Controlador de la disciplina - Ejecutor de instrucciones	- Acompañante cercano - Sensible a las necesidades de los niños - Promotor de metodologías activas
Visión rígida, centrada en el control y la instrucción.	Visión flexible, centrada en la mediación, la sensibilidad y el aprendizaje significativo.

Tabla 18.

Matriz de análisis de diarios de campo. Práctica docente y pedagógica. Modelo 2

Matriz de análisis de información de los diarios de campo Categoría: práctica docente y pedagógica		
Testimonio o evidencia de lo escrito y/o reflexionado en el Diario de campo	Palabras clave	Interpretación
“Es emocionante observar su asombro al hacer conexiones, pronunciar palabras y descubrir qué vocal va entre cada consonante” (D1)	Motivación, aprendizaje, descubrimiento, juego, estrategias	La docente en formación observa el entusiasmo infantil como expresión del aprendizaje experiencial (Dewey, 1938). Además, se conecta con el profesionalismo profundo que plantea Fullan (2002), donde la práctica pedagógica va más allá de transmitir contenidos, integrando juego y materiales concretos.
“Me surgieron preguntas sobre cómo mantener la atención del grupo y qué estrategias usar para ayudar a quienes tienen más dificultades” (Diario 1)		La docente en formación desarrolla una actitud crítica frente a su intervención, cuestionándose sobre la gestión de la atención y la inclusión. Fullan (2002) señala que la mejora requiere reflexión constante y apertura al cambio. Además, la observación del entusiasmo infantil evidencia lo que Dewey llama aprendizaje experiencial, donde el descubrimiento conecta con la motivación y el significado
Referencias: Dewey, J. (1995). <i>Democracia y educación</i> . https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf Moscovici, S. (1979). <i>El psicoanálisis, su imagen y su público</i> . https://fre.uy/a/ab7139d1/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf Moscovici, S. (2004). <i>La teoría de las representaciones sociales</i> . https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000100005&script=sci_arttext		

Araya, S. (2018). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
<https://tallercambiosocial.files.wordpress.com/2018/02/las-representaciones-sociales-ejes-teóricos-para-su-discusión.pdf>.

De los relatos emergen representaciones del rol docente que trascienden la visión tradicional del maestro transmisor, para configurarlo como un mediador sensible y reflexivo. La práctica pedagógica aparece como un proceso situado, que combina la experiencia corporal, el juego y la construcción colectiva de significados. Estos elementos permiten comprender cómo los estudiantes en formación investigativa conciben al maestro como facilitador de experiencias significativas y agente de cambio.

Tabla 19.

Transformación del rol docente. Ruta metodológica

Etapa de la ruta metodológica	Descripción del rol docente practicante
Diagnóstico	- Imaginarios iniciales: transmisor, controlador, ejecutor. - Miedos, dudas e inseguridades de los practicantes.
Diseño	- Estrategias pedagógicas desde el constructivismo. - Planeación de ambientes de aprendizaje significativos.
Implementación	- Maestro como mediador sensible y reflexivo. - Aprende en acción: adapta y transforma estrategias. - Acompañante en la motivación y la interacción.
Análisis de hallazgos	- Maestro practicante como agente de cambio. - Una práctica que lleva del hacer al ser. - Desarrollo de habilidades, disposiciones, actitudes y competencias.

Tabla 20.

Matriz de análisis de diarios de campo. Representaciones sociales. Modelo 2

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
Categoría: representaciones sociales, rol del docente como mediador, guía, facilitador		
Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo	Palabras clave	Interpretación
“Fue significativo ver cómo cada niño se sentía escuchado y valorado; expresaron la diversidad de sus familias en un mural compartido” (Diario 4)	Escucha, diálogo, familia, diversidad, inclusión, creatividad, vínculo	Se reconoce el rol docente como mediador y guía que promueve la expresión y el respeto por la diversidad. Dewey subraya la educación desde la experiencia personal; Fullan habla de liderazgo que fomenta la empatía y la

“La creación del mural familiar no solo estimuló habilidades comunicativas y creativas, sino que también fortaleció los lazos del grupo” (Diario 4)

comunidad; Moscovici plantea que el conocimiento se construye socialmente a través del lenguaje y la interacción. El mural actúa como símbolo colectivo de pertenencia y diversidad.

Referencias:

- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*.
<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*.
https://fre.uy/a/ab7139d1/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf
- Moscovici, S. (2004). *La teoría de las representaciones sociales*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982004000100005&script=sci_arttext
- Araya, S. (2018). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*.
<https://tallercambiosocial.files.wordpress.com/2018/02/las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion.pdf>

El mural colectivo permitió reconocer la diversidad y fortalecer lazos de pertenencia, resaltando al docente como facilitador de procesos inclusivos. El ejercicio visibiliza la importancia de la creatividad, la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad familiar como parte esencial del aprendizaje escolar y de la construcción de ciudadanía desde la infancia.

Tabla 21.

Matriz de análisis de los diarios de campo. Creatividad, lenguaje, interacción social, rol docente

Matriz de análisis de información de los diarios de campo		
Categoría: creatividad, lenguaje, interacción social, rol docente.		
Testimonio o evidencia de lo escrito y reflexionado en el diario de campo	Palabras clave	Interpretación
Los niños decoraron siluetas de animales y compartieron sus creaciones, construyendo colectivamente significados sobre los animales” (Diario	Creatividad, lenguaje, representación, interacción social, escritura, oralidad	El aprendizaje se construyó socialmente mediante la interacción y la comunicación. Dewey plantea el aprendizaje experiencial desde la actividad y la expresión libre.

5)

“Fue significativo incentivar a los niños a escribir el nombre del animal, fortaleciendo el vínculo entre la expresión oral y escrita en un contexto lúdico” (Diario 5)

Moscovici (1984) entiende que las representaciones sociales emergen en la interacción colectiva. Además, la integración de lo oral y lo escrito refuerza la alfabetización inicial en un marco de creatividad y juego.

Referencias:

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*

<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*.

https://fre.uy/a/ab7139d1/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf

Las experiencias relatadas evidencian cómo la práctica pedagógica va más allá de la transmisión de contenidos, implica reflexión, improvisación y acompañamiento. Se observa cómo el juego, el movimiento y los materiales concretos permiten aprendizajes significativos y experienciales (Dewey), también se destaca el liderazgo compartido y la reflexión como ejes de la mejora docente (Fullan). Finalmente, la interacción entre pares y la construcción colectiva refuerzan la idea de que el aprendizaje es un proceso social (Moscovici).

Se escucharon las voces de las practicantes (maestras en formación), durante la realización del grupo focal en el que se abordaron preguntas abiertas dirigidas a las estudiantes de Práctica I, II y III, con el objetivo de conocer sus experiencias, vivencias, percepciones y aprendizajes en sus diferentes contextos educativos con el fin de enriquecer la investigación con una mirada más amplia y comparativa. Del desarrollo del grupo focal se puede lograr:

- Una comparación entre las experiencias de las estudiantes de Práctica I, II y III, con el fin de analizar cómo varía el proceso formativo y las responsabilidades asumidas a medida que avanzan en su trayectoria docente.
- Fue interesante conocer el proceso en instituciones educativas públicas y privadas, con el propósito de establecer una comparación entre ambos contextos.
- Conocer la frecuencia y continuidad de las intervenciones pedagógicas que las practicantes realizaban en sus centros de práctica, ya que esto permitía identificar diferentes niveles de participación y compromiso en el desarrollo de las actividades académicas.

- Saber que modalidad de los convenios y tipos de contrato están establecidos entre las instituciones educativas y las universidades, dado que estas condiciones pueden influir en el rol, las funciones y el grado de autonomía de las practicantes dentro de los espacios escolares.
- Contar con la participación de una de las compañeras que dirige su propio preescolar comunitario, en el cual asume todas las funciones pedagógicas y administrativas. Escuchar su testimonio resultó especialmente enriquecedor para el grupo focal, ya que permitió comprender una experiencia distinta, caracterizada por la autonomía, la gestión integral del espacio educativo y el compromiso con la comunidad.

Tabla 22.

Matriz de análisis de información del grupo focal. Representaciones sociales

Matriz de análisis de información del grupo focal		
Categoría: representaciones sociales		
Testimonio o evidencia escrita del grupo focal	Palabras claves	Interpretación
<p>“Para mí lo más importante o significativo puede ser que cuando yo entré al centro de prácticas venía con una visión muy idealizada de la carrera, pero al enfrentarme a un contexto diferente me di cuenta que las cosas no eran así” D4</p> <p>“Si nosotras como maestras no hacemos las cosas de corazón, si no le metemos amor a lo que estamos haciendo, nos enfrentamos y ya todas lo sabemos” D5</p> <p>“Nosotras las aprendices somos las que recibimos los niños, las que estamos más pendientes en los descansos, mientras las profesoras dan la clase” D3</p> <p>Yo quiero ser la maestra que nunca tuve, porque en realidad yo sí tuve unos maestros que hasta me golpearon” D1</p> <p>“Cuando nos invitaron a la capacitación, lo que nos pusieron fue a hacer corazones para la celebración, no a participar” D4</p> <p>Yo creo que todos los retos ya se convirtieron en</p>	<p>Amor, vocación, entrega, idealización, realidad, adaptación, cuidado, apoyo, experiencia personal, transformación, empatía, frustración, retos, aprendizaje</p>	<p>Las representaciones sociales sobre el rol del aprendiz o practicante evidencian que esta se concibe como un proceso de confrontación entre las expectativas idealizadas y la realidad, lo que impulsa a resignificar la profesión. El ser maestra se asocia principalmente con la entrega afectiva, la vocación y la empatía, entendidas como pilares fundamentales del quehacer educativo. Al mismo tiempo, se construye la imagen de la docente auxiliar como una figura de apoyo y acompañamiento cercano a los estudiantes, que trasciende lo meramente académico, aunque muchas veces este rol se percibe invisibilizado dentro de los procesos institucionales, generando sentimientos de desvalorización. Asimismo, la práctica pedagógica se moldea a partir de experiencias pasadas y actuales, positivas o negativas, que motivan a ejercer una docencia más humana y reflexiva.</p>

oportunidades de aprendizaje”
D6

Del análisis de los testimonios se evidencia que las representaciones sociales de las docentes en formación y auxiliares giran principalmente en torno a tres ejes: la vocación y el amor como motor del quehacer educativo, la tensión entre idealización y realidad de la práctica docente, y la invisibilización del rol auxiliar dentro de las instituciones. Estas representaciones muestran cómo la experiencia vivida transforma la manera en que las docentes conciben su profesión, de un lado, se fortalecen valores como la paciencia, la empatía y la resiliencia y de otro, se revelan carencias en el reconocimiento institucional que limitan su participación plena. En síntesis, las representaciones sociales construidas reflejan que ser maestra no solo implica enseñar, sino también cuidar, acompañar y resignificar el propio rol frente a los desafíos sociales y pedagógicos.

Tabla 23.

Matriz de análisis de información del grupo focal. Práctica docente y pedagógica

Matriz de análisis de información del grupo focal		
Categoría: práctica docente y pedagógica		
Testimonio o evidencia escrita del grupo focal	Palabras claves	Interpretación
“Me di cuenta de que las cosas no eran como las idealizaba, sin embargo me sigue gustando” D4 “Es enriquecedor hacerlo de corazón, porque así tengo la paciencia y el amor para dar y recibir” D5 “Yo estoy como una esponjita que recoge toda la información y el conocimiento” D6 “Podemos dar muchísimos aportes desde nuestro conocimiento” D5	Cambio, realidad, aprendizaje, vocación, motivación, observación, aporte, reconocimiento.	La práctica pedagógica es un espacio de construcción y resignificación del ser docente. Según Moscovici (1979), las representaciones sociales permiten comprender cómo las maestras en formación elaboran sentidos sobre su rol, enfrentando la distancia entre la idealización inicial y la realidad institucional. Estas experiencias, aunque a veces generan frustración por la falta de reconocimiento, también fortalecen la empatía y el compromiso afectivo. De acuerdo con Fullan (2002), “el cambio educativo es un proceso de aprendizaje continuo”. La práctica implica reconfiguración de creencias, donde la motivación intrínseca impulsa el compromiso pedagógico. Se concibe como un proceso de aprendizaje y

construcción profesional, cuyos aportes deben ser reconocidos por la institución para favorecer la innovación y la mejora educativa.

Finalmente, Dewey (1938) plantea que el rol docente es el de mediador de experiencias significativas. El maestro no solo transmite contenidos, sino que acompaña y fomenta la autonomía y la interiorización de valores, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

Desde Fullan, la práctica docente se interpreta como un proceso dinámico de cambio y mejora, donde el compromiso afectivo y la apertura al aprendizaje constante son motores clave. Sin embargo, también se evidencia la necesidad de mayor reconocimiento institucional al rol del practicante para potenciar la innovación pedagógica.

Tabla 24.

Matriz de análisis de información del grupo focal. Rol docente

Matriz de análisis de información del grupo focal		
Categoría: rol docente		
Testimonio o evidencia escrita del grupo focal	Palabras claves	Interpretación
<p>“Nosotras las aprendices somos las que recibimos los niños, las que estamos más pendientes en los descansos” D3</p> <p>“Yo quiero ser la maestra que nunca tuve, porque yo sí tuve unos maestros que hasta me golpearon” D1</p> <p>“Cuando el desafío viene por parte de los niños, lo tomo con paciencia y amor, entendiéndolos que ellos son niños” D4</p> <p>“El impacto que yo quiero dejar es que sean mejores personas desde el corazón y no porque la profe les diga” D6</p>	<p>Acompañamiento, cuidado, experiencia, humanización, paciencia, comprensión, interiorización, autonomía</p>	<p>El rol docente, como plantea Dewey (1938), es el de mediador de experiencias significativas, donde la práctica fomenta autonomía moral y formación integral.</p> <p>La experiencia personal moldea un ejercicio más humano y empático, mientras que, según Moscovici (1979), las representaciones sociales dan sentido compartido a este rol.</p> <p>En línea con Fullan (2002), la práctica pedagógica se entiende como un proceso de cambio y aprendizaje continuo que fortalece la transformación profesional y humana del maestro.</p>

Desde la mirada de Dewey, el rol docente se entiende como el de un mediador que acompaña, comprende y fomenta experiencias significativas en los estudiantes. La práctica no se reduce a contenidos, sino a la formación integral de la persona a través de la empatía, la paciencia y el desarrollo de valores.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

El presente capítulo expone las principales conclusiones derivadas del proceso de investigación desarrollado en la Licenciatura en Educación Infantil de la Unilasallista en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa I, II y III. Estas conclusiones se encuentran organizadas a partir de los tres objetivos específicos planteados en la investigación y culminan con la reflexión final acerca del cumplimiento del objetivo general. Dicho análisis recoge lo observado en los grados K4 y K5 de los colegios San José de Las Vegas y Vermont School, permitiendo valorar los aportes, avances y tensiones que se evidencian en torno a las representaciones sociales del rol docente en formación y su incidencia en la práctica pedagógica. Esta recoge la discusión hallazgos y resultados de la ruta investigativa recorrida por las practicantes.

En primer lugar, identificar las representaciones sociales que construyen sobre el rol maestro los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil en relación con la experiencia de su práctica pedagógica investigativa, las conclusiones se agrupan en dos grandes ejes así:

- **El docente como mediador reflexivo y agente de cambio**

De los relatos analizados emergen representaciones del rol docente que trascienden la visión tradicional del maestro transmisor, para configurarlo como un mediador sensible y reflexivo. La práctica pedagógica aparece como un proceso situado, que combina la experiencia corporal, el juego y la construcción colectiva de significados. Estos elementos permiten comprender cómo los estudiantes de la licenciatura en educación infantil en formación investigativa conciben al maestro como facilitador de experiencias significativas y agente de cambio.

Tal como lo plantean Dewey (1995), la mediación pedagógica implica propiciar experiencias activas que conecten con la vida real, en la perspectiva de Moscovici (1984), el docente posibilita la construcción de significados compartidos que fortalecen las representaciones sociales del aprendizaje y para Fullan (2002, 2014), el maestro es un agente de cambio, capaz de

liderar innovaciones educativas y crear ambientes inclusivos que favorezcan la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

De este modo, el docente mediador es un guía sensible y reflexivo, que fomenta la indagación, el diálogo y la colaboración, promoviendo una práctica pedagógica orientada al pensamiento crítico, la creatividad y la transformación social.

Desde la perspectiva de Dewey (2010), el aprendizaje cobra sentido cuando se vincula con la experiencia; el docente, en este marco, es quien posibilita la reflexión crítica y la conexión entre la teoría y la práctica. Moscovici (1984), al hablar de las representaciones sociales, aporta a la idea de que el maestro es medio en la construcción de significados colectivos que orientan la manera en que los estudiantes perciben la realidad. Finalmente, Fullan (2002) plantea que los docentes son agentes de cambio en la medida en que promueven transformaciones profundas en los contextos educativos, generando innovación y prácticas pedagógicas inclusivas.

- **Una práctica que lleva del hacer al ser**

Los hallazgos permiten reconocer que las representaciones sociales sobre el rol del maestro en los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil no se configuran únicamente a partir de los contenidos escolares, sino que emergen de la interacción directa con los niños y de la interpretación que estos hacen de sus experiencias en torno a la escuela, el juego, la participación y las emociones. De este modo, se visibilizan dimensiones emergentes como el reconocimiento de la influencia del contexto familiar y social en las concepciones; la resignificación del rol docente practicante va más allá de la transmisión de saberes hacia un papel mediador de sentidos y vínculos y la construcción de identidades infantiles en relación con la valoración y el reconocimiento de los adultos.

En esta línea, Dewey (1995) subraya que la educación no puede reducirse a la simple instrucción académica, sino que constituye una experiencia social donde el maestro se convierte en guía y facilitador de procesos significativos. Desde esta perspectiva, el rol docente se comprende como una práctica reflexiva y en este tránsito del hacer al ser, el maestro se comprende como un guía y facilitador de procesos significativos, más que como un simple transmisor de conocimientos. Esta mirada se refleja en el Vermont School, institución que fundamenta su propuesta educativa en el constructivismo, reconociendo que el aprendizaje se construye a partir de las experiencias previas y de la interacción constante con el entorno. En coherencia con esta

perspectiva, el rol docente se resignifica hacia la creación de ambientes de aprendizaje activos, retadores y personalizados, donde el estudiante es protagonista de su propio proceso y el maestro acompaña como mediador que orienta, escucha y potencia las capacidades individuales y colectivas. Así, la práctica pedagógica investigativa no solo permite consolidar saberes técnicos, sino que abre la posibilidad de generar experiencias transformadoras que integran teoría y realidad, fortaleciendo tanto la identidad docente en formación como el desarrollo integral de los niños y las niñas. que articula el aprendizaje con la vida misma. Complementariamente, Fullan (1993) advierte que los educadores deben asumirse como agentes de cambio capaces de transformar las prácticas pedagógicas y responder a las complejidades del entorno social y cultural, lo que implica un compromiso con la innovación y la construcción colectiva de sentido.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2017), “los niños, niñas y jóvenes, de acuerdo con su nivel de madurez, son protagonistas y sujetos capaces de descubrir el mundo, hacer preguntas, tomar decisiones en un proceso activo y democrático”. Esto significa que el texto reconoce a los estudiantes no como receptores pasivos, sino como sujetos activos que construyen su propio aprendizaje en una práctica participativa y democrática.

Asimismo, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1984) aporta un marco fundamental para comprender cómo los estudiantes en formación configuran una visión más compleja del maestro, ya no solo como figura académica, sino como actor social que media en procesos emocionales, relacionales y de participación activa. Según este autor, las representaciones sociales permiten que lo abstracto se vuelva concreto y compartido, posibilitando la construcción de significados colectivos sobre el rol del docente practicante.

En consecuencia, emergen tensiones entre una visión tradicional del magisterio centrada en lo técnico, lo normativo y lo evaluativo y una mirada renovada que lo concibe como mediador en la construcción de significados, facilitador de experiencias y promotor de reconocimiento mutuo.

En segundo lugar, al profundizar en el propósito centrado en comprender las enunciaciones sobre el rol maestro en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil vinculadas con la experiencia de sus prácticas pedagógicas investigativas, las principales conclusiones se organizan en tres aspectos que son:

- **El rol docente en el reconocimiento de la diversidad y la construcción de ciudadanía**

El uso de estrategias, técnicas, o actividades de investigación cualitativa apoyadas en una observación sensible fortalece lazos de pertenencia, resaltando al docente como facilitador de procesos inclusivos. El ejercicio visibiliza la importancia de la creatividad activa y el reconocimiento de la diversidad como parte esencial del aprendizaje escolar y de la construcción de ciudadanía desde la infancia.

Como plantea Dewey (2010), la escuela es un espacio democrático donde los estudiantes aprenden a convivir con la diferencia, y el docente tiene la tarea de guiar estas experiencias de manera que promuevan la participación y la ciudadanía activa. Desde la teoría de las representaciones sociales, Moscovici (1984) aporta al entendimiento de la diversidad como una construcción colectiva en la que las percepciones de lo “distinto” son mediadas por las prácticas educativas que el docente facilita. Por su parte, Fullan (2002) resalta que el verdadero liderazgo docente implica impulsar cambios en la cultura escolar para favorecer la inclusión, el respeto y la construcción de ciudadanía en un mundo diverso y complejo.

El rol docente en el reconocimiento de la diversidad y la construcción de ciudadanía se comprende desde la capacidad de promover una cultura escolar, asumida en este proyecto como el entramado de valores, significados, normas y prácticas que configuran la vida de la comunidad educativa. La cultura escolar no se limita al cumplimiento de reglas, sino que se construye en la cotidianidad, en las relaciones entre maestros, estudiantes y familias, donde se aprende a convivir, a respetar las diferencias y a ejercer la ciudadanía desde la infancia.

Tal como lo plantea Dewey (1995), la escuela es un espacio democrático en el que los estudiantes aprenden a convivir con la diferencia; Moscovici (1984) aporta la noción de representaciones sociales que muestran cómo la cultura escolar se configura en significados colectivos compartidos; Fullan (2014) enfatiza que el docente es agente de cambio cuando impulsa transformaciones en la cultura escolar hacia la inclusión; en este marco, el maestro se convierte en mediador de experiencias inclusivas y democráticas por cuanto la diversidad es reconocida como riqueza y la escuela como escenario de construcción de ciudadanía activa.

- **Aprender en acción: el papel docente en la motivación y la interacción**

La experiencia pedagógica de la estudiante practicante evidencia cómo el juego y la corporalidad permiten aprendizajes significativos, integrando el movimiento y la participación activa en cada intervención. Se resignifica el rol docente practicante como mediador que diseña experiencias atractivas y pertinentes. Esta práctica refuerza la idea de que el aprendizaje se construye en interacción y acción, favoreciendo la motivación y la colaboración entre pares.

Dewey (1995) sostiene que el aprendizaje activo es el motor para desarrollar pensamiento crítico y autonomía, por lo que el juego y la acción no son simples dinámicas, sino verdaderos espacios de investigación y descubrimiento. Desde la teoría de las representaciones sociales, Moscovici (1984) explica que la interacción entre pares y la motivación emergen de las representaciones sociales compartidas en el aula, donde el docente se convierte en el organizador de esas experiencias. En la misma línea, Fullan (2014) enfatiza que la innovación pedagógica depende de la capacidad del docente para motivar y generar participación activa, dado que un maestro comprometido puede transformar la cultura escolar hacia escenarios de colaboración y aprendizaje compartido.

- **Del maestro transmisor de información al maestro facilitador de experiencias**

De los relatos y textos analizados emergen representaciones del rol docente que desbordan la imagen tradicional del maestro como simple transmisor de información, configurando un perfil que integra la dimensión emocional, la capacidad de improvisación y el acompañamiento cercano. En esta línea, Dewey (1995) sostenía que la educación debía entenderse como una experiencia dinámica en la que el docente actúa como guía y mediador de aprendizajes significativos, antes que como depositario único del saber. Tal perspectiva resulta coherente con lo expresado por los estudiantes practicantes, quienes valoran en el maestro la capacidad de generar ambientes participativos y flexibles en los que el conocimiento se construye colectivamente.

Por su parte, Fullan (2014) enfatiza que los docentes deben convertirse en líderes del cambio, capaces de transformar la escuela en función de las demandas sociales y culturales de su tiempo. Esta visión dialoga con los testimonios de los futuros licenciados, quienes reconocen en la práctica pedagógica investigativa la creatividad, la sensibilidad y la disposición reflexiva como elementos fundamentales para afrontar lo inesperado en el aula y, al mismo tiempo, impulsar innovaciones que trasciendan la mera transmisión de información. Se observa que los docentes

practicantes, además de cumplir con las tareas asignadas en los centros de práctica –entre ellas labores de cuidado como cambiar pañales, acompañar al baño o apoyar en la alimentación–, proponen estrategias que promueven condiciones óptimas para el proceso formativo y los posicionan como parte activa del quehacer educativo. Este hallazgo evidencia la necesidad de abrir espacios que reconozcan e integren su participación, de modo que la práctica no se limite al cumplimiento de instrucciones, sino que se conciba como un escenario formativo más asociado al desarrollo de habilidades, disposiciones, actitudes, competencias, así como de recursos didácticos y pedagógicos, favoreciendo la consolidación de su rol como futuros profesionales de la educación.

Figura 27.

Esquema de las representaciones sociales del rol docente en formación



- **Aportes del grupo focal**

El desarrollo del grupo focal permitió reconocer aspectos significativos en torno a las representaciones sociales que las estudiantes en formación construyen sobre el rol docente y su experiencia durante la práctica pedagógica. Los testimonios recogidos evidencian que la práctica constituye un espacio de confrontación entre la idealización inicial de la carrera y la realidad del contexto escolar, lo cual impulsa procesos de adaptación, resignificación y aprendizaje.

Un primer aspecto relevante es la vocación y el amor como motores del quehacer docente. Las participantes señalaron que el ejercicio pedagógico requiere paciencia, empatía y entrega genuina hacia los niños y niñas, afirmando que solo desde el corazón es posible sostener la labor educativa. En este sentido, el rol docente se entiende no únicamente como transmisor de conocimientos, sino como acompañante y mediador de experiencias significativas que contribuyen al desarrollo integral.

En segundo lugar, se evidenció la tensión entre las expectativas idealizadas y la realidad institucional. Aunque inicialmente muchas llegaron con una visión romántica de la docencia, al enfrentarse a los retos cotidianos reconocieron la necesidad de replantear su mirada, encontrando en esas dificultades oportunidades para fortalecer su identidad profesional y adquirir herramientas prácticas.

Otro hallazgo importante se relaciona con el rol del practicante o auxiliar docente, identificado principalmente con el apoyo y el acompañamiento cercano a los estudiantes. Si bien esta cercanía con los niños favorece vínculos afectivos y experiencias significativas, también se advierte una percepción de invisibilización y falta de reconocimiento institucional, ya que en algunos casos no se les permite participar en planeaciones, capacitaciones o procesos de cualificación, limitando así sus aportes a la comunidad educativa.

Finalmente, el grupo focal permitió comprender que la práctica pedagógica es un proceso de cambio y construcción profesional. Las estudiantes destacan que, a través de la observación, la interacción con docentes titulares y la posibilidad de equivocarse y corregir, se consolidan aprendizajes que aportan a la formación de una identidad docente más humana, reflexiva y comprometida con el bienestar de la infancia.

En conclusión, el grupo focal confirma que las representaciones sociales del rol docente se configuran en torno a tres ejes centrales: la vocación y la afectividad como base del quehacer pedagógico, la distancia entre lo idealizado y lo vivido en la práctica, y las tensiones derivadas de

la falta de reconocimiento institucional. Estos elementos, en conjunto, resaltan la necesidad de seguir promoviendo espacios de participación plena, valoración y acompañamiento para las docentes en formación, de manera que su experiencia pedagógica sea realmente formativa y transformadora.

Asimismo, desde la teoría de las representaciones sociales, Moscovici (1984) explica cómo las ideas abstractas se concretan en significados compartidos que guían las percepciones colectivas. A la luz de esta teoría, se comprende que la figura del maestro practicante se construye socialmente como un actor que media no solo en procesos académicos. Esto permite reconocer que, en el imaginario de los estudiantes, el docente practicante se configura como un facilitador de experiencias significativas, como un agente activo en donde la inclusión, el juego y la autorregulación se convierten en recursos pedagógicos esenciales.

De esta manera, dichas perspectivas evidencian las representaciones emergentes del rol docente practicante que se mueve en dos polos, por un lado, la autoridad académica que ayuda a una orientación del aprendizaje y por otro, el acompañamiento afectivo que ayuda a reconocer al estudiante como un sujeto activo y sensible.

- **El maestro practicante como mediador sensible y reflexivo**

Las narraciones permitieron emerger aspectos que ayudan a comprender cómo los estudiantes en formación construyen representaciones sociales del rol docente en su práctica pedagógica investigativa, ya que la identidad del maestro aparece en proceso de consolidación, marcada por la tensión entre el cumplimiento de planes establecidos y la necesidad de flexibilidad y creatividad para responder a contextos reales. En este sentido, Dewey (1938) planteaba que la educación debía ser entendida como una experiencia dinámica en la que el docente orienta, pero también aprende del contexto, ajustando sus prácticas para que el aprendizaje cobre sentido en la vida del estudiante.

Asimismo, se evidencia un énfasis en el acompañamiento sensible y empático, donde la gestión de las emociones tanto propias como de los niños se convierte en un componente central del ser maestro practicante. Este énfasis en la dimensión relacional coincide con lo que Fullan (2002) describe como la necesidad de que el docente asuma un liderazgo transformador, capaz de sostener cambios profundos que impacten no solo en el plano académico, sino también en el desarrollo humano de los estudiantes. De esta manera, la figura del maestro se concibe como un

referente ético y emocional, con capacidad de inspirar y de responder a la diversidad y a la incertidumbre.

Estos elementos muestran una concepción de la enseñanza como un acto relacional y no meramente técnico, lo que aporta a la identificación de representaciones sociales sobre el maestro practicante como agente de cambio y facilitador de experiencias de aprendizaje significativo. Desde la perspectiva de Moscovici (1984), estas representaciones se constituyen en marcos simbólicos compartidos que permiten a los grupos sociales otorgar sentido a la práctica docente, transformando lo abstracto en imágenes concretas sobre lo que significa “ser maestro” en un contexto determinado como el San José de Las Vegas y el Vermont.

En tercer lugar, se busca determinar las diferencias entre los planteamientos acerca del rol maestro en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, relacionadas con la experiencia de sus prácticas pedagógicas investigativas. En este sentido, los hallazgos muestran que la presencia de dudas, miedos e inseguridades permite comprender cómo los futuros docentes elaboran enunciaciones sobre el rol maestro desde la vivencia directa de su práctica. Estas experiencias revelan diferencias sustanciales: mientras en un inicio el rol se percibía principalmente como transmisor de conocimientos, controlador de la disciplina y ejecutor de instrucciones, en el desarrollo de la práctica se resignifica hacia un rol centrado en el acompañamiento cercano, la sensibilidad frente a las necesidades de los niños y la implementación de metodologías activas que fomentan el aprendizaje significativo. En este tránsito se confirma que la identidad docente no es un estado fijo, sino un proceso en constante construcción, nutrido tanto por las expectativas sociales como por la experiencia situada que ofrece la práctica pedagógica investigativa.

5.2 Recomendaciones

Después de la culminación de la investigación asociada al proceso de Práctica Pedagógica Investigativa I, II y III, entre 2024 y 2025, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a futuras investigaciones, así como a docentes, asesores y expertos interesados en el eje temático del proyecto *Representaciones sociales del rol docente en las estudiantes que cursan la Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Educación Infantil*.

En primer lugar, se sugiere valorar y propiciar desde el inicio de la práctica pedagógica investigativa la posibilidad de realizar intervenciones significativas en el aula, que incluyan la dirección de planeaciones, el desarrollo de clases y la recepción de observaciones continuas por parte de los asesores. Esto coincide con lo planteado por Dewey (1995), quien sostiene que el aprendizaje se consolida a través de experiencias prácticas y reflexivas que vinculen al futuro docente con la realidad educativa, favoreciendo así el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo.

En segundo lugar, se recomienda documentar de manera sistemática las experiencias desde la Práctica I, mediante herramientas como el diario de campo, que permita registrar percepciones, emociones, miedos, aprendizajes y momentos significativos. Tal como lo plantea Vygotsky (1978), la reflexión sobre la propia práctica, mediada por la escritura y el análisis, potencia procesos metacognitivos que favorecen tanto la construcción de conocimiento situado como el fortalecimiento de la identidad docente.

En tercer lugar, resulta fundamental que los estudiantes seleccionen un tema de investigación que realmente los motive y apasione, evitando que este sea producto de una imposición externa. La motivación intrínseca fortalece el compromiso investigativo y permite que el proceso se viva con mayor entusiasmo y sentido personal. En esta línea, Freire (1970) afirma que la educación debe ser un acto de libertad y transformación, de modo que cuando el futuro docente se apropia de su investigación, asume también la responsabilidad de problematizar la realidad y de construir alternativas pedagógicas que incidan en su contexto.

Finalmente, se recomienda que los asesores desde el inicio acompañen el proceso con empatía, calma y motivación, de manera que la práctica pedagógica investigativa y la elaboración del informe final escrito (trabajo de grado) no se perciban únicamente como un requisito académico, sino como una oportunidad valiosa para aprender, reflexionar y reafirmar la vocación docente. Este acompañamiento debe orientarse hacia la formación de docentes profesionales, capaces de articular teoría y práctica, de ejercer con compromiso ético y de responder a las demandas sociales y pedagógicas de la educación infantil. Concebir el proyecto investigativo como una experiencia formativa y significativa contribuye no solo al desarrollo de habilidades investigativas, sino también a la consolidación de un perfil docente crítico, reflexivo y transformador.

Partiendo desde nuestro método de investigación, la fenomenología recomienda profundizar en la comprensión de los testimonios vividos por las maestras practicantes. Este enfoque invita a mantener una actitud reflexiva, crítica y abierta frente a las voces de las participantes, permitiendo que los significados se den desde su propio relato y experiencia sin imponer interpretaciones externas. Comprender la práctica pedagógica desde la fenomenología, implica entonces, reconocer que cada experiencia docente atraviesa emociones, decisiones y contextos.

Referencias

- Araya, S. (2018). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. FLACSO. <https://tallercambiosocial.files.wordpress.com/2018/02/las-representaciones-sociales-ejes-teóricos-para-su-discusión.pdf>.
- Arteaga, Y. (2014). Representaciones sociales sobre práctica pedagógica de los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad de Nariño. [2.pdf](#).
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional 116 de julio 20 de 1991.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero 8 por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Congreso de la República. (2001). Ley 715 de diciembre 21, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 44.654 de 21 de diciembre de 2001 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4328>
- Congreso de la República. (2006). Ley 1098 de noviembre 8, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Congreso de la República. (2009). Ley 1295 de abril 6 por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Diario Oficial 47.314 de 6 de abril de 2009 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36538>
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2007). Documento CONPES 109: Colombia por la Primera Infancia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/109.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* (trad. L. Luzuriaga). Biblioteca Nueva
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

- Fullan, M. (1993). *Por qué los docentes deben convertirse en agentes de cambio*. *Liderazgo Educativo*, 50(6), 12-17.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1). Microsoft Word - rev61ART1.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2014). *El sentido del cambio educativo*. <https://tallereduca.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf>
- Fullan, M. (2013). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Gall, M. D., Borg, W. R. and Gall, J. P. (1996). *Education research, an introduction*. Longman Publishers.
- González, H., Escalante, J. y Rosario, M. (2022). Representaciones sociales de prácticas profesionales en el contexto universitario. *Educare*, 26(1), 160-179. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/lavidaenlasaulas.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Husserl, E. (1913/2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a la fenomenología pura*. FCE.
- Jackson, P. W. (2012). *La vida en las aulas*. Universidad Veracruzana.
- Krueger, R. A. y Casey, M. (2014). *Grupos focales: una guía práctica para la investigación aplicada*. Publicaciones Sage.
- Krueger, R. and Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. SAGE.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
- López, L., Prada-Arias, E. y Marín-Arango, D. (2019). Representaciones sociales sobre prácticas investigativas. Condiciones en la universidad. *Entramado*, 15(1), 192-211. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5405>.

- Martínez Lara, A. (2013). La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de agosto 3, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1859>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Todos por un nuevo país* (2 ed.). <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Lineamiento pedagógico curricular para la educación inicial*. <https://www.mineduccion.gov.co>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Moscovici, S. (1984). *El fenómeno de las representaciones sociales*. Morata.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Ochoa Sierra, R. A. (2007). La formación como acción pedagógica: una mirada desde la constitución del sujeto [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3616>.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1377 de junio 27, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53646>
- Presidencia de la República de Colombia. (2020). Decreto 660 de mayo 13, por el cual se establecen lineamientos para la protección y bienestar de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=113919>
- Tamayo y Tamayo, M. (2000). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Verdugo Cristancho, Y. (2016). Las representaciones sociales de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en la media vocacional en el colegio nuestra señora de Fátima Cartagena [Trabajo de Maestría en Educación]. Universidad Santo Tomás.

<https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/de0927d7-e2a3-4b2b-b942-369e0035fe7c/content>.

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

Wesely, J. K. (2021). Skimming the Surface or Digging Deeper: The Role of Emotion in Students' Reflective Journals During an Experiential Criminal Justice Course. *Journal of Experiential Education*, 44(2), 167-183. <https://doi.org/10.1177/1053825920952829>.

Anexos

Anexo A. Modelo de ficha

Título del proyecto:	_____
Tema de revisión:	_____
Fuente consultada:	_____
Tipo de documento:	Libro <input type="checkbox"/> Artículo académico <input type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Informe <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> (especificar). _____
Autor(es):	_____
Año de publicación:	_____
Objetivo del documento:	_____
Resumen del contenido:	_____
Categorías de análisis:	_____
Aportes al proyecto:	_____
Cita textual relevante:	_____
Palabras clave / Observaciones del investigador:	_____

Anexo B. Diarios de campo

Diario de campo 1

<https://docs.google.com/document/d/1s7T3sXse30RSg43u4TIaLqPc5t50m3YL/edit?usp=sharing&ouid=110586603592983565868&rtpof=true&sd=true>

Diario de campo 2

https://docs.google.com/document/d/1m4CvK2cTzLvJyNImRO_ahVGxDVu25Ywr/edit?usp=sharing&ouid=110586603592983565868&rtpof=true&sd=true

Registro fotográfico del grupo focal



Anexo C. Participación en la Feria Pedagógica Unilasallista. Mayo 24 de 2025



REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ROL DOCENTE EN LAS ESTUDIANTES QUE CURSAN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

ELIANA ARIAS VELEZ
JHOJANA ROLDÁN GÓMEZ

ASESORES: LUIS CARLOS SARMIENTO (2024-2); JULIA VICTORIA ESCOBAR LONDOÑO(2025)
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Practica pedagógica II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rol de los auxiliares docentes es crucial en la educación, ya que facilitan la atención personalizada y la gestión del aula, especialmente en contextos de creciente diversidad y necesidades especiales. Sin embargo, su efectividad puede verse afectada por diversos factores:

- Falta de claridad en sus funciones y responsabilidades
- Comunicación discontinua universidad- agencia, asesor-cooperador, cooperador-practicante

Es fundamental responder a la pregunta central **¿Cuáles son las Imaginarias que construyen el rol docente en los estudiantes que cursan la practica pedagogica investigativa de la licenciatura en educacion infantil en el colegio Vermont School y el San Jose de las Vegas durante el semestre I de 2025?**

METODOLOGIA

OBJETIVO GENERAL	TÉCNICA	MODALIDAD DE	PLAZA DE
Identificar las representaciones sociales que construyen el rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de practica pedagogica investigativa.	Entrevista Semiestructurada Grupo focal Foros y debates	Grupo Entrevista Grupo focal Diario de campo	Docentes Estudiantes Practicantes
Comprender las enunciaciones sobre el rol maestro en los estudiantes de la licenciatura infantil relacionado con la experiencia de practica pedagogica investigativa.	Análisis de información	Matriz	Matriz de análisis
Determinar las diferencias entre las planeaciones acerca del rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de practica pedagogica investigativa.	Análisis de la información	Matriz	Matriz de análisis

OBJETIVOS

General
Analizar las representaciones sociales de los estudiantes que cursan las practicas pedagogicas investigativas de la Licenciatura en Educación Infantil en el colegio Vermont School y el San Jose de las Vegas durante el semestre I de 2025.

Identificar las representaciones sociales que construyen el rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de practica pedagogica investigativa.	Comprender las enunciaciones sobre el rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de practica pedagogica investigativa.	Determinar las diferencias entre las planeaciones acerca del rol maestro en los estudiantes de la licenciatura en educación infantil relacionado con la experiencia de practica pedagogica investigativa.
--	--	---

MARCO TEÓRICO

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Acciones y estrategias que los John Dewey docentes implementan en el proceso (1938) de enseñanza-aprendizaje.
ROL DOCENTE	Consiste en guiar, facilitar y motivar el aprendizaje, adaptando estrategias (2001) según las necesidades de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y formando personas críticas, creativas y autónomas.
REPRESENTACIONES SOCIALES	Son las ideas, percepciones y Sergio Moscovici creencias compartidas por docentes, (1961) estudiantes y familias.

RESULTADOS PRELIMINARES

- ✓ Construimos representaciones del rol docente centradas en el afecto, la guía y la capacidad de adaptación, influenciadas por sus experiencias en las prácticas pedagógicas.
- ✓ El contexto institucional incide en la comprensión del rol docente, generando diferencias en el nivel de participación, autonomía y enfoque reflexivo de cada institución.
- ✓ Ser maestro es entendido no solo como enseñar contenidos, sino como acompañar emocionalmente y responder activamente a las necesidades del aula.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

- Existe una necesidad urgente de fortalecer la relación entre teoría y práctica en la formación docente, ya que las debilidades en esta área afectan la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los estudiantes.
- Las representaciones sociales de los estudiantes sobre su rol como maestros y las prácticas pedagógicas investigativas son fundamentales para comprender sus experiencias y mejorar la formación docente en contextos específicos.
- Las prácticas desarrolladas en las instituciones que, al involucrar activamente a sus docentes auxiliares, reconocen y fortalecen su función pedagógica, pueden contribuir significativamente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Verdugo Cristancho, Y. F. (2016). Las representaciones sociales de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en la media vocacional en instituciones educativas oficiales del municipio de Floridablanca. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
- González García, H., Escalante, J. C., & Rosario Cohen, M. A. (2022). Representaciones sociales de prácticas profesionales en el contexto universitario. *Revista EDUCARE*, 26(1), 160-179.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 3-69). Cambridge University Press.
- Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R. (2014) Metodología de la investigación
- Jhojana Roldán (2025). Fachada del colegio Vermont School [Fotografía].
- Eliana Arias (2025). Fachada del Colegio San Jose de las Vegas[Fotografía].

**Anexo D. Participación en la Tercera Feria Pedagógica en la Universidad Luis Amigó.
Noviembre 7 y 8 de 2025**

