



Mónica Alexandra Salto Cubillos*

Prácticas de enseñanza en educación inicial en Ecuador: una teorización afectiva, situada e integral

RESUMEN

Este artículo teoriza las prácticas de enseñanza en la educación inicial (EI) de Ecuador, un nivel que, pese a su consolidación legal, mantiene una tensión entre el currículo prescrito y la praxis áulica. La EI en el país radica en la evolución formal de un modelo asistencial a una estructura educativa obligatoria, que nos permite reflexionar sobre cómo se teorizan estas prácticas desde la percepción de sus actores educativos. Mediante la teoría fundamentada de la investigación cualitativa con entrevistas a los sujetos participantes se obtiene como resultado la definición de las prácticas de enseñanza en el nivel como un proceso afectivo, situado, relacional e integral, anclado al juego y la pedagogía de la ternura. Esta teorización es el principal aporte, puesto que deconstruye la visión histórica del cuidado y lo emocional como categorías excluyentes, invita a promover una visión pedagógica que integre estas dimensiones en el quehacer del docente y a la vez permite acercar al niño a su cultura; algo esencial para el desarrollo integral del infante.

* Doctora en Educación (UNR), master universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria (UNIR); magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional (UTPL); licenciada en Educación General Básica (Ucuenca); profesora de segundo a séptimo años de Educación General Básica, nivel Tecnológico (ISPED). Docente de educación inicial (UNAE); profesora de posgrados (UNAE); investigadora en proyectos Empowering Ecuadorian Preschool and Kindergarten Teachers to Provide Effective Mathematics Education (Eteme) y vinculadora del proyecto “Conjugando leer y escribir”. Filiación: Universidad Nacional de Educación (UNAE), Cuenca, Ecuador. Correo electrónico: monica.salto@unae.edu.ec. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3583-7196>.



PALABRAS CLAVE

Prácticas de enseñanza • educación inicial • pedagogía de la ternura • enfoque situado

Teaching practices in early childhood education in Ecuador: an affective, situated and integral theorization

ABSTRACT

This article theorizes teaching practices in Early Childhood Education (EC) in Ecuador, a level that, despite its legal consolidation, maintains a tension between the prescribed curriculum and classroom practice. EC in the country is rooted in the formal evolution from a welfare model to a compulsory educational structure, which allows us to reflect on how these practices are theorized from the perspective of educational stakeholders. Through Grounded Theory in qualitative research, using interviews with participants, the article defines teaching practices at this level as an affective, situated, relational, and holistic process, anchored in play and the pedagogy of tenderness. This theorization is the main contribution, as it deconstructs the historical view of care and emotions as mutually exclusive categories, and encourages the promotion of a pedagogical vision that integrates these dimensions into the teacher's work while simultaneously connecting the child to their culture essential for the child's holistic development.

KEYWORDS

Teaching practices • early childhood education • pedagogy of tenderness • situated approach

INTRODUCCIÓN

La educación inicial (EI) es considerada “el período de cuidado y educación de los niños menores de 6 años que se produce fuera del ámbito familiar” (Mayol Lasalle *et al.*, 2020, p. 5) y en el que se desarrollan, además, las prácticas de enseñanza, entendidas como las acciones que el maestro propone a los estudiantes para adquirir aprendizajes. Obedece a las relaciones estrechas entre docente-saber, alumno-alumnos y alumnos-saber, formando una triangulación, así las acciones propuestas se convierten en “el medio” de esta interrelación (Weiss *et al.*, 2019).

La EI en Ecuador ha evolucionado de manera significativa, pasando de ser un servicio social a un pilar fundamental del sistema educativo. Este artículo analiza y reflexiona acerca del panorama de la EI examinando su trayectoria legal y la implementación de la práctica de enseñanza, sobre las cuales exponemos en este artículo.



Inicialmente, la atención a la primera infancia en el Ecuador se confinó a un modelo asistencial. Las casas cuna, más que espacios de formación integral, fueron soluciones pragmáticas a una necesidad de cuidado y apoyo a las madres que trabajan. Esta realidad se modifica a partir de la reforma de la constitución de 2008 y el impulso de organismos internacionales. El Ecuador se comprometió a garantizar un derecho inalienable, el acceso a una EI. La implementación de políticas desde la planta central responde a las necesidades y particularidades de los niños en cada contexto educativo y lugar del país. Desde zonas rurales y urbanas, con la estipulación de leyes en favor de la atención de la primera infancia y específicamente del Acuerdo Ministerial N° 0024-14, se crearon los Centros de Educación Inicial, que son espacios físicos acondicionados para los pequeños de 3 a 5 años únicamente. Desde la arista pedagógica se propone la creación del Currículo de Educación Inicial, un documento exhaustivo que orienta la labor docente. Este presenta un tejido entre lo normativo de objetivos, destrezas y ámbitos de desarrollo, alineado con las bases teóricas. Nace la reflexión sobre hasta qué punto el currículo descrito se traduce en currículo en acción dentro del aula y sobre qué sucede con la enseñanza realmente más allá de lo prescrito. A esto se suma la necesidad de formación de docentes especializadas en el nivel.

El sistema educativo ha sentado las bases legales y estructurales, siendo necesario y casi obligatorio preguntarnos si hemos logrado trascender la formalidad que realmente revaloriza la EI como un espacio de transformación o simplemente se ha aumentado la burocracia estatal, considerando que, con la obligatoriedad del nivel, parecía cerrarse una brecha histórica. Con todo lo anteriormente expuesto se determinó como problema de investigación la vacancia teórica sobre las prácticas de enseñanza en el EI del Ecuador y se erigió la pregunta de investigación: ¿cómo se teorizan las prácticas de enseñanza de la EI en el Ecuador desde la percepción de las docentes del nivel? Por ello, este artículo sistematiza las percepciones de los sujetos participantes de la EI sobre la concepción de las prácticas de enseñanza, de tal forma que se postule la primera base teórica de estas, y se les permita a las docentes e involucrados con la EI del país apropiarse de esta, viviéndola en sus acciones áulicas diarias.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Los estudios sobre EI en el país de las universidades reconocidas inician principalmente a partir de 2008-2009, aunque la mayoría de los registros se concentran desde 2013-2014 en adelante. La Universidad Politécnica (2023) presenta tesis sobre la propuesta de estrategias lúdicas y desarrollo de nociones desde 2009, junto con temas como motricidad fina y didáctica de las matemáticas. Por su parte, la Universidad de Cuenca (2023) trabajó en 2008 con propuestas sobre la inteligencia emocional y recursos didácticos (bajo el Plan de Contingencia), con la reaparición de tesis regulares en 2020, abordando la interculturalidad y la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 5 años. Desde 2013 la Universidad de San

Francisco de Quito se enfoca en la resolución de conflictos, integración de tecnología e influencia académica de padres (Universidad San Francisco, 2023), mientras que la Universidad de Guayaquil (2023) aborda procesos metodológicos, evaluación psicomotriz y afectividad. Y la Universidad Técnica Particular de Loja (2023) se destaca por investigaciones centradas en el desempeño profesional docente de nivel inicial desde 2014 hasta la actualidad.

Una incorporación significativa al panorama investigativo es la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que forma docentes de EI desde 2018 y cuenta con 168 tesis a partir de 2019. Allí predominan estudios de investigación-acción y estudios de caso con propuestas. Las áreas de mayor concentración en la UNAE incluyen la comprensión y expresión del lenguaje (76 tesis) y la gestión en EI (31 tesis), seguidas por la expresión artística, identidad y autonomía, expresión corporal, convivencia y matemáticas (UNAE, 2023). Esta Universidad dota de un marco temporal a este reciente y robusto crecimiento investigativo de EI en Ecuador. Si bien existen todos estos estudios antes mencionados, también existe una marcada vacancia teórica respecto a las prácticas de enseñanza en sí mismas.

En miradas internacionales las prácticas de enseñanza de EI tienen total posicionamiento. Flaborea Favaro (2016), en Colombia, resalta la práctica de enseñanza como un desarrollo profesional, donde la valoración docente está vinculada al cuidado de los menores y la garantía de sus derechos; redefine la práctica docente como un conjunto de saberes prácticos, cuestionando los enfoques pedagógicos tradicionales y su aplicabilidad curricular. En México, Hernández Sánchez y García García (2017) identifican tres aspectos primordiales de la práctica educativa: creación de sentido, reconocimiento del otro y diálogo pedagógico. Además, enfatizan la necesidad de repensar el trabajo áulico para construir experiencias significativas a través del currículo.

Las prácticas de enseñanza de EI parten de observar el comportamiento en su actual contexto educativo. Si bien es cierto que la evolución cognitiva, social, motriz y emocional no ha sufrido grandes cambios al enfrentarse a un aprendizaje donde el contacto con el mediador y los pares aún no es asimilado, supone también un cambio del rol docente con la imperiosa necesidad de desarrollar destrezas de socialización, cognitivas y motrices, pues tarde o temprano el niño deberá enfrentar retos fuera de su entorno.

El quehacer frente a esta realidad invita a dar un salto gigante en cogniciones situadas, es decir que se conduzca al empleo de otras capacidades que tiene el ser humano. Senet (1928) expone que la actividad, los sentidos, grados de dificultad, objetivo de clase, el lenguaje, valerse de la sorpresa e ir de lo conocido a lo desconocido, sintetizar-analizar mediante el descubrimiento de la naturaleza que rodea al infante son puntos importantes a considerar para dirigir la enseñanza y no deben dejarse de lado estas consideraciones al momento de trabajar en el aula.

Al explicar la noción de *prácticas docentes referidas a la enseñanza*, se manifiesta que la “práctica” representa el “hacer” como actividad “real” y visible”; lo cual es simple, pero a la vez simplifica, se limita únicamente a lo que hacen las personas, sin considerar las influencias que dentro de las experiencias se adquieren. Incluye,



además, la enseñanza como una intención, la suma de acciones voluntarias que tienen el fin de que el otro aprenda, algo que por sí solo no puede hacer (Davini, 2015).

Es entonces fundamental ir más allá de lo cognitivo y acercar al niño a la cultura y considerar a la EI con una función que excede la mera socialización, como fue considerada por años. Se sostiene que ha habido cambios dentro del discurso y de la práctica, y se otorgó mayor valor al juego, a las experiencias con el ambiente, a la exploración, a la lectura e inicios de la alfabetización y a la resolución de problemas. También se reconocen las transformaciones existentes y se afirma que no es posible comparar con antiguos modelos educativos o los llamados *modelos exitosos de otros países*, puesto que cada sistema responde a una historia, trayectoria política, cultura, tradiciones, es decir, mantiene su idiosincrasia que lo vuelve particular (Malajovich, 2017).

En las prácticas de enseñanza, principalmente en el nivel inicial, las maestras y los maestros deben enseñar a los niños a preguntar y no a repetir; porque no se trata de imitar servilmente, sino de ser original. No se trata de tener niños quietos y atentos, sino mil ideas por minuto en cada cabecita; de reconocer que este nivel es para acercar al niño a la educación en el arte, la creatividad y la ciencia (Fernández Pais, 2015, p. 11).

En Ecuador las prácticas de enseñanza parten de la planificación por experiencias de aprendizaje. En función de actividades, los infantes desarrollan destrezas que acogen aspectos de autonomía, identidad, convivencia, comprensión y expresión del lenguaje, nociones matemáticas, relación con el medio natural y cultural, el arte y la psicomotricidad. Está sobreentendido que el trabajo en función de lo mencionado ya se concibe como prácticas docentes o pedagógicas, puesto que para el contexto ecuatoriano *prácticas de enseñanza* tampoco es un término utilizado para describir la labor docente.

Rousseau (2000), en su obra *Emilio...*, dice: “Procurad enseñar a un niño todo lo que es útil para su edad, y veréis que sobra con eso para llenar su tiempo” (p. 225). Con esto explica que se debe respetar el tiempo de aprendizaje que le toma concienciar un conocimiento, puesto que la experiencia y el sentimiento que en ese momento se intencionan serán unos excelentes maestros, de tal forma que el niño valide como útil lo que aprende y pueda utilizarlo en cualquier momento de la vida. Solo así logramos tener un nuevo puente de partida para orientarlo a un nuevo conocimiento. El autor posiciona este proceso como su primer principio de la educación, por lo que las prácticas de enseñanza deben estar enmarcadas en la formación del ser, del ciudadano deseado, conservando y/o partiendo de la naturaleza del niño que va a aprender. Es aquí donde la escuela, aunque parece tomar una posición en la realidad, actúa como medio, como un puente que enseña derechos, responsabilidades y obligaciones a todos los que la rodean y están dentro y fuera de ella (Litwin, 2014). El punto de partida para aprender está directamente relacionado con lo que el niño vive desde las emociones. Por ende, “resulta imposible limitarse a esperar el deseo espontáneo de aprender, se corre el riesgo de volver a las pedagogías clásicas” (Meireieu, 2016, p. 65). Son varios los aspectos a considerar dentro de las prácticas de enseñanza en la EI.

Es en este sentido que la ternura, la sensibilidad y la empatía generan motivación y amor por aprender, lo cual se impregna en el infante para sus futuros procesos educativos (Waidler, 2012, p. 14).

Estos procesos crean vínculos que deben ser oportunidades para el aprendizaje. Sin embargo, en el aula, las situaciones pueden ser variadas y estar directamente relacionadas con los estados de ánimo. El niño va aprendiendo límites desde que nace y en la cotidianidad va construyendo estos vínculos. Según Moreau de Linares (2021), al hablar de emociones que se crean en los entornos, son necesarios los límites para conservar las interacciones diarias. Para evitar que lo emocional invada lo académico, es válido regular las interrelaciones, ya sea entre los niños o con la docente. Esto se presenta como un desafío que debe ser consensuado con la familia, para que los acuerdos favorezcan la regulación emocional tanto en el aula como en el hogar.

Santos Guerra (2016) agrega: “hay que amarlos, los niños y las niñas aprenden de aquellos docentes a quiénes aman” (p. 21). La tarea de enseñar en este nivel es delicada y exigente a la vez. El trabajo con la mente y el corazón marca formas de comportamiento.

Las prácticas de enseñanza configuran un encuentro entre dos actores importantes, donde se produce un aprendizaje mutuo. “Los protagonistas de la educación son siempre los niños y las niñas junto a sus maestros” (Santos Guerra, 2016, p. 22). La enseñanza no solo necesita de contenidos; es necesario conocer a los pequeños en su espontaneidad y creatividad, antes de que sean condicionados por el sistema. Saber sobre sus características físicas, psicológicas y sociológicas es fundamental para diseñar actividades pertinentes. Peralta (2017) presenta el enfoque posmoderno como una manera de generar aprendizajes basados en la relación entre el desarrollo humano y los propósitos holísticos del currículo, de modo que las prácticas de enseñanza tengan mayor sentido y motivación.

Para ir terminando el abordaje teórico se configura la percepción externa e interna del docente sobre las prácticas de enseñanza. Guevara (2018) expone el ser del docente desde su oficio mismo, con base en los conocimientos adquiridos: “el soy” en la conducción de las prácticas de enseñanza desde ese sentir que crea vínculos. Redondo Estanislao Antelo (2017) alude a esta cuestión como un dilema o una encrucijada: cuidar o enseñar. Por lo tanto, se vuelve necesario deconstruir preceptos. La autora menciona que el cuidar y el educar se presentan como categorías excluyentes y binarias, lo que reduce el debate político y pedagógico. Esta disyuntiva también se manifiesta en el rol del docente, entre lo que dicta su formación y lo que solicita su propio valor personal.

Finalmente, dentro de la enseñanza y su acción en la EI, el juego se integra como un eje de orientación de actividad y como proceso didáctico, tal como señala el diseño curricular. Estas actividades afloran en las aulas ecuatorianas como juego-trabajo propuesto desde el diseño curricular como una orientación metodológica (Ministerio de Educación, 2014).



METODOLOGÍA

El proceso metodológico obedece a una investigación cualitativa que permite sistematizar la información recogida desde el análisis y determinar aspectos que caracterizan el objeto de estudio, bajo un paradigma interpretativo que favorece a interpretar los hechos y fenómenos que en torno al tema se desenredan (Hernández Sampieri *et al.*, 2016). Desde la teoría fundamentada explicada por Strauss y Corbin (1997), tiene como objetivo reconstruir los sentidos, prácticas y concepciones que los sujetos educativos participantes atribuyen a las prácticas de enseñanza en la EI, a través de la codificación axial, permitiendo en esta investigación obtener la síntesis de la información y presentar la teorización de las prácticas de enseñanza en la EI del Ecuador.

Se procedió con una muestra de tipo no probabilística intencional a todo el universo, es decir, deducible; pudiendo tener un número reducido como unidad de análisis intencional (Otzen y Manterola, 2017). En la muestra tenemos: dos autoridades nacionales del EI; dos autoridades locales del nivel; cuatro docentes de EI; y un grupo focal conformado por 28 padres de familia del nivel educativo. Cada uno de ellos firmó la autorización para el uso de datos proporcionados, como también tuvieron el conocimiento ético que mantendrá el investigador sobre las respuestas relevadas. Respecto de los criterios de inclusión, se consideró a los sujetos que están relacionados directamente con la EI; autoridades nacionales, locales e institucionales que tienen injerencia sobre la educación. En cuanto a los docentes, se incluyen aquellos que están en funciones.

Los criterios de exclusión limitan a aquellas personas que se enrolean en la educación, pero son solo observadores de aplicación de procesos, y los docentes que no trabajan en la institución desde su creación.

Para la recolección de información se realizaron entrevistas en profundidad que apoyan a obtener las narrativas descriptivas del mundo vivido y sentido de las entrevistadas en un encuentro con el entrevistador y facilitan la comprensión interpretativa de las situaciones expresadas (Villarreal-Puga y Cid García, 2022). En este estudio, el cuestionario se enfoca en recoger información sobre las siguientes categorías: fundamentos y conceptos sobre la práctica de enseñanza; trayectoria de la EI y la normativa legal; el currículo y didáctica de la EI: qué, cómo y con qué enseña. Para la recolección de datos, se procedió a acordar con las entrevistadas día y hora de encuentro. Las entrevistas se grabaron para luego desgrabarlas y proceder a su análisis.

El análisis de entrevistas realizadas a docentes, personal directivo y padres de familias se realizó mediante la codificación de datos, utilizando el *software* ATLAS.ti 9 (Adelowotan, 2021). Esto permitió organizar las unidades de sentido, vincular fragmentos del discurso y representar visualmente las relaciones entre conceptos. El proceso de codificación siguió tres etapas: en primer lugar, se construyeron códigos abiertos a partir de expresiones significativas presentes en los relatos. Luego, estos códigos fueron agrupados mediante vínculos temáticos y conceptuales que permitieron establecer relaciones entre ellos. Finalmente, se

organizaron en nueve categorías centrales, las cuales constituyen los ejes interpretativos del análisis. Cada categoría está compuesta por varios códigos y se encuentra vinculada a otras, lo que permite reconstruir una mirada relacional de las prácticas de enseñanza en el nivel inicial.

RESULTADOS

Luego del análisis de los datos se extrajeron resultados sobre las prácticas de enseñanza en la EI. El hallazgo principal responde a la pregunta de investigación y teoriza las prácticas de enseñanza. Los demás resultados desarrollan las narrativas sobre los fundamentos y conceptos de las prácticas de enseñanza, la trayectoria de la EI, normativa legal, permitiendo develar las percepciones que dan paso a la teorización, y currículo y didáctica de la EI: qué, cómo y con qué enseña; desde las percepciones de los sujetos participantes, respondiendo también al objetivo del estudio.

TEORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El hallazgo principal de la investigación plantea como concepto que las prácticas de enseñanza en EI son entendidas como un proceso afectivo, situado, relacional e integral, donde el juego, la pedagogía de la ternura y el respeto a la diversidad construyen un aprendizaje significativo y humanizador en interacción constante con la familia y el contexto sociocultural. La práctica situada genera el encuentro afectivo; el encuentro se apoya en el juego; el juego es visto como vehículo de aprendizaje integral; todo enmarcado por una pedagogía de la ternura. En síntesis, no son un manual de instrucciones que se aplica igual en todos lados. Se trata de algo vivo, que se va armando en el día a día entre niños, maestros, familias y hasta en el currículo, que a veces, en Ecuador, choca con la realidad.

1. Fundamentos y conceptos sobre la práctica de enseñanza. Concepción de las prácticas de enseñanza

Se recupera la concepción de las prácticas de enseñanza de las participantes, tanto de las maestras como de las autoridades. Esta se basa en la autopercepción del rol docente. Está asociada a la reflexión permanente sobre las acciones realizadas, en relación con los referentes teóricos clásicos y la vigencia de la pedagogía Montessori. Permite un trayecto didáctico constante, vivo y dinámico asociado a la necesidad de la pedagogía de la ternura que contradice a la retórica redundante en el contexto educativo de las formaciones desactualizadas clásicas que no se ajustan a nuestra realidad.

En el contexto de la educación inicial, esta perspectiva es decisiva, ya que fomenta un ambiente en el que los niños pueden explorar, aprender y desarrollarse



de manera integral. La atención a la ternura y la empatía en la enseñanza nutre el aprendizaje y contribuye al bienestar emocional de los niños, que fomenta un desarrollo saludable y equilibrado.

La práctica de enseñanza como generadora de vínculos

Es interesante escuchar la expresión emotiva que presentan las entrevistadas al momento de hablar de esos vínculos que no se pueden evitar, y que confortan porque procuran el bien común. En este sentido los vínculos están alineados a la familia y a lo social, donde se hilan las mejores experiencias que invitan a crear, imaginar y sobrellevar situaciones. Deben generarse vínculos de participación con las familias, porque no solamente se trata del sistema educativo, la institución o el docente. Tiene que existir esta conjunción entre institución y familia.

La práctica de enseñanza como totalidad integrada

Se devela una totalidad integradora que nos invita a pensar en muchas cosas. Entre ellas, los tantos y reales roles del docente, las normativas, lo axiológico, los referentes curriculares, las oportunidades de cambio que inciden directamente en una praxis continua dentro de las prácticas de enseñanza del nivel. Son esos todos que, aunque parezcan innecesarios, tradicionales, desactualizados, existen, están y no los podemos desconocer. En el caso de los sujetos participantes, incluso los han asumido como propios.

2. Trayectoria de la EI y la normativa legal.

La EI como derecho y proceso integral

Los testimonios recogidos revelan una concepción de la EI que trasciende la simple preparación para niveles educativos posteriores. Las voces de docentes, directivos y familias dibujan un panorama donde lo pedagógico se entrelaza con lo emocional, lo social y lo comunitario, configurando una práctica educativa profundamente humana. La interconexión de estos elementos –desarrollo integral, contexto sociofamiliar, dimensión emocional, derechos de la infancia– configura una práctica educativa relacional y situada.

La inclusión como horizonte pedagógico

Desde la narrativa de las entrevistadas se rescata una serie de aspectos que evidencian el cumplimiento de la diversidad, equidad e inclusión como horizontes pedagógicos, parten de reconocer que el currículo es limitado en las orientaciones

metodológicas sobre las prácticas de enseñanza, lo que se asocia al escaso manejo del currículo, da paso a una permanente reflexión sobre lo actuado e inicia con el abandono de la planificación temática desde donde propone la planificación micro curricular mediante el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), asociada a una amplia gama de recursos didácticos para la interacción en el acompañamiento con el desarrollo íntegro e integral del infante.

Nueva visión curricular como estamento legal

La ruptura curricular es fundamental para dar paso al desarrollo de destrezas que respondan a las necesidades actuales. Se deben adoptar posturas epistemológicas nuevas e innovadoras que integren la participación de la familia en el proceso educativo. Las emociones son esenciales, dado que influyen directamente en la motivación de aprendizajes a futuro y en la construcción de la identidad del niño. Por ende, es positivo abandonar una planificación temática, redundante y centrarse en el niño y su relevancia en las prácticas de enseñanza.

3. El currículo y didáctica de la EI: qué, cómo y con qué enseña. La práctica de enseñanza como experiencia de encuentro entre docente e infante

Se recuperó como categoría conceptual que la práctica de enseñanza otorga sentido a la relación del docente-infante, integrando lo social, emocional y familiar en asociación con la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje en interacción con el desarrollo infantil que va más allá del servicio: se convierte en un compromiso asociado a una propuesta de acción y hecho activo, dando sentido a los verdaderos roles del docente que contradicen a los profesionales del siglo anterior, que parte de los retos docente- infante ligados a la formación docente, lo cual es una ventaja que solo este nivel educativo ofrece.

La palabra *encuentro* puede sonar simple, asociarse incluso a reunirse, pero, en sí, en el encuentro de las prácticas de enseñanza subyace una integralidad del ser, tanto del docente como del infante, donde los roles se horizontalizan, o en algunos casos se cambian, donde el docente se convierte en un niño grande que se inserta en el juego como uno más, y donde el niño puede asumir el rol del adulto, al convertirse en la mamá, el papá, la doctora, la que cuenta el cuento. Por todo esto, el encuentro se vuelve cómplice y confidente.

La visión interna y externa de la práctica de enseñanza

Esta visión tiene dos perspectivas que se recuperaron de las entrevistadas. La primera es la práctica de enseñanza desde el *soy*, en la personería profesional, que se asocia a lo formación profesional continua y actualizada, al rol docente



que potencia los aprendizajes y a su vez interactúa con la enseñanza, invitando a la reflexión de la mejora del docente, dejando de lado el precepto social del cuidador. En paralelo, en el *ser* está totalmente involucrada la esencia del docente, lo intrínseco; sus valores, principios; allí se genera la oportunidad de exteriorizar las emociones que inciden en los aprendizajes futuros del niño. Sin embargo, estas dos posturas caminan juntas y, al momento de compartir con su grupo de niños, parecieran fundirse perfectamente en el quehacer de las prácticas de enseñanza.

El juego como núcleo estructurante de la experiencia pedagógica

Se recupera de las entrevistas que la posición psicológica menciona que la naturaleza del niño es el juego, como una ecología propia. Por ello en la educación se respeta y se parte de este para enseñar, lo que lo posiciona como una didáctica, donde la acción y el movimiento son esenciales para que el niño alcance la destreza. En estos juegos se vivencian experiencias que abren camino al niño a resolver situaciones y tomar decisiones, rompiendo la hegemonía curricular, e invitando al docente a volver a mirar sus roles y reinventarse para procurar enseñanzas efectivas.

El currículo y su articulación con la realidad del aula

Hemos dejado esta categoría conceptual encontrada hasta el final dado que la narrativa permite entender que las prácticas de enseñanza aúnan todo (la normativa legal, los referentes curriculares clásicos, los verdaderos roles del docente) en una praxis continua, que considera lo axiológico y desde luego abraza a la familia, las emociones y lo social en un fin único del desarrollo infantil, por lo cual la formación profesional es urgente.

DISCUSIÓN

La conceptualización de las prácticas de enseñanza en EI como un proceso afectivo, situado, relacional e integral, donde el juego, la pedagogía de la ternura y el respeto a la diversidad construyen un aprendizaje significativo y humanizador en interacciones constantes con la familia y el contexto sociocultural, encuentra una fuerte concordancia con la visión de Edelstein (2011), quien entiende las prácticas de enseñanza como una actitud situada donde la realidad del aula confronta a diario los lineamientos pedagógicos, la teoría y el contexto, alineándose el componente situado que genera el encuentro afectivo, y quien reconoce que las prácticas no son un manual de instrucciones que se apliquen a todos por igual, sino que más bien son algo que se crea día a día entre los actores educativos y el currículo. No obstante, enfatizar que este encuentro situado y afectivo se apoya en el juego como vehículo de aprendizaje integral y se enmarca por una pedagogía de la ternura, se distancia de Malajovich

(2017), quien aborda la enseñanza desde la función que fundamentalmente acerca al niño a la cultura y, desde una mirada esencial, podría no descartar los elementos afectivos, relacionales y la pedagogía de la ternura como pilares centrales.

Enraizada en la autopercepción del rol docente, la práctica de enseñanza es fundamental para el desarrollo integral de los infantes que beneficia a las acciones pedagógicas que subyacen a la esencia y la formación académica. La esencia del maestro encierra actitudes, valores, resiliencia, tolerancia; y la formación académica los invita a recordar sus teorías conceptuales adquiridas sobre el trabajo profesional en las aulas. Se destaca la importancia de una reflexión continua sobre sus acciones que les permiten ajustar sus enfoques pedagógicos y responder a las necesidades de los infantes. Como lo mencionan Nieto y González (2021), estas constituyen una práctica destinada a conocer y abordar situaciones nuevas tanto pedagógicas como sociales. Este proceso no solo enriquece la experiencia educativa, sino que fomenta un ambiente propicio para la exploración y el desarrollo emocional de los niños. Hirsch Adler (2011) contrasta esta idea señalando que la falta de confianza sobre la profesión docente resulta en un incremento de protocolos y regulaciones externas que estandariza conductas, restringe la autonomía profesional y limita la centralidad de la reflexión individual.

Más allá de la transmisión de conocimientos, las prácticas de enseñanza se centran en la construcción de relaciones significativas entre docentes e infantes, donde el encuentro entre ambos actores es un proceso complejo que integra las dimensiones sociales, emocionales y familiares; se aleja totalmente de las metodologías tradicionales y abandona al docente autoritario, naciendo el maestro de educación infantil en roles fluidos, colaborativos y empáticos. Como propone Peralta (2017), en el posicionamiento del currículo posmoderno el saber pedagógico debe construir un nuevo sistema complejo considerando las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y éticas (p. 36). Sin embargo, no resulta siempre negativo el abandono de aspectos tradicionales en la enseñanza, ya que estos priorizan la formación de carácter en actividades que requieren esfuerzo y disciplina, oponiéndose al enfoque relacional únicamente (Rodríguez Cavazos, 2013).

El todo revela la visión holística de las prácticas de enseñanza, integra múltiples dimensiones como los roles del docente, la influencia de la familia, aspectos sociales y emocionales, normativas y valores. En concordancia con Pitluk (2013), estos aspectos suelen desaparecer al momento de dar prioridad al contenido, pero Meirieu (2016) destaca que un modelo de educación eficaz considera la selección y rendimiento académico a través de evaluar lo aprendido, en este caso, el desarrollo de destrezas como contenidos. Se resalta que estos elementos, aunque se consideren obsoletos o innecesarios, son fundamentales y deben ser considerados en las enseñanzas diarias. Otro aspecto para poner sobre la mesa es el trabajo axiológico desde diversos entornos como el hogar, la escuela y el ámbito social, que en conjunto contribuyen al desarrollo integral de los infantes y la adquisición que fomenta el crecimiento emocional y social que también es necesario evaluar.

El acompañamiento al desarrollo integral es clave en la EI, dado que asegura el cumplimiento de derechos y promueve una pedagogía de la ternura, lo que



esencialmente aporta a crear entornos y ambientes afectivos, cálidos, que favorecen el aprendizaje y el bienestar emocional. Este acompañamiento contempla el desarrollo holístico, sus necesidades emocionales y sus derechos, trasciende con creces su función preparatoria. Lo que emerge no es una simple etapa de transición, sino un espacio vital donde se tejen los hilos más profundos del desarrollo humano; los afectos que sanan, los derechos que se ejercitan, los sentidos que comienzan a construirse. Por ende, es necesario crear un puente entre la familia y los derechos que permitan vivir la democracia, encargada desde siempre de formar generaciones para el goce de ser ciudadanos activos y éticos, como lo menciona Malajovich (2017). Así, se convierte entonces en puente, en traductor, en espacio de mediación que busca acortar esta distancia con paciencia y perseverancia. Por el contrario, Slavin *et al.* (2014) resalta la necesidad de implementar con alta fidelidad los programas efectivos y rigurosos donde la atención se consolida en demostrar la consecución de medibles, lo que choca con la flexibilidad puramente afectiva.

Manghi *et al.* (2021) sostienen una significativa perspectiva sobre la implementación de la diversidad, equidad e inclusión dentro de las prácticas de enseñanza. Mencionan que este proceso de implementación debe ser un cruce entre saberes, experiencias y formas de actuar, sentir y percibir el mundo donde existen, que cambia constantemente. Sin embargo, es necesario advertir sobre el riesgo de una implementación superficial del DUA en las prácticas de enseñanza, donde el aporte sería nulo al aplicarlo de forma descontextualizada o únicamente cambiando etiquetas; es decir, sin una verdadera transformación de estructuras de planificación de clase, lo que limitaría su potencial (Navarro Montaña *et al.*, 2022). Como cualidades sobresalientes, se destacan aspectos centrales que evidencian tanto las limitaciones del currículo actual como el potencial del DUA para transformar la práctica de enseñanza, que propone un punto de encuentro entre la neurociencia, los procesos de enseñanza y las tecnologías que rompen barreras y procuran el respeto a las formas y ritmos de aprendizaje (Fernández Zalazar, 2021).

Es importante una educación que mediante una ruptura curricular integre nuevas posturas epistemológicas, participación familiar y afectividad, promoviendo aprendizajes relevantes, emocionalmente satisfactorios para los niños y niñas. Se trata de una didáctica viva que combine la reflexión crítica y lo afectivo, donde se experimenten aprendizajes auténticos en entornos que valoren equilibradamente tanto lo cognitivo como lo emocional. Como lo expresa Santos Guerra (2016), “los niños aprenden de aquellos a los que aman” (p. 21). La ruptura curricular plantea desafíos significativos, puesto que el tratamiento de las emociones para el desarrollo de destrezas en algunos casos es causa de frustración, siendo necesario mantener un entorno de aprendizaje afectivo y educativo donde la curiosidad y el deseo de aprender sean cultivados para futuros aprendizajes. Salazar (2013) expone que el docente es el primero en romper estigmas tradicionales, ya que, de lo contrario, él sería el primer obstáculo para cualquier ruptura o didáctica experimental.

La práctica de enseñanza del docente en EI se redefine como un compromiso activo que promueve al infante a desarrollarse desde las aristas que integran su crecimiento, dado que el encuentro entre el niño y su profesora crea aprendizajes



colaborativos y significativos, con el propósito esencial de formar individuos socialmente activos y empáticos con un rol colaborativo, creando ambientes favorables para el desarrollo de destrezas. Por lo que se recomienda a los educadores que se capaciten en metodologías que prioricen la relación y la empatía, donde se pueda trabajar la implementación de experiencias que den paso a la reflexión sobre su papel como mediadores del aprendizaje y a documentar experiencias exitosas que evidencien el impacto positivo de estas prácticas de enseñanza (Apablaza y Johnson, 2022). De tal forma que estas habilidades pedagógicas como la empatía se traduzcan en eficacia educativa para todos los niños (Ministerio de Educación, 2021).

Para Santillán *et al.* (2017), cuidar o enseñar es un dilema o una encrucijada, por lo cual se vuelve necesario deconstruir preceptos. El cuidar y el educar se presentan de manera excluyente y binaria, reduciendo el debate político y pedagógico. Pero por sobre todo debe estar el deber ético del profesional ante el servicio educativo. Desde la vereda del frente, el “ser”, la esencia del docente, incluye sus valores, emociones y la relación entre los niños y sus familias. Esta posición es íntima y crucial, ya que influye en la forma en que los docentes se conectan con sus niños, creando ambientes propicios para el aprendizaje y el “soy” inclina su reflexión sobre la dimensión profesional del docente, alineado a su rol como facilitador de aprendizajes y en la continua búsqueda de la mejora continua para su práctica. Es complejo este dilema ya que en la búsqueda del reconocimiento dicotómico Molina (2020) contradice la “deconstrucción” de este al señalar que el camino es la integración total y ética del docente sobre las prácticas de enseñanza, sosteniendo que el cuidado debe asimilarse como una práctica pedagógica ética que impacta directamente en el bienestar y las interrelaciones socioeducativas.

El juego y la experiencia de aprendizaje son pilares fundamentales en la educación inicial. Considerando estos dos elementos, los docentes pueden transformar las prácticas de enseñanza, rompiendo la hegemonía curricular y adaptándose a las necesidades y particularidades de los niños. La tendencia del juego, la lúdica, y lo dinámico inciden de manera directa en el desarrollo de destrezas y habilidades, además de promover aprendizajes inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural desde algunas de las perspectivas sostenidas. Pero presenta complejidad para algunos contextos y, desde luego, docentes que no asumen los procesos mencionados asocian un paseo o visita técnica a una experiencia de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2014). En ocasiones esta visión puede idealizarse demasiado al creer que la extensión de métodos que integren el juego o la exploración activa (como Montessori) se ven obstaculizadas por dos realidades importantes: en primer lugar, la escasa formación docente y, en segundo lugar, la falta de materiales adecuados en las aulas de EI, colocando esta ruptura curricular como limitada por barreras institucionales (Carrión, 2020).

La complejidad del manejo curricular articulada a la realidad áulica concilia las prácticas de enseñanza que integran aspectos legales, curriculares y emocionales. Hay que mencionar que esta idea se completa con lo expuesto por Feeney y Feldman (2016) sobre el currículo como un proceso dinámico que responde a la necesidad de los estudiantes y de la sociedad. Desde esta perspectiva se destaca



cómo se observan los docentes; no solo como educadoras, sino como agentes de cambio que necesitan adaptarse a un marco normativo que establece directrices claras para sus prácticas. Para Lombana Ruiz y Bolívar Castañeda (2020), estas situaciones presentan un contraste, ya que desde las políticas educativas del nivel se han centrado en el cuidado y la asistencia social, lo cual no favorece una calidad en servicios sobre las interacciones pedagógicas o prácticas de enseñanza. Por ende, sería favorable revisar los retos estructurales que desde el marco normativo limitan la acción transformadora del docente más allá de la adaptación.

Este diálogo con distintos autores nos permite entender que en el Ecuador las prácticas de enseñanza aún se mantienen asociadas a la idea del cuidado maternal, lo cual no es desfavorable, pero sí limitante de las posibilidades pedagógicas de aprendizaje que en las prácticas de enseñanza se pueden lograr, como el acercamiento a la cultura misma, la resolución más consciente de problemas y el alcance del perfil deseado según las normativas estatales. Hay que reconocer que el concepto de cuidado maternal requiere una deconstrucción en los preceptos de las formadoras para avanzar hacia una nueva construcción social sobre el rol de la EI en los infantes.

CONCLUSIONES

Desde la percepción de las docentes, en Ecuador las prácticas de enseñanza son amplias; no se limitan a ser únicamente métodos pedagógicos, más bien se configuran como un ecosistema dinámico que integra el juego, la experiencia de aprendizaje, la inclusión y la creación de vínculos. Por lo que también son efectivas y consideran elementos que garantizan un proceso enriquecedor, diverso y equitativo, donde se atienden las necesidades emocionales y sociales más allá del conocimiento o desarrollo de destrezas, creando espacios donde los niños pueden florecer y aprender.

La EI es percibida por los actores educativos (docentes, directivos, familias) como un proceso integral que trasciende la mera preparación académica, abarcando el desarrollo cognitivo, afectivo, social y psicomotor del niño. Esto implica una visión holística donde el aprendizaje está profundamente ligado a las emociones, los valores y el contexto sociocultural del infante.

Los vínculos afectivos son importantes para crear prácticas de enseñanza efectivas que están fuertemente cimentadas en la pedagogía de la ternura, la sensibilidad y la empatía. Esto evidencia que estos vínculos entre docentes, niños y familias son cruciales para fomentar un ambiente de confianza, seguridad y motivación que facilita el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Sobre el currículo como mediador normativo y contextual es necesario superar limitaciones y promover la inclusión, pues a pesar de la visión integral y afectiva de las prácticas existen tensiones referidas al currículo tradicional, que a menudo no se alinea con la realidad del aula ni con las necesidades individuales de los niños. Se destaca la importancia de integrar nuevas posturas epistemológicas y la



participación familiar para construir una educación más incluyente y adaptada a la diversidad e interculturalidad.

El estudio subraya la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en EI hacia un enfoque más humano, integral y contextualizado, donde la afectividad, la reflexión docente y la colaboración con las familias sean pilares fundamentales para el desarrollo pleno de los niños, sin dejar de lado la formación del ser deseado desde el perfil de salida del diseño curricular.

El estudio abre posibilidades de estudios sobre líneas de investigación asociadas a la formación docente, la reflexión y actualización curricular, y para construir un nuevo enfoque de las prácticas de enseñanza sobre la educación inicial que tome una postura más allá de lo maternal y avance hacia la formación del ser social.

RECOMENDACIONES

Revisión y actualización curricular: Es fundamental revisar y actualizar el currículo de EI para integrar de manera efectiva la gestión emocional y el desarrollo de destrezas, en línea con los principios de la pedagogía de la ternura. Esto permitirá crear un modelo educativo más flexible y significativo que responda a los contextos contemporáneos y promueva el bienestar emocional y social de los niños.

Fortalecimiento de la formación docente: se recomienda establecer programas de capacitación continua para docentes que aborden la complejidad del entorno educativo, promuevan la colaboración con las familias y enfatizen la integración de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas. Esto incluye el uso de metodologías lúdicas y la deconstrucción de preceptos tradicionales sobre el rol del docente.

Fomento de la colaboración escuela-familia: es crucial crear un puente efectivo entre la escuela y las familias para garantizar que los derechos de los niños sean comprendidos y vividos plenamente. La colaboración entre ambos actores es esencial para crear entornos que favorezcan la regulación de emociones, el fortalecimiento de la identidad cultural y un desarrollo integral y equilibrado.

Integración del juego como eje central de enseñanza: se debe reconocer y promover el juego como el núcleo estructurante de la experiencia pedagógica en EI. Integrar el juego de manera intencional en el currículo y las prácticas diarias facilita el desarrollo de destrezas, la resolución de conflictos y un aprendizaje activo y exploratorio, superando la hegemonía curricular tradicional y acercando al niño a la cultura que lo rodea.

REFERENCIAS

- Adelowotan, M. (2021). Software, Method, and Analysis: Reflections on the Use of ATLAS.ti in a Doctoral Research Study. *Eurasian Journal of Economics and Finance*, 9(3), 189-204.



- Apablaza, N. L. y Johnson, F. M. (2022). Aprendizaje significativo crítico en educación infantil. Una perspectiva filosófica posmoderna. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, año 9, (3) <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3169>
- Carrión, A. L. A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). "Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza". En G. Edelstein, *Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza* (pp. 185-223). Paidós.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2), 19-44. <https://www.redalyc.org/journal/3993/399361529003/>
- Fernández País, M. (2015). Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la Educación Inicial en Argentina. *Educação e Fronteiras*, 5(13), 61-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3847/384779306002.pdf>
- Fernández Zalazar, D. C. (2021). Accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-012/807>
- Flaborea Favaro, R. (2016). *La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400549/rffide2.pdf
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y saberes*, (48), 127-139.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / Interamericana Editores S. A. DE C. V.
- Hernández Sánchez, M. C. y García García, B. (2017). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. Zacatecas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-17. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf>
- Hirsch Adler, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, (37), 1-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a6.pdf>
- Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Lombana Ruiz, S. y Bolívar Castañeda, C. (2020). Habilidades del siglo XXI: una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva. *Educación y ciudad*, (30), 99-106. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320>
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Homosapiens.



- Manghi, D., Valdés, R. y Valdés, S. (2021). Explorando la otra escuela: voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados. *Praxis educativa*, 25(1), 175-196. <https://www.re-dalyc.org/journal/1531/153170161015/153170161015.pdf>
- Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. y Quiroz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años*. Unicef. https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1580759460_4K-WJkiq2XC.pdf
- Meireieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos y claves*. Paidós.
- Ministerio de Educación (2014). *Acuerdo ministerial N° 0042-14 del 11 de febrero de 2014*. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N° 198. Mineduc. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO_042-14_OK.pdf
- Ministerio de Educación (2021). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Mineduc. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf
- Ministerio de Educación (2025). *Currículo por competencias de Educación Inicial*. Mineduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>
- Molina, L. (2020). El cuidado como práctica pedagógica en la primera infancia: aportes para una educación ética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 113-132. <https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/download/63/146/292>
- Moreau de Linares, L. (2021). Las prácticas actuales en el Nivel Inicial. Conferencia. <https://es.scribd.com/document/458599114/LAS-PRACTICAS-ACTUALES-EN-LA-ED-INICIAL-pdf>
- Navarro Montaña, M., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P. y Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 53-70. <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-7378>
- Nieto, M. C. y González, M. A. (2021). El desafío de aprender a enseñar en las salas de Nivel Inicial en tiempos de pandemia. *Entrevistas. Revista de debates*, (14). https://isnsc.com.ar/Revista/edicion_014/Nieto-Gonzalez-desafiodeaprenderaensenarenlassalas.pdf
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peralta, E. M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Homo Sapiens.
- Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la educación inicial. Sentidos y sin sentidos. Posibles líneas de acción. La autoridad, las sanciones y los límites. El trabajo sobre lo grupal. La especificidad del trabajo en las salas*. Homo Sapiens.
- Redondo Estanislao Antelo, P. (comp.). (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Homo Sapiens.



- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45. <http://eprints.uanl.mx/3681>
- Rousseau, J. J. (2000). *Emilio, o De la Educación* (Viñas, Ricardo Trad.). elaleph.com. <https://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacino.pdf>
- Salazar, R. (2013). Pedagogía tradicional versus pedagogía constructivista: Repetir un saber ¡No!, Construirlo ¡Sí! *Revista de la FLACSO*, (5), 7-23.
- Santillán, L. et al. (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. Á. (2016). *La casa de los mil espejos: y otros relatos sobre la Educación Inicial*. Homo Sapiens.
- Senet, R. (1928). "Principios Pestalozzianos". En R. Senet, *Apuntes de pedagogía*. Argentina (pp. 71-80). Cabaut y Cía. Editores.
- Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P. y Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(7), 870-901. https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/29795/1/ElemSciSynth_PrePub_JRST_14.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. SAGE.
- Universidad de Cuenca (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio institucional. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/simplesearch?query=tesis+de+educaci%C3%B3n+inicial>
- Universidad de Guayaquil (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio digital. <http://repositorio.ug.edu.ec/simple-search?query=tesis+educaci%C3%B3n+inicial>
- Universidad de San Francisco de Quito (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio digital. <https://repositorio.usfq.edu.ec/simple-search?query=tesis+educaci%C3%B3n+inicial>
- Universidad Nacional de Educación (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio digital. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1151>
- Universidad Politécnica (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio digital. <https://dspace.ups.edu.ec/simple-search?query=tesis+sobre+educaci%C3%B3n+inicial>
- Universidad Técnica Particular de Loja (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio digital. <https://dspace.utpl.edu.ec/simple-search?query=tesis+sobre+educaci%C3%B3n+inicial>
- Villarreal-Puga, J. y Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(1), 52-60. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v7i1.556>
- Waidler, L. (2012). *Escenarios didácticos y planes de acción: secuencias de trabajo y estrategias en situaciones reales*. Centro de Publicaciones Educativas y Materiales didácticos.
- Weiss, E., Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en Escuelas Primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349

Recepción: 09/08/2025

Aceptación: 03/12/2025

