

Capítulo 3. Valores en acción: del aula al corazón

DOI: <https://doi.org/10.64325/v2tktk71>

Rosa María Ramos Saltos

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0006-6632-2733>

Leida Doménica Rodríguez Arizala

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0000-5092-2423>

Sandra Tereza Armijo Mogrovejo

Unidad Educativa La Unión, Docente.

<https://orcid.org/0009-0006-0190-9242>

Como citar: Ramos Saltos, R. M., Rodríguez Arizala, L. D., & Armijo Mogrovejo, S. T. (2025). Valores en acción: del aula al corazón. En E. S. Mogrovejo Yumbra (Ed.), *Experiencias y Estrategias Didácticas de la Unidad Educativa La Unión: Formando Ciudadanos para el Ecuador del Siglo XXI*. Editorial Didaxis. <https://doi.org/10.64325/v2tktk71>

Resumen

La formación en valores durante la educación inicial y preparatoria constituye un proceso fundamental que trasciende la dimensión cognitiva para arraigarse en el corazón de niños y niñas. Este artículo de investigación narrativa relata y analiza experiencias pedagógicas vividas en la Unidad Educativa La Unión, ubicada en el cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas, Ecuador, durante los años lectivos 2022-2025. A través de tres voces docentes que se entrelazan, se documenta cómo valores como la empatía, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad cobran vida en las aulas mediante estrategias pedagógicas contextualizadas. Las narrativas revelan momentos significativos donde los valores no se enseñan como conceptos abstractos, sino que se viven, se practican y se sienten. Los hallazgos evidencian que cuando los valores se integran auténticamente en experiencias de aprendizaje lúdicas y significativas, los infantes no solo los comprenden intelectualmente, sino que los incorporan como parte de su identidad en construcción. Esta investigación contribuye al campo de la educación inicial ecuatoriana al visibilizar el poder transformador de una pedagogía de valores arraigada en el contexto, la afectividad y la experiencia cotidiana.

Palabras claves: Valores, educación inicial, pedagogía narrativa, empatía, solidaridad, contexto ecuatoriano.

Introducción

Esta investigación nace del encuentro de tres maestras que, en medio del bullicio alegre de las aulas de inicial y preparatoria, nos hemos preguntado constantemente: ¿cómo sembrar valores que permanezcan? No buscábamos respuestas en manuales ni en teorías lejanas a nuestra realidad, sino en lo que cada día vivíamos con nuestros niños y niñas en la Unidad Educativa La Unión, en el corazón verde de Quinindé, Esmeraldas.

Quinindé es tierra de campesinos, de familias trabajadoras que se levantan antes del amanecer para cultivar cacao, plátano y palma africana. Es un cantón donde la comunidad aún conserva ese calor humano que se expresa en la minga, en el apoyo mutuo, en el saludo afectuoso. En este contexto, nuestra escuela se yergue como un espacio de encuentro donde convergen historias familiares diversas, sueños infantiles y la esperanza colectiva de que la educación transforme vidas.

El Currículo Nacional de Educación Inicial de Ecuador establece que la educación debe fomentar valores desde las primeras edades como parte del desarrollo integral (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, más allá del mandato curricular, nosotras hemos descubierto que los valores no se transmiten mediante discursos moralistas ni se memorizan como las vocales. Los valores se viven, se contagian, se sienten. Y es en esa experiencia cotidiana, en

ese latido compartido entre maestra y estudiantes, donde radica la verdadera formación del corazón.

Esta investigación narrativa busca documentar, desde nuestras propias voces como docentes, cómo hemos construido espacios de aprendizaje donde valores como la empatía, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad no son solo palabras bonitas en carteles de colores, sino realidades palpables que transforman el clima del aula y la vida de nuestros niños y niñas. Como señalan Aguilar-Gordón et al. (2019), la investigación narrativa en educación permite comprender las dinámicas metodológicas desde la propia experiencia de los investigadores, superando visiones positivistas y favoreciendo propuestas acordes a las cosmovisiones y necesidades de los contextos abordados.

La educación inicial, como etapa fundacional del desarrollo humano, constituye el momento privilegiado para sembrar valores que acompañarán a la persona toda su vida. Según el Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias del Ministerio de Educación (2025), el desarrollo de competencias socioemocionales y la formación en valores éticos y morales son ejes transversales fundamentales desde la educación inicial hasta el bachillerato.

Zuñiga Sánchez et al. (2020) sostienen que la incorporación de valores en las estrategias pedagógicas es esencial para el crecimiento integral de los alumnos y para

fomentar un entorno educativo enriquecedor. Los resultados de su investigación en el contexto ecuatoriano señalan que se requiere la adopción de estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica y la integración práctica de valores en el entorno educativo.

En la primera infancia, los valores no se aprenden mediante definiciones ni lecciones magistrales. Los niños y niñas de 3 a 6 años están en una etapa de pensamiento concreto, donde aprenden fundamentalmente a través de la imitación, el juego y la experiencia directa. Como plantea Vygotsky, cuya teoría sustenta el Currículo de Educación Inicial ecuatoriano, los infantes adquieren conocimientos a través de experiencias sociales con sus compañeros, maestros, familiares y comunidad (Ministerio de Educación, 2014).

La investigación narrativa nos permite, como docentes, convertirnos simultáneamente en investigadoras de nuestra propia práctica. Rueda Mateos (2020) defiende la narrativa como metodología para el estudio de lo social, señalando que esta aproximación se sirve de la palabra para imaginar, representar y dar sentido a la realidad, superando datos numéricos o estadísticos y permitiendo conocer desde el interior.

Bolívar (2002), referente fundamental en investigación biográfico-narrativa en educación, plantea que las narrativas docentes no son meros relatos subjetivos, sino formas legítimas de conocimiento que revelan la

complejidad del acto educativo. En nuestro caso, las experiencias narradas no buscan ser generalizables estadísticamente, sino iluminar con profundidad procesos humanos de construcción de valores en contextos específicos.

Quinindé, nuestro territorio, no es un telón de fondo neutro sino el tejido mismo donde se entraman las experiencias de nuestros estudiantes. Como señala el Currículo Nacional, la contextualización y flexibilización curricular implica que el currículo debe adaptarse y alinearse a los intereses, necesidades y realidades de la comunidad, considerando el entorno, espacios, tiempos y especificidades sociales y culturales (Ministerio de Educación, 2025).

En Quinindé, la vida comunitaria conserva prácticas de solidaridad y reciprocidad que se manifiestan en la minga, en el prestamano, en la ayuda mutua durante las cosechas. Estos valores comunitarios, arraigados en la cultura local, constituyen una base sólida sobre la cual construir intencionalmente procesos educativos que los fortalezcan y amplíen hacia otros ámbitos de la convivencia.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo interpretativo, utilizando la metodología narrativa como herramienta principal de indagación. Durante los años

lectivos 2022-2023 y 2023-2024, las tres autoras hemos documentado sistemáticamente experiencias significativas relacionadas con la formación en valores en nuestras aulas de educación inicial (subniveles Inicial 1 e Inicial 2) y preparatoria.

La Unidad Educativa La Unión se encuentra en el área urbano-marginal del cantón Quinindé, provincia de Esmeraldas. Atiende a aproximadamente 850 estudiantes desde educación inicial hasta bachillerato, provenientes mayoritariamente de familias dedicadas a actividades agrícolas y comerciales. El nivel inicial cuenta con 6 aulas que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años, mientras que preparatoria (primer año de EGB) tiene 3 paralelos.

Cada una de nosotras llevó un diario pedagógico donde registramos episodios significativos relacionados con valores: momentos de solidaridad entre estudiantes, conflictos resueltos mediante el diálogo, acciones de cuidado hacia el entorno, expresiones de empatía, entre otros. Estos registros no seguían un formato rígido, sino que capturaban la espontaneidad y riqueza de las situaciones vividas.

Mensualmente, nos reuníamos las tres para compartir estas narrativas, reflexionar colectivamente sobre su significado y dialogar sobre los aprendizajes emergentes. Estas conversaciones se grabaron y transcribieron, constituyendo un material valioso de análisis. Como señalan Aguilar-Gordón et al. (2019), el diálogo entre investigadores enriquece la comprensión de las experiencias narradas.

El análisis se realizó mediante lectura reiterada de las narrativas, identificando temas recurrentes, valores predominantes, estrategias pedagógicas emergentes y transformaciones observadas en los niños y niñas. No buscamos cuantificar ni categorizar rígidamente, sino comprender la complejidad y riqueza de cada experiencia, respetando su singularidad mientras identificábamos patrones significativos.

Resultados

Voz de Rosa Ramos

Era un martes de octubre, durante el recreo. Yo estaba en el patio cuando escuché el llanto inconsolable de Valentina, una niña de 4 años del nivel Inicial 2. Se había caído y raspado la rodilla. Mientras me acercaba, vi algo que me conmovió profundamente: Mateo, su compañerito, ya estaba a su lado. No intentaba levantarla ni decirle "no llores". Simplemente se había sentado junto a ella en el suelo y también lloraba.

—Mateo, ¿por qué lloras? —le pregunté cuando llegué.

—Porque a Valentina le duele mucho, profe. A mí también me duele cuando me caigo.

En ese momento comprendí que había presenciado empatía en su forma más pura. Mateo no había aprendido

la palabra "empatía" en ninguna lección. Él estaba sintiendo, en su propio cuerpecito, el dolor de su amiguita. Estaba practicando lo que durante semanas habíamos cultivado en el aula: ponernos en el lugar del otro.

Desde el inicio del año lectivo, incorporé en la rutina diaria un espacio que llamamos "El círculo del corazón". Cada mañana, después de la bienvenida, nos sentamos en círculo y cada niño puede compartir cómo se siente. Utilizamos caritas de emociones (feliz, triste, enojado, asustado, sorprendido) y cuando alguien dice que está triste o enojado, preguntamos: "¿Cómo crees que podemos ayudar a "Carlos"?"

Al principio, las respuestas eran mecánicas o copiadas de lo que yo sugería. Pero con el tiempo, algo hermoso comenzó a suceder. Los niños genuinamente empezaron a interesarse por los sentimientos de sus compañeros. Si alguien decía que estaba triste porque su abuelita estaba enferma, otros ofrecían espontáneamente: "Le puedo hacer un dibujo para que se ponga bien", o "¿Quieres jugar conmigo hoy para que te alegres?"

La experiencia de Mateo con Valentina no fue casual. Fue el fruto de meses de cultivar intencionalmente la empatía, no como concepto abstracto, sino como práctica cotidiana. Como señala el currículo de educación inicial, el ámbito de Vinculación emocional y social busca desarrollar habilidades socio-afectivas que permitan a los niños trascender el egocentrismo propio de su edad (Ministerio de Educación, 2014).

Después del incidente, incorporamos una actividad que llamamos "Los espejos del corazón". Por parejas, un niño expresa con su cara una emoción y el otro debe "reflejarlo" como un espejo. Luego conversan sobre situaciones donde han sentido esa emoción. Esta simple actividad ha generado conexiones profundas entre los estudiantes y ha fortalecido su capacidad de reconocer y responder a las emociones ajenas.

La empatía, he aprendido, no se enseña; se siembra con ejemplo, se riega con paciencia y florece cuando creamos espacios seguros donde los niños puedan expresar y explorar emociones sin miedo al juicio.

Voz de Leida Rodríguez

Marzo de 2024 trajo lluvias intensas que provocaron inundaciones en varios sectores de Quinindé. Varias familias de nuestros estudiantes perdieron sus pertenencias, incluyendo útiles escolares. Entre ellos estaba Josué, un niño de preparatoria cuya familia trabaja en una finca de cacao. La crecida del río se llevó todo lo que tenían en su humilde vivienda.

Cuando Josué regresó a clases después de una semana de ausencia, llegó con las manos vacías. No traía mochila, ni cuadernos, ni colores. Solo su uniforme, que la directora le había conseguido como donación. Durante la formación de la mañana, lo vi parado en la fila, cabizbajo, evitando la mirada de sus compañeros.

En el aula, durante la asamblea inicial, decidí abordar la situación con transparencia y cuidado:

—Amiguitos, Josué ha pasado por un momento muy difícil. Su familia perdió muchas cosas por las inundaciones. Hoy Josué no tiene útiles escolares. ¿Qué podemos hacer? El silencio inicial fue breve. Luego, como un coro espontáneo, comenzaron las propuestas:

—Yo le puedo traer un cuaderno que tengo nuevo en mi casa.

—Mi mami me compró dos cajas de colores, le puedo dar una.

—Yo tengo muchos lápices, le regalo algunos.

Camila, una niña que siempre ha sido tímida, levantó la mano con determinación:

—Profe, ¿y si hacemos una colecta? Así le ayudamos más.

La idea de Camila desencadenó algo hermoso. Los niños decidieron que cada uno traería algo de casa para Josué: útiles, ropa, alimentos no perecederos. Elaboramos carteles con dibujos anunciando "Campaña solidaria para Josué y su familia" y los colocamos en las puertas de las otras aulas.

La respuesta fue abrumadora. No solo mi clase, sino toda la comunidad educativa se volcó en apoyo. En tres días, habíamos recolectado tres cajas llenas de donaciones. Pero lo más conmovedor no fueron las cosas materiales,

sino los gestos. Cada mañana, algún niño llegaba con algo específicamente para Josué: un sándwich extra en su lonchera, un juguetito, un dibujo con mensajes como "Eres mi amigo" o "No estás solo".

Josué, que había llegado el lunes cabizbajo y silencioso, para el viernes estaba sonriente, participativo, integrado. Su familia nos envió una carta emotiva agradeciendo no solo la ayuda material, sino el cariño y la dignidad con que tratamos la situación.

Esta experiencia me enseñó que la solidaridad no se predica; se modela. Como docentes, nuestro papel es crear las condiciones para que los valores comunitarios que ya existen en nuestra cultura emerjan y se fortalezcan. Quinindé es tierra solidaria por tradición, donde todavía existe el prestamano y las mingas. Nuestra tarea fue conectar esos valores comunitarios con las situaciones concretas del aula.

Zuñiga Sánchez et al. (2020) destacan que la colaboración activa entre docentes, estudiantes y padres es fundamental para el éxito de los programas educativos en valores. La experiencia con Josué involucró naturalmente a las familias, quienes participaron enviando donaciones y conversando en casa sobre la importancia de ayudar al prójimo.

Después de este episodio, institucionalizamos en nuestra aula "El rincón solidario", un espacio donde colocamos

una cajita decorada donde los niños pueden depositar mensajes de apoyo, dibujos o pequeñas cosas para compañeros que estén pasando por dificultades. También creamos "Los ayudantes del corazón", un sistema rotativo donde cada semana dos niños tienen la misión especial de estar atentos a las necesidades de sus compañeros y ayudar a quien lo requiera.

La solidaridad, aprendí ese marzo lluvioso, es el valor que nos hace comunidad. Y en las aulas de inicial y preparatoria, construir comunidad es construir el futuro.

Voz de Sandra Armijo

Durante mi primer año como maestra de Inicial 1, enfrenté constantemente situaciones de conflicto entre niños de 3 años: quitarse juguetes, empujones, gritos, mordidas. Al principio intenté manejar cada conflicto con la fórmula tradicional: identificar al "culpable", hacerlo pedir disculpas y obligar al otro a aceptarlas. Pronto me di cuenta de que esta estrategia no generaba cambios reales. Los mismos niños repetían las mismas conductas al día siguiente.

Un día, después de un episodio particularmente difícil donde dos niños se pelearon por un camión de juguete, decidí hacer algo diferente. En lugar de resolver yo el conflicto, convoqué a todos los niños a sentarse en círculo. Puse el camión de juguete en el centro.
—¿Qué pasó con el camión? —pregunté.

Los niños, con sus vocecitas agudas y sus manitas expresivas, empezaron a narrar versiones entremezcladas del conflicto. Escuché atentamente cada versión, validando los sentimientos de cada uno: "Entiendo que te sentiste triste", "Veo que te enojaste mucho".

—¿Qué podemos hacer para que todos puedan jugar con el camión? —fue mi siguiente pregunta.

Las soluciones que propusieron los niños me sorprendieron: turnarse, usar el reloj de arena para medir el tiempo de cada uno, crear un sistema de inscripción en una lista, incluir más juguetes para jugar juntos. No impuse ninguna solución; facilitamos entre todos elegir una que les pareciera justa.

Esa experiencia fue fundacional. A partir de ella, instituímos las "Asambleas de convivencia", que realizamos dos veces por semana. En estas asambleas, los niños tienen voz para expresar lo que les molesta, lo que les gusta, lo que proponen. Y sobre todo, aprenden a escucharse mutuamente.

Las asambleas tienen reglas simples que co-construimos: se habla uno a la vez (quien tiene el "bastón de la palabra", un palito decorado), escuchamos con los oídos y el corazón, todas las opiniones son importantes, buscamos soluciones que beneficien a todos.

Al principio, las asambleas eran caóticas. Los niños interrumpían, se distraían, proponían soluciones poco

realistas. Pero con el tiempo, algo maravilloso sucedió: comenzaron a autorregularse. Si alguien interrumpía, otro niño decía: "Espera, él tiene el bastón de la palabra". Si alguien se burlaba de una idea, otros defendían: "Todas las ideas son importantes".

Un momento que quedó grabado en mi memoria ocurrió cuando Sofía, una niña que acababa de llegar de Venezuela y hablaba con acento diferente, se quejó en la asamblea de que algunos compañeros se reían de cómo hablaba. Esperaba tener que intervenir yo, pero antes de que pudiera hacerlo, Damián levantó la mano:

—Eso no es bonito. A mí me gusta cómo habla Sofía. Es diferente pero lindo. Mi abuelito también habla diferente porque es de Manabí.

Otros niños se sumaron expresando que la burla los hacía sentir tristes, recordando situaciones donde ellos habían sido objeto de risas. Entre todos acordaron que en nuestra aula "todas las formas de hablar son bonitas" y que cuando alguien se ría de otro, lo recordaremos.

El respeto, comprendí, no se enseña con sermones sobre "tratar bien a los demás". El respeto se construye creando espacios democráticos donde cada voz importa, donde las diferencias se valoran y donde los conflictos se resuelven mediante el diálogo y no mediante la imposición del más fuerte o del adulto.

Como establece el Currículo de Educación Inicial en el ámbito de Convivencia, se pretende que los niños

desarrollen relaciones cada vez más amplias, basadas en el conocimiento de normas de convivencia sana, valores y obligaciones (Ministerio de Educación, 2014). Las asambleas de convivencia materializan este objetivo de manera concreta y cotidiana.

Las familias notaron cambios en casa. Varios padres me comentaron que sus hijos ahora pedían "reuniones familiares" para resolver problemas domésticos, aplicando lo aprendido en las asambleas escolares. Una mamá me contó emocionada que su hija de 4 años había propuesto en casa hacer una asamblea para decidir entre todos a dónde irían de paseo el domingo, argumentando que "todas las opiniones son importantes".

El respeto, aprendí junto a mis niños de 3 y 4 años, comienza con la escucha profunda. Y cuando los adultos genuinamente escuchamos a los niños, no solo les enseñamos respeto; les enseñamos democracia, empatía, pensamiento crítico y agencia sobre sus propias vidas.

Discusión

El primer hallazgo fundamental de nuestras experiencias es que los valores no se transmiten mediante explicaciones verbales ni definiciones memorizadas. Los niños de 3 a 6 años aprenden los valores viviéndolos, practicándolos, sintiendo sus efectos. Mateo no aprendió empatía porque yo definiera la palabra, sino porque

sistemáticamente creamos espacios donde explorar y expresar emociones. Josué experimentó solidaridad no como concepto abstracto, sino como abrazos, útiles escolares y sándwiches compartidos.

Este hallazgo es consistente con las teorías constructivistas y socioculturales que sustentan el currículo ecuatoriano. Vygotsky, base teórica del Currículo de Educación Inicial, enfatiza que el aprendizaje ocurre en contextos sociales significativos (Ministerio de Educación, 2014). Los valores, como aprendizajes profundamente humanos, requieren experiencia social auténtica para arraigarse.

Quinindé, con su tradición de mingas y ayuda mutua, proporcionó un sustrato cultural favorable para cultivar solidaridad y responsabilidad comunitaria. No partimos de cero; partimos de valores ya presentes en la cultura local que conectamos intencionalmente con las situaciones del aula. La "Campaña solidaria para Josué" resonó tan fuertemente porque conectó con prácticas comunitarias que las familias ya conocían y valoraban.

Este hallazgo subraya la importancia de la contextualización curricular que establece el Ministerio de Educación (2025): el currículo debe adaptarse a las especificidades culturales y sociales de cada comunidad. Una pedagogía de valores efectiva no impone valores ajenos, sino que fortalece, amplía y profundiza valores ya presentes en la cultura.

En las tres aulas, cuando logramos crear un clima de seguridad emocional donde los niños se sentían aceptados, escuchados y valorados, los valores florecieron naturalmente. El "Círculo del corazón", las "Asambleas de convivencia" y los "Guardianes de nuestro mundo" funcionaron porque primero establecimos relaciones de confianza y respeto mutuo.

Un aula donde el docente ejerce autoridad autoritaria, donde se castiga más que se dialoga, donde las emociones infantiles son invalidadas, no es terreno fértil para valores. En contraste, un aula democrática, afectuosa y respetuosa se convierte en laboratorio viviente de valores.

Las experiencias narradas desaffan la visión tradicional de los niños pequeños como receptores pasivos de normas impuestas por adultos. Nuestros estudiantes de 3 a 6 años demostraron capacidad de reflexión moral, empatía genuina, propuestas creativas de solución de conflictos y autorregulación progresiva. Cuando creamos las condiciones adecuadas, los niños pequeños son agentes morales activos, no solo objetos de socialización.

Este hallazgo es consistente con investigaciones recientes sobre capacidades morales en la primera infancia que cuestionan las etapas piagetianas clásicas, demostrando que incluso niños muy pequeños manifiestan sensibilidad moral cuando se les proporcionan contextos apropiados.

Como maestras, descubrimos que enseñar valores exigía primero encarnarlos nosotras mismas. No podíamos cultivar empatía sin escuchar empáticamente a nuestros estudiantes. No podíamos promover respeto sin respetar genuinamente sus opiniones, ritmos y particularidades. No podíamos fomentar responsabilidad sin ser nosotras responsables y consecuentes.

Esta dimensión personal del trabajo docente es frecuentemente invisible en currículos y manuales, pero resultó ser la condición de posibilidad de todo lo demás. Como señala Zuñiga Sánchez et al. (2020), los docentes necesitan apoyo y formación continua para implementar efectivamente programas de educación en valores, pero además requieren espacios de reflexión sobre su propia biografía moral y práctica educativa.

Conclusiones

Después de dos años de documentar sistemáticamente nuestras experiencias, podemos afirmar que educar en valores en educación inicial y preparatoria no es una tarea utópica ni un agregado curricular prescindible. Es, quizás, la tarea más fundamental de todas. Porque antes de enseñar a leer y escribir, antes de enseñar matemáticas o ciencias naturales, enseñamos a ser humanos. Y la humanidad se construye en valores.

Los valores no viajan del aula al corazón mediante rutas intelectuales. Viajan mediante experiencias emotivamente

significativas, mediante vínculos afectivos, mediante la práctica cotidiana y reiterada. Y una vez que arraigan en el corazón, desde allí se proyectan al mundo: a la familia, a la comunidad, a la construcción de una sociedad más justa, empática y solidaria.

Nuestras narrativas revelan que una pedagogía de valores efectiva en la primera infancia requiere:

1. Intencionalidad pedagógica: No esperamos que los valores emerjan espontáneamente; diseñamos intencionalmente experiencias que los cultiven, desde el "Círculo del corazón" hasta las "Asambleas de convivencia".
2. Contextualización cultural: Conectamos valores con la cultura local, aprovechando tradiciones comunitarias como base sobre la cual construir.
3. Clima afectivo seguro: Priorizamos la construcción de relaciones de confianza, aceptación y respeto mutuo como condición de posibilidad del aprendizaje valoral.
4. Protagonismo infantil: Reconocemos a niños y niñas como agentes morales capaces, dándoles voz, decisión y responsabilidad apropiadas a su edad.
5. Coherencia docente: Encarnamos nosotras mismas los valores que promovemos, siendo modelo viviente más que instructoras verbales.
6. Integración curricular: No enseñamos valores en momentos separados, sino que los tejemos en todas las actividades y experiencias de aprendizaje.

Este camino no ha estado exento de dificultades. Enfrentamos limitaciones materiales propias de una escuela pública en una zona con recursos limitados. El hacinamiento en las aulas (hasta 35 niños en algunos casos) dificulta la atención personalizada que requiere la educación en valores. La inestabilidad laboral y las múltiples demandas administrativas restan tiempo a la reflexión pedagógica profunda.

Además, la formación docente que recibimos en las universidades abordó escasamente la educación en valores desde perspectivas prácticas y contextualizadas. Muchas de las estrategias que implementamos surgieron de la experimentación, el error y la reflexión colectiva entre nosotras, más que de un corpus sólido de formación previa.

Esta investigación abre múltiples caminos a explorar. Sería valioso documentar con mayor profundidad el impacto a largo plazo de estas experiencias: ¿cómo se manifiestan estos valores cuando los niños transitan a grados superiores? ¿Cómo se transfieren a contextos familiares y comunitarios? ¿Qué factores favorecen o dificultan su permanencia?

También resulta necesario ampliar estas experiencias a otras instituciones y contextos ecuatorianos, generando redes de docentes que investigan su práctica en educación en valores. La sistematización y circulación de

experiencias exitosas puede inspirar y fortalecer el trabajo de colegas en todo el país. Finalmente, se requiere incidir en políticas de formación docente inicial y continua para que la educación en valores en primera infancia sea abordada con la profundidad que merece, no como tema marginal sino como eje articulador de la práctica pedagógica.

Mateo sigue consolando a quien llora. Josué se ha convertido en el primero en ofrecer ayuda cuando un compañero la necesita. Sofía habla con orgullo de su acento venezolano. Joel nunca olvida alimentar al pez. Y en los patios de la Unidad Educativa La Unión, los niños recogen basura sin que nadie se los pida.

Estos pequeños gestos, multiplicados por cientos de estudiantes y sostenidos en el tiempo, son semillas de transformación social. Porque los valores que arraigan en el corazón durante la primera infancia no son solo cualidades individuales; son fuerzas constructoras de comunidad, de convivencia, de democracia, de futuro.

Como maestras de educación inicial y preparatoria, tenemos el privilegio y la responsabilidad de sembrar en tierra fértil. Los primeros años de vida son el momento donde las semillas arraigan más profundo. Y aunque no veremos los árboles frondosos que crecerán de esas semillas (nuestros estudiantes construirán ese futuro), confiamos en la potencia de lo sembrado.

Esta investigación, para nosotras, mucho más que un ejercicio académico. Ha sido un proceso de transformación personal y profesional. Al narrar nuestras experiencias, las hemos comprendido más profundamente. Al compartirlas entre nosotras, hemos fortalecido nuestra identidad como colectivo docente comprometido. Al sistematizarlas ahora, esperamos contribuir al campo de la educación ecuatoriana con conocimiento situado, práctico y profundamente humano.

Los valores en acción no son programa curricular para cumplir. Son vida que se comparte, humanidad que se construye, esperanza que se siembra. Del aula al corazón, del corazón al mundo. Ese es el viaje. Y en las aulas de inicial y preparatoria de Ecuador, ese viaje comienza cada día, con cada sonrisa, con cada conflicto resuelto mediante el diálogo, con cada gesto de cuidado y solidaridad.

El latido continúa. Y late fuerte.

Referencias

Aguilar-Gordón, F. (2019). La propuesta metodológica como una alternativa para la integración de saberes. *Revista Cátedra*.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-28752019000200094

Bolívar Botía, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación*

- educativa, 4(1), 01-26.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Currículo de Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales – Subnivel Elemental. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Elemental.pdf>
- Rueda Mateos, C. (2020). La narrativa como metodología para el estudio de lo social. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 269-288). LOM Ediciones. <https://www.redalyc.org/pdf/6837/683772640005.pdf>
- Zuñiga Sánchez, K. A. (2020). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en el aprendizaje de los valores*. Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/54432>