Artículo original/ Original article
ISSN 2953-6553

Aprendizaje significativo y práctica docente en un centro de Educación Inicial de Cuenca

Meaningful Learning and Teaching Practice at an Early Childhood Education Institution in Cuenca

María Belén López Manzano [1] 0009-0001-5759-0393

mariab.lopez@tecazuay.edu.ec

[1] Instituto Superior Tecnológico del Azuay, Cuenca, Ecuador

DOI 10.36500/atenas.5.013

Resumen

El objetivo fue analizar la relación entre concepciones docentes sobre aprendizaje significativo y prácticas pedagógicas, para fundamentar una guía metodológica. Se realizó un estudio de caso cualitativo en una institución particular de Cuenca, Ecuador, con diez docentes y 402 niños participantes en el contexto de aula. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, observación no participante y revisión documental, con interpretación temática y contraste de fuentes. La síntesis identificó prácticas predominantemente dirigidas, oportunidades acotadas de decisión infantil y criterios de evaluación poco explicitados, pese al reconocimiento de la conexión con la vida cotidiana. Se presenta una propuesta de guía de planificación y reflexión, sin aplicación ni validación documentadas. La insuficiencia de registros del corpus y de los procedimientos éticos limita la verificabilidad del estudio. Los hallazgos no permiten establecer efectos sobre el aprendizaje ni retención duradera.

Abstract

This study examined the relationship between teachers' conceptions of meaningful learning and teaching practices to inform a proposed methodological guide. A qualitative case study was conducted at a private school in Cuenca, Ecuador, involving ten teachers and 402 children in the classroom context. Data sources included semi-structured interviews, non-participant observation, and document review, examined through thematic interpretation and comparison across sources. The synthesis identified predominantly teacher-directed practices, limited opportunities for children to make decisions, and insufficiently explicit assessment criteria, despite recognition of connections with everyday life. A planning and reflection guide is proposed, without documented implementation or validation. Insufficient records of the data corpus and ethical procedures limit the study's verifiability. The findings do not establish effects on children's learning or long-term retention.

Palabras clave – aprendizaje significativo, Educación Inicial, práctica docente, estudio de caso, estrategias didácticas.
Keywords – meaningful learning, early childhood education, teaching practice, case study, teaching strategies.

Recibido: 2026-08-25 Aprobado tras revisión: 2026-10-19

I. INTRODUCCIÓN

La educación infantil aboga por la alineación de la práctica con los conocimientos previos de los niños y el contexto sociocultural, así como con las oportunidades de participación. Una de las premisas de las directrices sobre la práctica apropiada para el desarrollo es el equilibrio entre el juego y la intencionalidad pedagógica con respecto al niño, la familia y el contexto (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020). Esto nos lleva al estudio de las estrategias que utilizan los docentes para combinar sus creencias sobre el aprendizaje con lo que hacen diariamente en el aula.

El aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se combinan con los conocimientos previos del aprendiz, y tiene lugar tanto cognitiva como físicamente (Ausubel, 2000). Según esta definición, la comprensión, en oposición a la mera recitación de información, se vuelve esencial. En la primera infancia, pueden existir oportunidades para combinar significados en los cuatro principios mencionados anteriormente. Sin embargo, la presencia de varias actividades no implica por sí misma que se haya logrado un significado real.

La literatura ecuatoriana abarca diferentes áreas. Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021) reflexionan sobre el aprendizaje significativo y una variedad de estrategias de enseñanza. Ruiz Peñaherrera et al. (2022) describen un laboratorio Montessori en la educación superior. Estas referencias justifican la importancia de combinar concretamente las referencias y las prácticas docentes, pero no respaldan supuestos sobre lo que ocurre con los docentes en ejercicio de una institución educativa particular.

El problema de investigación se limitó a la correspondencia entre las concepciones de diez docentes en ejercicio y las prácticas docentes en una unidad educativa específica de Cuenca, Ecuador, en la que participaban 40 niños. El análisis se centró en diversas condiciones pedagógicas y tensiones asociadas con la facilitación del aprendizaje significativo. No se evaluó la retención a largo plazo del aprendizaje de los niños.

El objetivo general fue analizar la relación entre las concepciones del aprendizaje significativo y las prácticas pedagógicas de los docentes para identificar lo que constituye una guía metodológica de enseñanza. Los objetivos específicos fueron captar la esencia de estas concepciones, caracterizar las

oportunidades para vincular los conocimientos previos, la participación infantil y la evaluación formativa; identificar las tensiones relacionadas con la integración de estrategias pedagógicas; y caracterizar las dificultades encontradas por los docentes.

La pregunta principal es: ¿qué tipos de conexiones y tensiones existen entre lo que se afirma como aprendizaje significativo y las prácticas docentes observadas? Se plantearon otras tres preguntas: ¿Cómo describen los docentes este concepto y su evaluación? ¿Qué tipos de oportunidades de exploración y toma de decisiones, y qué conexiones con los aprendizajes previos de los estudiantes, promueven los docentes en sus aulas? ¿Y qué tipos de criterios pueden ayudar a formular una guía metodológica específica para el contexto y la situación?

El propósito del estudio es proporcionar un análisis y una interpretación sensibles al contexto de la conexión entre la práctica y el discurso, y transformar esto en criterios para la práctica y la planificación. La guía metodológica se propone con base en el estudio de caso, y su utilidad y sus efectos deben ser evaluados. La naturaleza interpretativa del estudio permite comprender las tensiones locales, sin atribuir causalidad y sin generalizar los hallazgos a la Educación Infantil en Cuenca y Ecuador.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Aprendizaje significativo y condiciones para su promoción

Según Ausubel (2000), el aprendizaje significativo consiste en adquirir el potencial para relacionar nueva información con algo que se conoce previamente, o que puede conocerse, de manera potencialmente significativa. No equivale a memorizar ni depende del interés actual. Los docentes deben fomentar y promover la comunicación entre los estudiantes para hacer claras las relaciones entre las ideas, y ofrecer oportunidades para que los estudiantes expresen y revisen sus interpretaciones.

A través de una revisión descriptiva de la literatura, Baque-Reyes y Portilla-Faican (2021) sostienen que el establecimiento de objetivos y estrategias de enseñanza requiere la comprensión de los significados. Esta comprensión permite a los docentes configurar la enseñanza como una tarea de interconectar e integrar diversas actividades, relacionadas con las diferentes experiencias de los estudiantes. En este estudio, el foco está en las oportunidades de enseñanza descritas en la literatura como parte de un marco de aprendizaje significativo y de la concepción de enseñanza.

Vygotsky (1978), desde un enfoque sociocultural, proporciona una comprensión del papel del docente en la integración y conexión de diferentes partes y aspectos del trabajo para promover la mediación de la enseñanza-aprendizaje y la interacción social, con énfasis en el cuestionamiento y el diálogo, así como en un apoyo adecuadamente ajustado. No equivale a la teoría de Ausubel, sino que aborda la mediación docente. El concepto de aprendizaje significativo es el eje de todo el marco del estudio.

Barreto Zúñiga et al. (2024), mediante un estudio etnográfico, abordan el desarrollo cognitivo de los niños desde la perspectiva piagetiana. Es relevante centrarse en las características del desarrollo infantil para contextualizar, individualizar y diferenciar la enseñanza con el fin de atender las diferencias entre los niños. Esta contribución es pertinente para aprender cómo brindar oportunidades de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo, sin equiparar ambos conceptos.

2.2. Concepciones docentes y decisiones pedagógicas

Tener conocimientos sobre una teoría puede ayudar a los docentes a tomar decisiones, pero expresarla en una entrevista no siempre permite comprender cómo se implementa la práctica. Sugerimos que lo expresado se contraste con las instrucciones, los materiales, la participación de los niños y la evidencia utilizada para evaluar la comprensión. Esta relación constituye el caso en cuestión y no una evaluación de la formación universitaria recibida por los participantes.

Castro-Zambrano (2024) realiza un estudio empírico para relacionar la formación docente y el aprendizaje significativo en la educación primaria, mediante un diseño correlacional. Su estudio refuerza la relevancia de la preparación profesional y, aunque la población y el diseño de este estudio difieren, sus resultados también pueden ser aplicables a este estudio. Una asociación encontrada en la educación primaria no debe interpretarse como evidencia causal para la Educación Infantil.

Ruiz Peñaherrera et al. (2022) subrayan la importancia de incorporar referencias pedagógicas a la práctica docente mediante la descripción de un laboratorio Montessori como espacio de integración de la teoría y la práctica en la formación docente. En el caso de los docentes en ejercicio, esta integración puede discernirse mediante la reflexión sobre las instrucciones, los materiales y las decisiones de los niños, así como sobre el apoyo ofrecido en el aula.

En este estudio, desde la perspectiva de los docentes, las limitaciones institucionales se asumen como "percepciones situadas", sin asumirlas como causas comprobadas de la práctica o como atributos del sistema educativo en su conjunto.

2.3. El juego y la participación infantil

A través del juego, los niños pueden explorar y comunicar ideas y sentimientos, y establecer relaciones con sus pares, pero necesitamos analizar qué decisiones pueden tomar realmente los niños y cómo el adulto los apoya y/o interviene. Las directrices de la NAEYC (2020) identifican una variedad de tipos de juego y enseñanza, y recomiendan una planificación sensible al contexto. Las directrices no sitúan absolutamente toda instrucción directa en oposición al aprendizaje de los niños.

En una revisión sistemática y metaanálisis, Skene et al. (2022) informaron ventajas del juego guiado frente a otras condiciones para la adquisición de algunas habilidades matemáticas y vocabulario espacial. Informaron variabilidad entre las intervenciones. Esta evidencia respalda el establecimiento de objetivos y resultados, así como la especificación del tipo y nivel de apoyo para las actividades lúdicas, en lugar de atribuir universalmente mérito a cualquier actividad relacionada con el juego.

La investigación presenta las canciones, los juegos y las actividades prácticas como los mejores medios para lograr las relaciones y oportunidades necesarias para que los niños inicien y expliquen. La participación física de los niños o el cumplimiento de una instrucción directa no proporcionan, por sí mismos, evidencia de una comprensión plena.

2.4. Criterios para interpretar el caso

El análisis está estructurado en cinco dimensiones: activación de conocimientos previos, mediación mediante preguntas y/o apoyo, participación en la toma de decisiones, conexión con situaciones familiares y evaluación formativa. Estas dimensiones son criterios interpretativos para las oportunidades de enseñanza y no representan una escala validada para medir el aprendizaje significativo.

La evaluación formativa en este caso se refiere a la recopilación e interpretación de datos del proceso para adaptar el andamiaje y el apoyo pedagógico ofrecidos al niño. Pueden considerarse diferentes tipos de evidencia del período de la primera infancia: oral, de acción (que implica el uso de materiales y objetos

de apoyo), y representaciones y soluciones intentadas. La repetición de una respuesta o la finalización de una tarea deben interpretarse contextualmente antes de considerarse evidencia de comprensión.

Estas dimensiones pueden utilizarse para contrastar fuentes y fundamentar una propuesta metodológica. En la investigación revisada, el aprendizaje significativo no se equipara con las emociones positivas, la autonomía ni la retención a largo plazo. Estos aspectos pueden estar asociados con la enseñanza; sin embargo, también deben considerarse la evidencia y los procedimientos para su estudio.

III. METODOLOGÍA

Se diseñó un estudio de caso interpretativo, centrado en las prácticas pedagógicas de docentes de Educación Inicial. Fue cualitativo, con un diseño de estudio de caso instrumental. El caso consistió en las prácticas pedagógicas de Educación Inicial en una institución privada de Cuenca. La unidad de análisis fue la relación entre las concepciones de los docentes y las oportunidades pedagógicas encontradas en las observaciones de aula y las entrevistas, así como en los planes de enseñanza y aprendizaje.

Participaron 10 docentes en ejercicio y 40 niños en edad preescolar de la institución estudiada. Los docentes fueron el grupo principal de participantes para analizar las concepciones y decisiones pedagógicas, mientras que los niños participaron en la descripción del caso mediante las interacciones y actividades realizadas en el aula. La disposición de los docentes a participar en el estudio orientó su selección. El número de niños (40) describió el alcance del grupo de participantes en el caso. Este número no refleja 40 evaluaciones individuales ni observaciones de aula de igual duración. No se dispone de un desglose verificable por aula, edad o nivel, ni de un registro detallado del trabajo de campo o de la fecha de la investigación.

Para estudiar las concepciones sobre el aprendizaje significativo, las estrategias y evaluaciones, y los obstáculos percibidos, se realizaron entrevistas semiestructuradas. El informe de investigación es claro respecto al registro y la transcripción de las entrevistas, pero falta información detallada sobre el número de entrevistas realizadas por docente, la fecha o la duración de las sesiones. Por esta razón, se desconoce la extensión del corpus de investigación y el investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación de la información.

La observación no participante se centró en las instrucciones, las decisiones de los docentes, los materiales, las oportunidades para la iniciativa de los niños, las referencias a las experiencias previas de los niños y la retroalimentación. La revisión de los planes semanales y de los documentos de evaluación permitió comparar los propósitos previstos y las prácticas descritas. Dado que no se disponía de un inventario verificable de las sesiones, los periodos de observación y los documentos relacionados, los resultados se presentan como una síntesis interpretativa, sin estimaciones de frecuencia, comparaciones de exposición entre grupos ni porcentajes.

El método analítico descrito en el informe implicó la lectura de transcripciones y notas, la identificación de unidades de significado y la interpretación inductiva de prácticas y códigos. Los códigos se clasificaron en categorías, y las categorías se compararon con el marco del aprendizaje significativo. El alcance de este estudio es identificar las ideas principales e ilustrar el caso, no crear y sustentar un corpus de conocimiento. Braun y Clarke (2006) constituyen un punto de referencia para el trabajo temático; Sánchez-Suricalday et al. (2022) son una fuente complementaria para el trabajo de interpretación. No es posible autenticar el trabajo de codificación mediante un evaluador independiente debido a la ausencia de un registro de codificación.

El informe utiliza la "triangulación" para comparar los datos de las entrevistas y las observaciones, así como los objetivos de los planes. Se reportan tanto los datos de las entrevistas devueltos como las observaciones documentadas; sin embargo, el informe no proporciona información suficiente para reconstruir estos procedimientos. El informe no proporciona información suficiente para evaluar la validez de sus comparaciones. En ausencia de una cadena documental completa, la posibilidad de evaluar los registros del caso es limitada. La descripción contextual permite transferir los métodos del estudio de caso a situaciones comparables.

En la presentación de los resultados se mantiene el anonimato de la escuela, los docentes y los niños, y no se proporciona información que permita su identificación individual. En la investigación con menores, mantener la dignidad y el bienestar, obtener el consentimiento de sus representantes legales y el asentimiento del menor son consideraciones éticas preponderantes (Graham et al., 2013). Los documentos disponibles no permiten verificar los procedimientos de aprobación institucional, consentimiento informado, asentimiento infantil, custodia de los registros ni revisión por parte de un

Comité de Ética. Esta insuficiencia documental se declara expresamente y no se sustituye por una afirmación sin fundamento de aprobación o consentimiento.

La guía metodológica se desarrolló, en la medida de lo posible, vinculada con las tensiones y referencias conceptuales revisadas previamente. Su desarrollo se distingue de una intervención; el estudio no evalúa la guía para su implementación, ni la valida con expertos, ni mide impactos. Los resultados, las orientaciones y las actividades corresponden al diagnóstico cualitativo del caso, y la guía metodológica está orientada hacia el desarrollo de actividades para las etapas siguientes.

IV. RESULTADOS

Prácticas pedagógicas observadas

El caso describió actividades en las que el docente regulaba principalmente el ritmo y proporcionaba instrucciones, lo que limitaba las posibilidades de que los niños variaran las actividades o incluyeran sus ideas. Se utilizaron materiales del entorno, pero su presencia no siempre se explicó mediante referencias a las experiencias previas de los niños. Estas prácticas están representadas en el caso y no necesariamente reflejan una medición cualitativa de los 402 niños o los 10 docentes.

Se describieron otras oportunidades, incluidos momentos de juego libre y autoexpresión artística. En ocasiones, el caso no explicó cómo se rastrearon las ideas de los niños ni cómo se relacionaron con los objetivos de los docentes. La evaluación en el caso se centró en la tarea completada y principalmente en determinar si las respuestas eran correctas o incorrectas. Esto dejó pocas oportunidades para describir cómo las prácticas evaluadas facilitaron el logro de un objetivo determinado. La existencia de oportunidades para evaluar el juego o la participación permite afirmar una ausencia absoluta de estas prácticas.

Tabla 1.

Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas y oportunidades de mejora identificadas

Dimensión	Descripción disponible	Oportunidad identificada	Alcance de la evidencia	Orientación derivada
Participación infantil	La docente define ritmo y consignas.	Decisiones infantiles acotadas.	Descripción de sesiones; no recuento de conductas.	Ofrecer alternativas y recoger propuestas.
Experiencias previas	Se emplean materiales del entorno.	La relación con experiencias no siempre se explicita.	Interpretación narrativa; no medida de comprensión.	Preguntar qué conocen y cómo lo relacionan.
Exploración	Se describen juego libre y expresión artística.	Oportunidades de exploración con mediación poco explicitada.	Se reconocen oportunidades, sin afirmar ausencia total de juego.	Acompañar con preguntas y apoyos flexibles.
Evaluación	Se revisan productos y se indican aciertos o errores.	Escasa descripción de los procedimientos infantiles.	No permite establecer retención ni efectos.	Registrar explicaciones, acciones y ajustes.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de las observaciones.

La Tabla 1 sintetiza las narrativas, presenta las dimensiones señaladas y permite una comparación cualitativa. No expresa prevalencia, porcentajes de docentes ni medidas del aprendizaje de los niños. La denominación de las categorías ofrece oportunidades pedagógicas que requieren un análisis contextual.

La principal discordancia se encuentra entre el objetivo de fomentar la participación y la descripción de oportunidades para decidir, explicar y relacionar experiencias. Los planes de clase fueron considerados una fuente de comparación, pero la información conservada no permite presentar fragmentos identificados ni reconstruir los resultados de los documentos en cuestión. Por lo tanto, la síntesis se considera más una aproximación descriptiva de las prácticas y menos una confirmación sistemática de su coherencia.

Aspectos cognitivos y afectivos expresados por los docentes

Las expresiones verbales de los docentes entrevistados se sintetizaron en las siguientes cuatro categorías: definición del aprendizaje significativo, enseñanza, evaluación y dificultades. Las síntesis analíticas se expresan en la Tabla 2. Como no se proporcionaron extractos con ubicaciones verificadas, se expresaron paráfrasis en lugar de citas directas. Tampoco se atribuyeron las respuestas a participantes específicos ni se realizó una evaluación del número de docentes que expresó cada tema.

Tabla 2.

Síntesis de los temas abordados en las entrevistas

Eje de entrevista	Síntesis de respuesta	Tema analítico	Interpretación	Límite interpretativo
Definición	Relación entre lo aprendido y la vida cotidiana.	Conexión contextual.	Reconocimiento general del concepto.	No permite valorar el dominio conceptual individual.
Estrategias	Juegos, canciones y actividades manuales.	Repertorio lúdico.	Se nombran recursos y actividades.	Falta detalle sobre las conexiones cognitivas promovidas.
Evaluación	Observación, repetición y recuerdo.	Criterios poco explicitados.	Necesidad de distinguir ejecución y comprensión.	No demuestra ausencia de evaluación ni mide retención.
Dificultades	Tiempo, planificación y exigencias institucionales.	Condiciones percibidas.	Tensiones referidas por las docentes.	No acredita causalidad ni representa al sistema educativo.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de las observaciones.

El núcleo de la definición comunicada fue la relación entre lo aprendido y la vida cotidiana. En las respuestas aparecieron menciones de estrategias, juegos, canciones y actividades prácticas. Sin embargo, la síntesis disponible no explica cómo cada estrategia se refirió a los conocimientos previos ni cómo ayudó a interpretar las elaboraciones de los niños. Esto define un área de investigación, sin justificar la falta de conocimiento pedagógico de los docentes.

En la evaluación comunicada, las respuestas sintetizadas se refieren a observar, repetir o recordar. El problema interpretativo radica en la ausencia de criterios explícitos que distingan el desempeño de la comprensión, más que en la ausencia de formas estandarizadas. El tiempo, la planificación y las demandas institucionales aparecen como dificultades comunicadas cuya influencia no fue medida. Estos temas

permiten formular preguntas relativas al apoyo pedagógico, aunque no reconstruir las diferencias entre los diez participantes ni establecer relaciones causales.

Propuesta de una guía metodológica para mejorar el aprendizaje significativo

La guía metodológica se centra en ayudar a los educadores en la planificación de oportunidades para relacionar los conocimientos previos y los nuevos, a la vez que brinda apoyo y recopila evidencias de comprensión. La Tabla 3 vincula cinco necesidades identificadas con criterios observables, acciones y preguntas de reflexión. Su base es una combinación del análisis del caso y de referencias relacionadas con el aprendizaje y la mediación. Este apoyo conceptual no debe confundirse con la validación empírica.

Tabla 3.

Componentes de la propuesta de guía metodológica

Componente	Criterio observable	Acción propuesta	Pregunta de reflexión
1. Conocimientos previos	Se recuperan ideas y experiencias del niño.	Iniciar con objetos, conversaciones o situaciones conocidas.	¿Qué sabe y cómo lo expresa?
2. Mediación	Se ofrecen preguntas y apoyos según las respuestas.	Invitar a comparar, anticipar y explicar con palabras o acciones.	¿Qué apoyo necesita para avanzar?
3. Contextualización	Se relaciona la experiencia con situaciones familiares.	Trabajar con problemas del hogar, juegos y experiencias locales.	¿Qué relación establece con su experiencia?
4. Participación infantil	El niño puede elegir y ensayar alternativas.	Proponer tareas abiertas y materiales accesibles.	¿Qué decisiones toma durante la actividad?
5. Evaluación formativa	Se registran procesos y se ajustan los apoyos.	Anotar explicaciones y soluciones para orientar la siguiente experiencia.	¿Qué evidencia tengo y qué debo ajustar?

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de las prácticas pedagógicas y las orientaciones metodológicas propuestas.

Método de uso

El uso de esta guía propone una secuencia de planificar, hacer y comprobar. Antes de cada actividad, el docente identifica una idea o experiencia previa y establece un propósito de aprendizaje. Mientras el niño participa en la actividad, el docente interactúa con él, ofrece apoyo y materiales, y formula preguntas. Al final, el docente compara lo que el niño expresó, resolvió o eligió con el propósito, y define qué apoyo o experiencia ofrecer a continuación. La frecuencia y el tipo de ajuste realizado responden a lo que más se necesita en la clase.

Ejemplo del estudio: En una actividad de mercado del barrio, el docente obtiene los conocimientos de los niños sobre comprar y vender; ofrece objetos seguros para organizar puestos y realizar juegos de

roles; y pregunta cómo deberían agruparse los productos, registrando las razones mediante palabras o acciones. El docente describe una variación, como organizar un puesto según un nuevo criterio, y evalúa cuánto apoyo requiere cada niño. El registro se utiliza para orientar la siguiente experiencia sin suponer un aprendizaje a largo plazo a partir de una sola sesión.

La guía aún no ha sido evaluada formalmente en cuanto a su claridad y pertinencia por especialistas en pedagogía y docentes. Se propone realizar un estudio piloto, con documentación adecuada de las autorizaciones y los consentimientos, a fin de verificar la viabilidad de la guía y revisar sus componentes. Estas acciones están destinadas a investigaciones futuras y no son procedimientos que ya se hayan realizado.

El estudio de caso ayuda a identificar una correspondencia parcial entre las afirmaciones de los docentes y las oportunidades pedagógicas descritas. La mayoría de los docentes del estudio reconoció la importancia de relacionarse con la vida real. Sin embargo, los autores no identificaron claramente estructuras probatorias que explicaran o ilustraran la comprensión de los docentes sobre las relaciones entre las ideas. Según el marco conceptual de los autores, no basta con referirse a las actividades como "activas". Es necesario analizar qué vínculo "activo" está construyendo el niño. El estudio describe condiciones de enseñanza y ofrece ejemplos sin demostrar que los estudiantes hayan aprendido.

Castro-Zambrano (2024) relacionó la formación docente con el aprendizaje sustantivo en la educación primaria. Ningún dato refuta estos hallazgos. De hecho, sugieren articular la conexión entre la preparación profesional y otras variables, y reflexionar sobre cómo se aborda concretamente, en lugar de dar por sentado que el conocimiento declarado significa que será implementado. Las percepciones sobre el tiempo y las demandas de la institución proporcionan indicios para formular preguntas, sin abordar una posible falta de condiciones estructurales.

Ruiz Peñaherrera et al. (2022) ubican la relación entre la teoría y la práctica dentro del marco de la formación inicial. A continuación, se presta atención a los docentes que practican y reflexionan sobre su trabajo cotidiano. Los contextos difieren lo suficiente como para señalar el uso de espacios de apoyo situados, aunque no determina la eficacia de ninguna formación en particular. Asimismo, el enfoque adaptativo de Barreto Zúñiga et al. (2024) ofrece una referencia para la atención del desarrollo, aunque no proporciona evidencia de un aprendizaje sustantivo en esas aulas.

Los hallazgos de Skene et al. (2022) brindan algunas pistas para la interpretación del caso de la alegría lúdica, aunque no necesariamente la contrastan. La naturaleza diferenciada de sus resultados invita a los investigadores a considerar cómo se apoya una experiencia determinada, qué se pretende observar y describir la experiencia de manera matizada. La guía combina distintos elementos y procesos para registrar las decisiones de los niños y las preguntas de los docentes; la eficacia de esta herramienta tiene que ponerse a prueba.

Limitaciones del estudio

El estudio incluye una sola institución y 10 docentes; se estudiaron 40 niños en el aula. Estas cifras no significan representatividad y no son comparables con una evaluación individual del aprendizaje. Existe una falta de datos verificables sobre el número y la duración de las sesiones, el inventario documental y las transcripciones de muestra que sustentarían las interpretaciones. No hay evidencia de documentos de respaldo para los procedimientos éticos. Existen varias consideraciones, incluido el efecto de la observación y de las respuestas socialmente deseables. No se realizaron mediciones previas y posteriores ni un seguimiento de la retención. La guía no cuenta con validación o aplicación documentadas y, por lo tanto, se establecen restricciones sobre la confirmabilidad, la transferibilidad y las inferencias causales.

V. CONCLUSIONES

La síntesis cualitativa del estudio de caso en una escuela privada de Cuenca, con 10 docentes y 40 niños, puso de manifiesto una relación entre la valoración del aprendizaje significativo y la identificación de tensiones en las conexiones con los conocimientos previos, la toma de decisiones de los niños y la evaluación del proceso. Esta relación es contextual y sirve como una interpretación de las concepciones y la práctica, y no significa una evaluación del desempeño docente ni una generalización del estado de la Atención y Educación de la Primera Infancia en Ecuador.

La información disponible sirvió de base para crear una guía que incorpore la práctica de las estrategias de evaluación mencionadas anteriormente. Su propósito principal es servir como marco para proponer un conjunto de preguntas y acciones para la reflexión pedagógica. La investigación no respalda que la guía

sirva para mejorar el aprendizaje. La pertinencia y la viabilidad deben evaluarse mediante una validación y una prueba piloto adicionales.

Las restricciones sobre el alcance de las conclusiones se deben principalmente al enfoque en una sola institución de este estudio y a las limitaciones del corpus en cuanto a documentación y restricciones éticas. El número de participantes en la investigación no compensa estas restricciones. La ausencia de mediciones directas y de seguimiento longitudinal limita la evaluación de los cambios en la comprensión o la retención de los niños. La falta de validación de la guía limita la atribución de efectos a esta.

Los estudios futuros podrían considerar estrategias para abordar las diferencias encontradas entre las aulas e incorporar las perspectivas de los niños y las familias dentro de las limitaciones éticas. Existe margen para probar la propuesta en diversas circunstancias y contextos. Hay otras líneas de investigación relacionadas que deben explorarse antes de formular recomendaciones con un enfoque más amplio, a nivel de sistemas o instituciones, como el desarrollo profesional situado y la revisión colaborativa de los planes de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (2000). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7

Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza–aprendizaje. Polo del Conocimiento, 6(5), 75–86. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632

Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: Un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(5), 4126–4138. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Castro-Zambrano, G. G. (2024). Formación docente y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primario. Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 3(1), 28–48. https://doi.org/10.69516/eex6tn02

Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Ethical research involving children. UNICEF Office of Research–Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/ethical-research-involving-children

National Association for the Education of Young Children. (2020). Developmentally appropriate practice [Position statement]. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents

Ruiz Peñaherrera, E., Ruiz Peñaherrera, M., Nieto Echeverría, G., & Román Palacios, C. (2022). Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior: Implementación del laboratorio Montessori. GADE: Revista Científica, 2(3), 172–185. https://doi.org/10.63549/rg.v2i3.124

Sánchez-Suricalday, A., García-Varela, A. B., & Castro-Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(2), 117–136. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. Child Development, 93(4), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13730

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.