

# Las redes de aprendizaje: una experiencia educativa en la Educación Inicial y Preparatoria

## Learning networks: an educational experience in Early Childhood and Preparatory Education

 Thalía Carrión

*thalycarrion11@hotmail.com*

Ministerio de Educación, Ecuador

Recepción: 15 de junio de 2025

Aprobación: 30 de septiembre de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/run.14.1205>

### RESUMEN

Con el presente estudio se describe el proceso de implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador como propuesta de mejora educativa en Educación Inicial y Preparatoria. Se valora, además, su impacto en el desarrollo profesional docente y su aplicación en la práctica del currículo nacional. La investigación tiene un carácter interpretativo, por ello se emplea el método descriptivo y la observación participante. Con la encuesta se recogieron datos de las percepciones de los docentes participantes sobre la incidencia y pertinencia en la práctica educativa. Se identificó que la estrategia promueve la autocapacitación, el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias, y fortalece la práctica pedagógica. Los resultados evidencian un impacto positivo en la comunidad educativa, aunque revelan desafíos como la necesidad de mayor articulación institucional. A pesar de su contribución, la iniciativa requiere ajustes para optimizar su sostenibilidad y alcanzar los objetivos que pretende el Ministerio de Educación.

**Palabras clave:** aprendizaje dialógico, currículo nacional, desarrollo profesional docente, educación Inicial y Preparatoria, intercambio de experiencias, política educativa, práctica pedagógica, redes de aprendizaje

### ABSTRACT

This study outlines the implementation of learning networks in Ecuador as a means of improving Early Childhood and Preparatory education. It also evaluates the impact of these networks on teacher professional development and their application in the national curriculum. The interpretative research uses descriptive methods and participant observation. A survey was conducted to collect data on participating teachers' perceptions of the impact and relevance of the networks in educational practice. The results showed that the strategy promotes self-training, collaborative work, and the exchange of experiences, strengthening pedagogical practice. While the results show a positive impact on the educational community, they also reveal challenges such as the need for greater institutional coordination. Despite its contributions, adjustments to the initiative are required to optimise its sustainability and achieve the objectives set by the Ministry of Education.

**Keywords:** dialogic learning, national curriculum, teacher professional development, Early Childhood and Preparatory education, exchange of experiences, educational policy, pedagogical practice, learning networks

## INTRODUCCIÓN

Las políticas de estado realizan la búsqueda constante de estrategias para fortalecer la práctica pedagógica-investigativa del docente como un factor clave que asegure la calidad de su desarrollo profesional. A pesar de los esfuerzos documentados en la formación continua docente, persisten brechas significativas en la literatura respecto a estrategias sostenibles que integren el aprendizaje colaborativo y dialógico en contextos de Educación Inicial y Preparatoria. Estudios previos como los de Aguirre *et al.* (2021) han destacado la importancia de la actualización docente, pero pocos han explorado cómo las redes de aprendizaje pueden operacionalizar principios pedagógicos, tecnológicos, emocionales y metodológicos que respondan a las necesidades socioeducativas contemporáneas en entornos educativos diversos. Este estudio, justamente, busca responder bajo el análisis de la implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador, evaluando su impacto real en el desarrollo profesional docente y su articulación con el currículo nacional.

Por lo mencionado, si la calidad educativa se basa en la actualización y formación continua del docente, es una obligación de las políticas públicas generar estrategias que faciliten al docente oportunidades para su desarrollo profesional. Estos espacios deben incitar al docente a posicionarse en el rol de aprendiz, investigador, diseñador, actor y evaluador (Ribadeneira *et al.*, 2022).

En 2016 surgió la propuesta de implementar las redes de aprendizaje, desde la cartera del Estado ecuatoriano, con la finalidad de concretar competencias docentes acorde con los desafíos de la sociedad contemporánea del conocimiento. Esta estrategia se fundamenta en los principios del aprendizaje dialógico y la teoría sociocultural de Vygotsky. Con ello se busca crear espacios de interacción donde el conocimiento se construya colectivamente. En particular, por las diversas problemáticas de la Educación Inicial y Preparatoria detectadas a nivel nacional, en 2019 se propone enfocar la estrategia a docentes de estos subniveles para sensibilizar y visibilizar este ciclo formativo, así como comprender la secuencialidad del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], 2019).

Las redes de aprendizaje tienen la participación específica de los docentes de Educación Inicial y Preparatoria (con estudiantes de tres a cinco años) de las instituciones de diferente sostenimiento: fiscales, fiscomisionales, particulares y municipales a nivel

nacional. Su finalidad es propiciar equipos de trabajo heterogéneos, de tal forma que mensualmente se reúnan en un espacio físico para tener un aprendizaje dialógico y horizontal, donde se aborden los diferentes temas según sus realidades educativas (Navarro y Pérez, 2023). El presente estudio analiza esta implementación mediante un enfoque metodológico mixto que combina observación participante prolongada y encuestas, lo que permite capturar tanto las dinámicas interactivas como las percepciones docentes sobre el proceso.

## Las redes de aprendizaje: experiencias de intercambio sociocultural

La implementación de las redes de aprendizaje pretende romper el paradigma del desarrollo profesional que Villant (2019) denomina “el docente estepario” (p. 88), donde planifica, evalúa, desarrolla su clase y se capacita desde su individualidad. Por el contrario, procura abrir espacios donde se pueda generar el aprendizaje dialógico. Este principio se materializa en las reuniones mensuales de las redes, donde los docentes de diversos contextos participan en diálogos horizontales y resuelven problemas colaborativamente. De esta manera, el aprendizaje dialógico no solo es un concepto teórico, sino una práctica observable que estructura la metodología de las redes y se refleja en los resultados de mejora pedagógica reportados por los docentes. De tal forma que se pase del estado real hacia la zona de desarrollo potencial, con una misión visionaria desde las propuestas de Vygotsky.

Esta característica de las redes de aprendizaje, Guerra (2020) la retoma desde la teoría sociocultural planteada por Vygotsky. Hace referencia al resultado del aprendizaje y desarrollo de habilidades, fruto de la interacción humana. Todas aquellas experiencias sociales y culturales que ha atravesado un sujeto forman una influencia en su desarrollo cognitivo. Esta teoría resuena sobre las bases de las redes de aprendizaje, donde los docentes aprenden a partir del resultado de su interacción y diálogo horizontal. Siguiendo esa idea, Soria y Hernández (2017) muestran la relación de las habilidades personales e interpersonales de los docentes como la base de un aprendizaje metódico en el campo de la educación y, por lo tanto, de la pedagogía, dentro de la intencionalidad de esta estrategia.

La implicación de la globalización y la tecnología en la educación ha procurado simplificar los procesos para el desarrollo de las competencias docentes. Sin embargo, la complejidad de las problemáticas en los

contextos áulicos y la propia diversidad social no siempre se encuentra en la literatura. Aunque los docentes pueden mantener una autocapacitación, que disminuye el riesgo de eximirse a las problemáticas áulicas, las situaciones pedagógicas o de la gestión docente son realidades diarias que requieren análisis, reflexión y toma de decisiones constantes desde la sensibilización de las posibilidades. Todo ello para lograr una aproximación a su transformación (Vélez *et al.*, 2020).

A continuación, se muestran los resultados de Soria y Hernández (2017) sobre los fundamentos de las redes de aprendizaje cuando son aplicadas en contextos del desarrollo profesional docente, a partir de los diferentes ejes que aborda la práctica educativa:

Figura 1. Fundamentos de las redes de aprendizaje

Sentido social	Aprendizaje dialógico	Contextos de enseñanza-aprendizaje	Diseño curricular
Pedagogía y didáctica	Modelos educativos	Trabajo activo, colaborativo y cooperativo	Comunidad educativa: institución, familia, comunidad y políticas públicas
Prácticas inclusivas e interculturales	Innovación	Nuevas tecnologías	Derechos, participación y sostenibilidad

Fuente: elaboración propia

## Implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador

Con la implementación de las redes de aprendizaje en Ecuador se pretende desarrollar competencias globales docentes a partir de las interrelaciones profesionales y con las competencias metodológicas específicas de la educación Inicial y Preparatoria. A partir de ello, surgen los lineamientos para la conformación e implementación de redes de aprendizaje en instituciones que ofertan el nivel de educación inicial y preparatoria que propone el Ministerio de Educación del Ecuador.

Este documento enfatiza que se pretende fortalecer las competencias docentes, a partir de las situaciones problemáticas diagnosticadas en sus contextos educativos, planteando sugerencias metodológicas y curriculares. Llevándolo hacia lo que sostienen Ramírez y Marín (2022): una estrategia que permite “la transformación educativa que busca mejorar el aprendizaje, la convivencia y la inclusión educativa y social” (p. 4).

La importancia de las redes de aprendizaje como una estrategia sociocultural de interacción y resolución

de conflictos surge a partir de la comunicación desde la propia experiencia. Varios referentes teorizan a las redes o comunidades de aprendizaje como grupos heterogéneos donde participa la comunidad educativa: docentes, estudiantes, voluntarios, familia, etc. (Jiménez y Rodríguez, 2016).

Para pertinencia, la presente investigación se centra en las redes de aprendizaje integradas por los docentes de Educación Inicial y Preparatoria. Su propósito es visibilizar las respuestas de la población participante a partir de las experiencias de su implementación, en miras del desarrollo profesional docente, para la superación de contradicciones educativas.

En el Lineamiento Nacional de las Redes de Aprendizaje se establecen y se resumen tres áreas educativas, que se desarrollan cohesionadamente como disciplinas dentro de la estrategia área pedagógica, área tecnológica y área comunicativa. Estas tres áreas interactúan simultáneamente entre sí, de tal forma que su estructura tiene la intención directa de construir conocimientos, como bases para experiencias de aprendizajes significativos, que puedan ser aplicados en contextos reales.

Esta propuesta tiene relación con el planteamiento de Álvarez *et al.* (2019) quienes mencionan la importancia de la interacción entre las tres áreas mencionadas. Consideran que, para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, es necesario el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas, adaptadas a las condiciones tecnológicas que apremian a la sociedad contemporánea mediante las competencias comunicativas que fortalecen el aprendizaje dialógico.

Desde lo expuesto, investigaciones previas sobre comunidades de aprendizaje docente, como las de Soria y Hernández (2017) y Vaillant (2019), han destacado el valor del trabajo colaborativo para el desarrollo profesional. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han centrado en contextos urbanos o en niveles educativos superiores, dejando un vacío en la comprensión de su aplicabilidad en Educación Inicial y Preparatoria, especialmente en zona de alta diversidad cultural como las de la Zona 6 de Ecuador, correspondiente a las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago. Además, aunque se ha teorizado sobre el aprendizaje dialógico, son escasos los estudios que vinculan explícitamente estos principios con la implementación de políticas educativas nacionales. Este estudio aporta evidencia sobre dicha articulación y evalúa la sostenibilidad de la estrategia en un contexto real.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La selección de instrumentos en pertinencia del presente estudio se ajustó para obtener datos respecto a las percepciones y resultados que los docentes consideran que les ha brindado las redes de aprendizaje en la experiencia de su implementación. Para ello se consideraron las competencias docentes desarrolladas en pro de su mejora profesional, como lo mencionan Ribadeneira *et al.* (2022): aprendiz, investigador, diseñador, actor y evaluador. También se estima el estado ideal que los docentes aspiran a llegar dentro de su comunidad educativa.

El estudio garantizó la representatividad de su población mediante la selección de una muestra de 1352 docentes de Educación Inicial y Preparatoria de la Zona 6. Para ello se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple. Esta técnica, definida como aquella en la que “cada individuo de la población tiene las mismas posibilidades de ser elegido” (Polo, 2022, p. 185), asegura que los resultados sean generalizables al total de la población docente de la zona bajo estudio. Los criterios para la selección fueron ser docente activo en los subniveles mencionados y haber participado en las redes de aprendizaje durante el período 2022-2023. Ello delimitó con precisión la población objetivo. La composición final de la muestra, conformada por un 92 % mujeres y 8 % hombres, con un rango de edad entre 22 y 55 años y una experiencia docente de 1 a 30 años, refleja la diversidad y las características fundamentales del colectivo investigado, lo que consolida la validez externa de los hallazgos.

El paradigma en el que se basa el presente estudio es el interpretativo, pues —como menciona Walker (2022)— se centra en reconocer los significados de las características del comportamiento humano y su relación con la vida social y las diferentes condiciones. En este caso, se ha de caracterizar a la realidad de las redes de aprendizaje, su relación con el desarrollo profesional docente y, de forma indirecta, su impacto en la comunidad educativa.

El diseño interpretativo de esta investigación permite capturar cómo los principios de Vygotsky y del aprendizaje dialógico se traducen en prácticas concretas dentro de las redes de aprendizaje. La observación participante y las encuestas no solo recogen percepciones, sino que también documentan cómo la interacción social (base de la teoría sociocultural) facilita la construcción colectiva del conocimiento entre docentes.

Los métodos empleados para transitar hacia los objetivos fueron el método descriptivo y la observación participante, en contraste con la encuesta. Ahora bien, la importancia de emplear el método descriptivo es proporcionar información para llevar a cabo estudios explicativos que generan comprensión del problema y resultan más concluyentes (Hernández y Mendoza, 2018). En este caso, se triangula la información de las metas y propuestas a donde el Ministerio de Educación pretende llegar, con el estado real suscitado en contextos de territorio.

Siguiendo esa línea, se realizó la revisión de los lineamientos propuestos por la cartera del Estado ecuatoriano en referencia a la implementación de las redes de aprendizaje. Esto permitió dar un panorama de cómo es la estructura organizacional, las características de la estrategia que está implementada a nivel nacional y las metas que pretende alcanzar con su ejecución.

Por otro lado, la investigadora se involucró de manera continua con los docentes de las redes de aprendizaje a lo largo de todo el proceso de implementación (de agosto de 2022 a mayo de 2023). Se realizaron observaciones participantes en doce reuniones mensuales distribuidas en las tres fases del proceso: cuatro reuniones en la fase inicial (conformación y planificación), seis en la fase de ejecución y dos en la fase de clausura. Esta inmersión continua permitió reconocer la evolución de los métodos de trabajo, propósitos, vivencias y sentimientos de los docentes, lo que facilitó una comprensión holística del fenómeno estudiado (Arias, 2020). Como instrumento se utilizó una ficha de observación sistemática con quince categorías predefinidas.

La encuesta —en contraste con los otros métodos descritos— permite obtener resultados frente a una información precisa, pudiéndose cuantificar o cualificar. Estos datos se obtienen de manera estructurada con la intención clara, que es lo que triangula a la observación participante y al método descriptivo, pues otorga un valor sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones (Medina *et al.*, 2023). En el instrumento investigativo se plantearon preguntas referidas a la percepción de los docentes respecto a su formación continua desde las redes de aprendizaje en las que participan en pro de su desarrollo profesional y el impacto con la comunidad educativa.

El estudio empleó tres instrumentos fundamentales para la recolección de datos. Se utilizó una encuesta, la cual consistía en un cuestionario de veinticinco ítems con escala Likert y preguntas abiertas, validada mediante



un juicio de expertos del Ministerio de Educación, con alta confiabilidad ( $\alpha = 0.87$ ). Este instrumento se complementó con una guía de observación participante, diseñada para el registro sistemático de quince categorías durante las reuniones de las redes, y con un protocolo de análisis documental que utilizó fichas para examinar las actas de reuniones y los lineamientos ministeriales.

La investigación se ejecutó siguiendo un procedimiento estructurado en tres fases consecutivas. La fase preparatoria (agosto-septiembre 2022) incluyó la revisión de lineamientos, el diseño de los instrumentos y la selección de la muestra. Posteriormente, la fase de campo (octubre 2022-mayo 2023) comprendió la aplicación de las encuestas, la realización de la observación participante en doce reuniones mensuales y el análisis documental de cuarenta y cinco actas. Finalmente, en la fase analítica (junio-julio 2023) se triangularon los datos cuantitativos y cualitativos, aplicándose un análisis temático y un estadístico descriptivo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se mencionó, el desarrollo profesional docente debe ser una prioridad en las políticas públicas, como en todos los objetivos de la comunidad educativa. En ese sentido, a continuación, se muestra cómo se implementa esta estrategia propuesta a nivel nacional. Esta se efectúa bajo la corresponsabilidad de las entidades administrativas nacionales, jurisdicciones territoriales y autoridades institucionales —para incidir directamente en los docentes—, hasta llegar, de manera indirecta, a los estudiantes, la familia y la comunidad, fortaleciendo los principios del aprendizaje en red.

Figura 2. Roles de implementación de las redes de aprendizaje



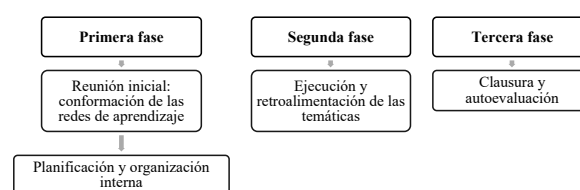
Fuente: elaboración propia

Al inicio de cada año lectivo, el Ministerio de Educación ecuatoriano dispone los lineamientos correspondientes al período escolar para la

implementación de las redes de aprendizaje. Luego, las coordinaciones zonales (conformada por zonas específicas del país) analizan, contextualizan y socializan dichos lineamientos en reuniones virtuales y presenciales con los distritos educativos (niveles desconcentrados territoriales). Estos últimos tienen competencia jurisdiccional directa con las instituciones educativas. Los responsables distritales socializan con los directivos y docentes participantes, acompañan y aseguran el cumplimiento de los lineamientos.

Una vez realizada la planificación y socialización de los lineamientos, los docentes ejecutan la estrategia a través de tres fases:

Figura 3. Fases de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

En la primera fase, los docentes de los subniveles Inicial y Preparatoria de cada circuito educativo, con el responsable distrital, realizan la reunión inicial, donde se da la conformación de cada red de aprendizaje. Se integran los docentes de todos los sostenimientos educativos y que pertenezcan a un mismo circuito de educación —o lo que es equivalente al mismo sector territorial donde se encuentran sus instituciones—. Cada red está conformada por máximo diez instituciones y veinte docentes. Sin embargo, por los contextos de dispersión geográfica hay flexibilidad con este número. Los docentes seleccionan un nombre de la red, un coordinador y un secretario que organizan y se encargan de subir las actas mensuales propuestas desde las entidades públicas responsables de la estrategia.

Esta primera reunión es clave, pues revisan de manera colaborativa problemáticas específicas que se vivencian a nivel áulico, institucional, curricular o como parte de la gestión docente. Estas serán resueltas mensualmente durante todo el año lectivo. Los docentes deben tener objetivos prácticos, por ejemplo: involucrar a las familias en la Educación Inicial, la autocapacitación docente, fortalecimiento de la educación inclusiva, visibilizar la importancia de la Educación Inicial, entre otros.

Una de las características de las redes de aprendizaje es la autogestión, pues —como lo mencionan Ramírez

y Marín (2022)— facilita la participación de la comunidad educativa, se fortalecen alianzas y se puede volver sostenible. En ese sentido, los docentes buscan alternativas y estrategias para recibir una formación continua mensual, alusiva a las problemáticas que plantearon en la reunión inicial. Los mismos docentes, directivos, asesores educativos, analistas zonales y distritales en Educación Inicial y Básica, entre otros expositores, pueden ser parte para abordar las temáticas propuestas.

En esta primera reunión, como un insumo escrito de evidencia, surge la primera acta, donde las redes de aprendizaje dan a conocer los datos de sus integrantes, los coordinadores, las temáticas para abordar cada mes, el número de estudiantes por cada docente y que son parte de los beneficiarios indirectos de esta estrategia. Al consolidar la información numérica, arrojó los siguientes resultados a nivel de la Zona 6:

Tabla 1. Numérico de conformación de redes de aprendizaje por provincia

	Redes de aprendizaje conformadas	Instituciones educativas participantes	Docentes participantes	Estudiantes (beneficiarios indirectos)
Azuay	64	308	497	8503
Cañar	42	301	596	9495
Morona Santiago	18	154	259	3805
Total	124	763	1352	21 803

Fuente: elaboración propia

La Tabla 1 muestra la conformación de las redes de aprendizaje en la Zona 6. Se conformaron 124 redes con una participación de 763 instituciones educativas y 1352 docentes. Esto benefició indirectamente a 21 803 estudiantes. Azuay presentó la mayor cantidad de redes conformadas (64), mientras que Morona Santiago la menor (18). Estos datos son obtenidos en la primera reunión mensual, que es fundamental para consolidar la parte organizacional de cada red de aprendizaje.

La segunda fase es la de ejecución. Mensualmente cada red se reúne para cumplir con el cronograma y los objetivos de aprendizaje. Luego se suben las actas de reunión en una plataforma de almacenamiento, donde ponen en conocimiento a la autoridad correspondiente sobre los temas, la participación que se ha dado en la reunión, los hallazgos y los resultados de la reunión.

La revisión de actas, triangulada con la observación participante, proporciona evidencia concreta del impacto en la práctica docente. Por ejemplo, se registraron casos

en los que los docentes que abordaron los rincones de aprendizaje en las redes de aprendizaje implementaron, posteriormente, los ambientes estructurados en sus aulas, observándose un aumento en la participación de los estudiantes. Asimismo, el intercambio sobre las prácticas inclusivas llevó a la adopción colectiva de modificaciones en la evaluación para los estudiantes con necesidades educativas específicas en tres circuitos educativos. Esto evidencia que las redes funcionan como un mecanismo de transferencia directa de estrategias desde la reflexión colectiva hasta la práctica áulica.

Por su naturaleza, generalmente, las soluciones a dichas problemáticas áulicas no aparecen en la literatura. Esto se figura en el estudio realizado por Vaillant (2019), quien menciona que las actividades de formación continua y las formas de aprendizaje generado en las redes de aprendizaje, con frecuencia, están aislados, aunque conectados de las problemáticas que ofrece la literatura. Todo esto con base en que cada realidad es única e irrepetible. Por ello, las redes de aprendizaje —a través del trabajo en equipo— representan una estrategia de resolución de problemas.

Parte de esta segunda fase es la aplicación, con los estudiantes, de los aprendizajes en los contextos áulicos de tal forma que sean ellos quienes desarrollen las competencias curriculares. Esto debe darse mediante los conocimientos obtenidos en las redes de aprendizaje de sus docentes.

En la tercera fase, los docentes participantes de cada red organizan un evento de clausura, bajo la estrategia de feria de proyectos. En ella participan las entidades administrativas nacionales, las jurisdicciones territoriales, las autoridades institucionales, los estudiantes y la familia. La finalidad es dar a conocer a la comunidad educativa los resultados de aprendizaje obtenidos durante las fases, tanto de ellos como de los docentes, como el involucramiento de los líderes institucionales, estudiantes y familias. Además, que se autoevalúan las estrategias y logros que se han alcanzado durante el año lectivo.

En esta fase se realizó la observación participativa de las dos jornadas. En la primera sección se observó que los estudiantes toman un rol protagónico, demuestran sus habilidades desarrolladas a lo largo del período lectivo, a manera de resultados de aprendizaje, bajo la estrategia de ferias de proyectos. Uno de los criterios de la ficha de observación fue el involucramiento de la comunidad educativa. En ella se registró que existe la participación de las familias, que acompañan a los estudiantes y observan los resultados de aprendizaje. Así

se logra visibilizar la importancia de la Educación Inicial, lo que cumpliría los objetivos nacionales planteados.

Por otro lado, en la segunda sección, se habilitó un espacio de discusión, donde los docentes participantes de las redes de aprendizaje autoevaluaron su desempeño durante el proceso de las redes de aprendizaje efectuadas en el año lectivo, en miras de mejora para el próximo. La ficha de observación revela una correlación entre los métodos empleados en las redes y los logros reportados. Los docentes que identificaron el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico como métodos principales reconocieron que, en sus actas, documentaron soluciones innovadoras a problemáticas específicas de su contexto. Este hallazgo sugiere que la metodología de la red no es solo un formato, sino un factor que incide directamente en la capacidad de los docentes para generar soluciones contextualizadas.

Durante la ejecución de las fases —en relación con los lineamientos nacionales regularizadores y los fundamentos propuestos por Soria y Hernández (2017) descritos en anteriores apartados— se elaboró y aplicó la encuesta. El primer ítem consistía en seleccionar las temáticas más recurrentes que los docentes participantes de las redes de aprendizaje pretendían abordar en las reuniones mensuales. El ítem contenía la siguiente propuesta:

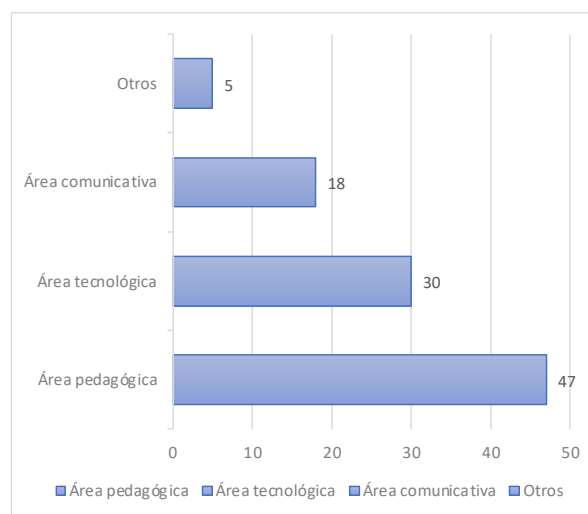
Tabla 2. Áreas educativas abordadas en las redes de aprendizaje

Áreas educativas	Categorías
Área pedagógica	Diseño universal del aprendizaje
	Rincones de aprendizaje
	Prácticas inclusivas e interculturales
	Normativa legal
Área tecnológica	La tecnología en la educación
	Diseño de recursos tecnológicos
	Interactividad
	La tecnología en la primera infancia
Área comunicativa	Aprendizaje activo
	Estrategias de comunicación
	Habilidades blandas en la infancia
	Investigación educativa
Otros	La población describió: Currículo por ámbitos Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje basado en juegos Motricidad fina y gruesa

Fuente: elaboración propia

De manera general, según la encuesta aplicada, existe una clara priorización de las áreas abordadas. El área pedagógica es la predominante, ya que tiene mayor representatividad en el enfoque (47 %), lo que deja a las áreas tecnológica y comunicativa con una frecuencia notablemente menor (30 % y 18 %, respectivamente). Esto indica que la demanda de desarrollo profesional se centra abrumadoramente en el núcleo de la práctica docente en el aula, tal como lo muestra la Figura 4:

Figura 4. Frecuencia de áreas abordadas en las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

El área educativa que los docentes abordan con mayor frecuencia en las redes de aprendizaje es la pedagógica, según la encuesta, en corroboración con la primera acta de reunión. Esta información justifica su realidad educativa, como la necesidad de desarrollar competencias docentes, afines a solventar situaciones problemáticas que viven en sus aulas.

El estudio realizado por Criollo (2018), respecto a las competencias del docente del siglo XXI, sostiene que una de las áreas que se enfoca en la práctica docente para solventar las diferentes necesidades de los procesos de la enseñanza-aprendizaje es la pedagógica. Este fundamento enfatiza la importancia de los docentes para contribuir a alcanzar el perfil de salida del bachiller, a través de “los estándares de aprendizaje (planificación, metodología, selección y uso de recursos y evaluación de aprendizajes)” (Criollo, 2018, p. 7).

Los datos mencionados se obtuvieron a partir de la desagregación de las temáticas que se les propuso en la encuesta como muestra la Tabla 2. Los docentes seleccionaron la categoría que más requieren abordar en

sus contextos educativos y, por lo tanto, en las reuniones de las redes de aprendizaje son las más solicitadas. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 5. Temas recurrentes de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Un análisis detallado de las temáticas específicas (Figura 5) revela que, dentro del área pedagógica (65 %), la demanda se concentra en rincones de aprendizaje (31 %), duplicando la siguiente temática más solicitada (diseño de recursos tecnológicos, con 18 %). Le siguen habilidades blandas (13 %) y prácticas inclusivas (12 %), mientras que normativa legal es la menos priorizada (6 %). Fuera del área pedagógica, es notable que la interactividad no registró ninguna selección; un hallazgo que contrasta con su relevancia teórica.

Como se muestra en la Figura 5, los resultados demuestran que 31 encuestados escogieron la temática de los rincones o ambientes de aprendizaje, 18 escogieron el diseño de recursos tecnológicos para aplicarlos en estudiantes de tres a cinco años y la tercera temática más seleccionada fue la de habilidades blandas. Los temas que los docentes desean desarrollar en las reuniones mensuales son, generalmente, aquellos con los que encuentran mayores contradicciones en la realidad áulica, y que tienen mayores desafíos para lograrlo (de infraestructura, recursivos, teóricos, entre otros).

Por ejemplo, los rincones o ambientes de aprendizaje fue una propuesta del Ministerio de Educación que se introdujo en 2016. La finalidad es promover el aprendizaje activo a través del aprendizaje basado en juegos. Los ambientes físicos de los ámbitos curriculares brindan a los niños y las niñas la posibilidad de aproximarse a contextos reales, de tal forma que puedan explorar, experimentar, jugar y crear como metodología de aprendizaje (Mineduc, 2016, p. 6).

En cuanto a la opción de la interactividad, ninguno de los participantes la seleccionó, a pesar de que autores como De Armas y Barroso (2020) mencionan que es un concepto fundamental a la hora de seleccionar y aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje. La interactividad estimula la motivación y el compromiso de los estudiantes con el estudio. Este es un dato interesante para estudiarlo en el futuro.

En un segundo momento, en la encuesta aplicada a la muestra del estudio, se plantearon diversas categorías para conocer su percepción sobre los fundamentos positivos, fortalezas o beneficios de ser parte de las redes de aprendizaje. La tabla realiza una descripción de las categorías planteadas en la encuesta:

Tabla 3. Fortalezas o beneficios de las redes de aprendizaje

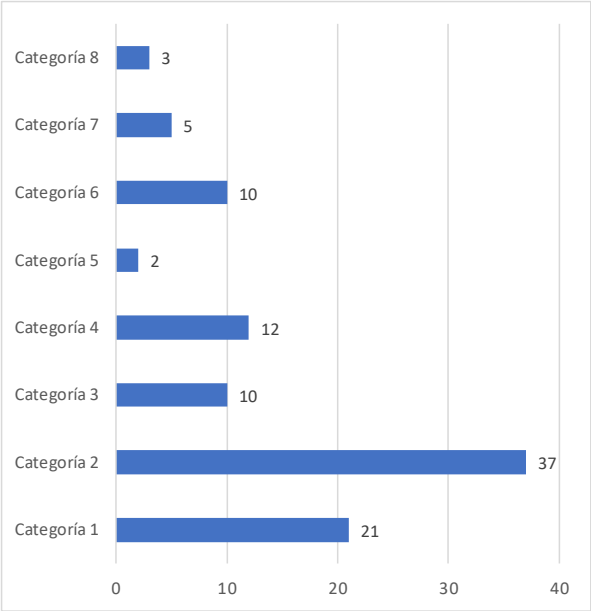
Categoría	Tema	Descripción
Categoría 1	Aprendizaje bidireccional	Los docentes nuevos pueden aprender de quienes tienen mayor experiencia, mientras que ellos aprenden de paradigmas educativos actuales de los docentes nuevos.
Categoría 2	Intercambio de experiencias	Intercambio de experiencias sobre problemáticas abordadas para brindar un campo amplio de resoluciones
Categoría 3	Aprendizaje basado en problemas	Abordan problemas de la realidad educativa y plantean soluciones colectivamente.
Categoría 4	Buenas prácticas educativas	Dialogan sobre experiencias docentes exitosas y construyen conocimiento colaborativo.
Categoría 5	Ampliación bibliográfica	Intercambiar bibliografía, recursos y estrategias, según las necesidades del contexto y de las especificidades de cada estudiante.
Categoría 6	Vínculos afectivos de resiliencia	Espacio para hablar de temas cotidianos educativos que probablemente afecten su vida emocional, y al comunicarlos en la red encuentran un vínculo de alivio, que además puede ser constituido como parte resiliente de los temas para abordar en el aprendizaje.
Categoría 7	Involucramiento de la comunidad educativa	El alcance de las prácticas de la red de aprendizaje puede ir desde informar sobre las actividades realizadas o involucrar activamente en el proceso a la comunidad educativa.
Categoría 8	Otros	

Fuente: elaboración propia



Una vez que los docentes de la muestra leyeron sobre las categorías con su respectiva descripción, resolvieron la encuesta. Esto lo realizaron según su percepción y experiencias. A partir de lo mencionado, se tienen los siguientes resultados:

Figura 6. Percepción de las fortalezas de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Como se visualiza en la figura, el 37 % de los encuestados perciben que una de las ventajas mayormente predominante, al participar en las redes de aprendizaje, es el intercambio de experiencias. En correlación con la observación participante, de las reuniones de las redes de aprendizaje, se corroboró que los docentes dialogan sobre temas específicos de sus contextos educativos. Si bien al inicio del año existe una programación de temáticas, los docentes —en la realidad— mantienen un aprendizaje dialógico que dinamiza el componente específico de las problemáticas individuales de cada estudiante. Por ello, otros docentes dan a conocer las soluciones exitosas que han implementado para dichos casos.

Por otro lado, con el tercer ítem de la encuesta se preguntó a los docentes sobre los desafíos que pueden enfrentar al participar de las redes de aprendizaje. Las categorías propuestas fueron las siguientes:

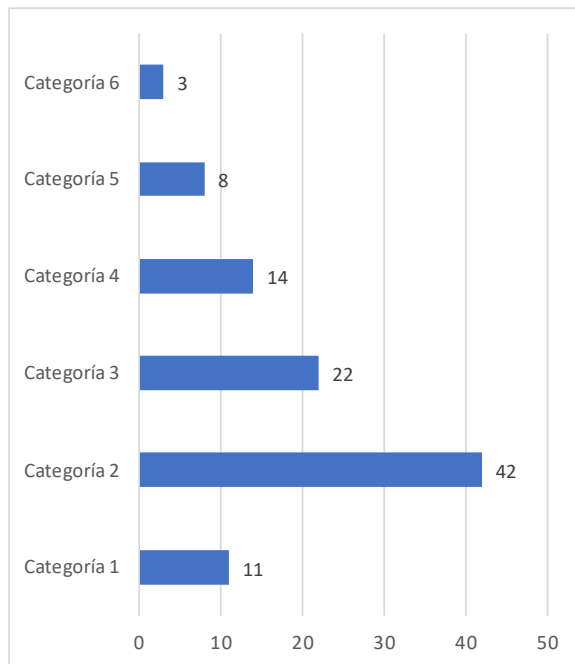
Tabla 4. Desafíos de las redes de aprendizaje

Categoría	Tema	Descripción
Categoría 1	Dispersión geográfica	La accesibilidad presencial por situaciones geográficas puede ser un limitante.
Categoría 2	Aceptación y comunicación de la estrategia	Coordinar con los líderes educativos y, a su vez, con la red de aprendizaje los horarios para los encuentros, considerando que la Educación Inicial requiere una atención directa y continua desde la hora de entrada hasta la salida.
Categoría 3	Indisposición de recursos para traslado	Pocos o nulos recursos para trasladarse a las reuniones presenciales de las redes de aprendizaje. Algunos docentes pueden resolverlo con la virtualidad. Sin embargo, no todos tienen este medio.
Categoría 4	Seguimiento y regulación	La complejidad de dar un seguimiento constante y sostenible provoca algunos desacuerdos, inasistencia y falta de compromiso en la red de aprendizaje.
Categoría 5	Mayor carga laboral	Ser coordinador o secretario de la red implica una responsabilidad extra, que muchos docentes la consideran una carga más a su trabajo.
Categoría 6	Otros	

Fuente: elaboración propia

Con la dinámica anterior, se propusieron las categorías de los desafíos que vive un participante de las redes de aprendizaje para que los docentes las seleccionen según consideren pertinente. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 7. Percepción de los desafíos de las redes de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Los desafíos percibidos (Figura 7) presentan un panorama claro: la comunicación y organización es el obstáculo principal, señalado por el 42 % de los docentes. Este problema central es exacerbado por factores contextuales clave: la dispersión geográfica (28 %) y la indisposición de recursos para traslado (15 %). En conjunto, estos tres factores relacionados con la logística suman el 85 % de las respuestas, identificándola como la barrera dominante. Aspectos como la mayor carga laboral (8 %) aparecen como preocupaciones secundarias.

Esta realidad se contrasta con la observación participante donde se comprendió que los estudiantes de Educación Inicial y Preparatoria requieren una atención permanente desde el inicio hasta el final de las clases. Esto obliga a los docentes a asegurarse de que se han encontrado con sus representantes o familiares a la culminación del período de clases. En reiteradas ocasiones tienen dificultad para encontrar un docente que los releve en esta pequeña pero compleja situación, lo que dificulta su asistencia o puntualidad a las reuniones.

En concordancia con los datos, se puede determinar que los resultados de la observación participante coincidieron con los de la encuesta, pues algunos de los líderes educativos no consideran relevante que sus docentes asistan a las redes de aprendizaje, lo que también causa otra limitante para que los docentes

puedan asistir con regularidad. Esto se relaciona con la Figura 6 que muestra que el 37 % de los docentes identificaron el intercambio de experiencias como principal fortaleza. En contraste, la Figura 7 revela que el 42 % consideró la comunicación y organización como el desafío más significativo, seguido de la dispersión geográfica (28 %) y la indisposición de recursos para traslado (15 %).

## CONCLUSIONES

En correspondencia con los hallazgos del estudio, se concluye que desde la cartera de Estado ecuatoriano surgió la propuesta de implementación de las Redes de Aprendizaje, como estrategia nacional para transitar hacia dos logros concretos: visibilizar la importancia de la Educación Inicial y el desarrollo profesional que fortalezca la práctica pedagógica e investigativa del docente.

Esta investigación demuestra que las Redes de Aprendizaje han logrado un impacto significativo en el desarrollo profesional docente, principalmente a través de dos mecanismos: la resolución colaborativa de problemas áulicos y el intercambio dialógico de experiencias. Este hallazgo corrobora lo planteado por Vaillant (2019) sobre la cultura de colaboración como base del desarrollo profesional, pero ajustado a un contexto específico: la educación inicial ecuatoriana. La evidencia cualitativa es elocuente; como manifestó una docente durante una sesión de clausura observada: “En la red encontré la solución para que los niños de mi aula rural con participen en los rincones de juego; otra compañera ya lo había hecho y me compartió su material”. Este testimonio ejemplifica cómo la estrategia opera, pasando del conocimiento teórico a la aplicación práctica contextualizada.

No obstante, el estudio también revela una limitación crítica. Si bien los docentes que participaron activamente reportaron un alto impacto en su práctica (evidenciado por la correlación positiva entre la frecuencia de asistencia y la implementación de nuevas estrategias en el aula), la estrategia en su conjunto no logra superar barreras estructurales para una participación universal. Esto genera una paradoja: las redes son más efectivas para quienes ya tienen cierto capital social y logístico para acceder a ellas, lo que podría profundizar las brechas educativas existentes, un riesgo señalado por Herrera y Rivera (2020) en entornos rurales. Por tanto, si bien la estrategia es flexible y valiosa, su diseño actual no garantiza la equidad en el acceso a sus beneficios,

por lo que integrar políticas no centralizadas lograría tener un impacto más asertivo en contextos diversos.

El estado ideal que plantea el Ministerio de Educación de Ecuador pretende que todas las instituciones que ofertan educación inicial y preparatoria de todos los sostenimientos sean parte de las Redes de Aprendizaje. Sin embargo, los resultados de este estudio evidencian que, la significativa participación de instituciones de Morona Santiago (14.5% de las redes) frente a Azuay (51.6%) no es aleatoria, sino que está correlacionada con variables de dispersión geográfica y posiblemente con el tipo de sostenimiento. Esto indica que el modelo de implementación podría actuar como un filtro que excluye a los docentes en contextos de mayor dispersión geográfica. Esta limitación contrasta con el ideal de universalidad del Ministerio y sugiere que, sin un modelo híbrido o adaptativo, la estrategia difícilmente alcanzará su objetivo de ser una política nacional inclusiva.

Este desafío que enfrenta la estrategia nacional, hasta el momento no ha llegado a ser motivo de discusión entre las entidades administrativas nacionales que desarrollaron los Lineamientos de implementación de las Redes de Aprendizaje, de tal forma que se puedan plantear posibles soluciones. Por ejemplo, la posibilidad de un modelo educativo híbrido, que Herrera y Rivera (2020) señalan que este modelo debe planificarse a partir del contexto, las demandas sociales y culturales, para asegurar una efectiva gestión, rompiendo las barreras que limitan la participación de todos (p.87).

Por otra parte, el estudio demuestra que la efectividad, la permanencia y la sostenibilidad de las Redes de Aprendizaje surgen a partir de la autogestión y los vínculos forjados entre los docentes. Vaillant propone a la cultura de colaboración como una base principal que promueva e institucionalice la participación y motivación de todos los involucrados (2019, p.95). Por lo que estas cualidades se las aplica en las tres fases: en la etapa inicial cuando los docentes realizan la propuesta de temas a abordar durante las sesiones del año lectivo, en la etapa de ejecución, para tramitar las capacitaciones como coordinación interna y en la fase final para organizar la clausura y autoevaluación.

Los resultados evidencian que una de las ventajas de aprender en comunidad es que las situaciones problemáticas áulicas son abordadas como un fenómeno educativo que requiere ser abordado desde el aprendizaje dialógico, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la investigación, para dar una aproximación de una resolución más cercana a su contexto. El estudio

identifica la autogestión y los vínculos afectivos como el motor de la sostenibilidad de las redes, lo que va más allá de lo planteado por Ramírez y Marín (2022) al destacar no solo la gestión, sino también la dimensión emocional de la resiliencia docente. La evidencia de las actas y la observación muestra que los docentes no solo resuelven problemas, sino que construyen una red de seguridad profesional.

Otro resultado interesante que se obtuvo, y que requiere un estudio de mayor profundidad, son las temáticas más solicitadas dentro de las Redes de Aprendizaje. Según la percepción docente el área pedagógica tiene mayor urgencia de abordarse, considerando que están en contacto directo con los estudiantes, por lo que requieren ampliar sus técnicas y herramientas para poder ser aplicadas en el aula y cumplir con los objetivos que aspiran el Ministerio de Educación y sus metas profesionales individuales.

Esta información descrita se correlaciona con las actas mensuales y la observación participante. Por ejemplo, existen varias propuestas desde las políticas públicas de la Educación Inicial y Preparatoria, para que en todo centro que oferte estos subniveles, aplique el método de los rincones de aprendizaje. Sin embargo, la complejidad de la realidad es que no todos cuentan con la infraestructura, recursos y capacitación docente adecuada para poder ejecutar la propuesta. De ahí el resultado mayormente seleccionado para abordar el área pedagógica en las reuniones de las Redes de Aprendizaje.

Por otro lado, de las categorías menos seleccionadas por los docentes fueron la interactividad y la investigación educativa. Este resultado tiene relación con la investigación de Perines y Murillo (2017) quienes alertaron sobre la desconexión entre la investigación académica y la práctica áulica, en dicha publicación demuestran que algunos docentes mencionaron que la investigación educativa es una acción importante, pero a la vez difícil de utilizar en la práctica, mencionaban que lo teórico tiene una relación poco directa con las vivencias cotidianas en el aula (p.253). Desde este punto, los docentes perciben que estas categorías están alejadas de sus urgencias inmediatas y alejada de las exigencias propuestas por la cartera de Estado en cuanto a su rol específico dentro de las aulas de clase.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina:

- una revisión sistemática. *Revista de Investigación Unheval*, 15(2), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Álvarez, W., Forero, A. y Rodríguez, A. (2019). Formación docente en TIC: Una estrategia para reducir la brecha digital cognitiva. *Espacios*, 40(15), 2-15. <https://www.researchgate.net/publication/333059047>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting Eirl.
- Criollo, M. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*, 16(1). <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>
- De Armas, N. y Barroso, J. (2020). La interactividad en la educación a distancia: un instrumento para su diagnóstico. *Revista Fuentes*, 22(2), 190-202. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.06>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprenderla construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 77(2), 1-21 <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-87.pdf>
- Jiménez, A. y Rodríguez, R. (2016). Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (25), 105-118. <https://ociogune.unirioja.es/documentos/5e1863892999525aa4facb83?lang=gl>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2016). *Lineamientos para organizar los ambientes de aprendizaje para Educación Inicial*. Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica. [https://educarecuador.gob.ec/anexos/MARZO\\_PASA\\_LA\\_VOZ.pdf](https://educarecuador.gob.ec/anexos/MARZO_PASA_LA_VOZ.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2019). *Redes de aprendizaje*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/circulos-de-calidad-guia-redes-de-aprendizaje.pdf>
- Navarro, L. y Pérez, S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), 1-18. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93042023000101210](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042023000101210)
- Polo, R. (2022). La representatividad de una muestra en investigaciones educativas. *Revista Ciencias Pedagógicas*, 15(1), 182-190. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/360>
- Ramírez, O. y Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente Antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis y Saber*, 13(33), 1-15. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210>
- Ribadeneira, D., Arellano, F., Zaruma, O. y Cevallos, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica Uisrael*, 9(2), 11-22. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2631-27862022000200011](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862022000200011)
- Soria, M. y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145. <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/158/125>
- Vélez, M., Zambrano, N., Intriago M. y Toala, K. (2020). La comunicación educativa en el proceso de formación profesional por competencias. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1357-1375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638163>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n1/1982-7199-ree-13-01-87.pdf>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33 <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>