UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carreras de

Educación Básica	Educación Especial
Itinerario Académico en: Educación General Básica	Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Tejiendo experiencias rurales: Sistematización de la contextualización pedagógica del Modelo Educativo UBP

Autora:
Paola Daniela Domínguez Encalada

Autora:
Evelyn Paola Lojano Pañi

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Autora:
Paola Daniela Domínguez Encalada
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
Evelyn Paola Lojano Pañi
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Docente Tutor	Freddy Daniel Cabrera Martínez
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0007-4281-743X

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Desde que inicio esta hermosa aventura, cada paso estuvo lleno de aprendizajes desafíos y, sobre todo, de un inmenso amor. A mi hermana Verito y su hermosa familia, gracias infinitas por ser mi soporte desde el principio, por su compañía incondicional que hizo posible cada avance, por estar siempre a mi lado en cada necesidad y celebrar conmigo cada logro. A mis demás hermanos, que han sido mi fuerza y mi refugio, mi gratitud eterna. A mi bello ángel en el cielo, gracias por ser mi luz, por impulsarme a seguir adelante y recordarme que, aunque no estes físicamente, tu amor permanece vivo en mí. A mi querido equipo de sistematización, gracias por caminar junto a mí, por las risas, los aprendizajes compartidos y por demostrarme que los logros se disfrutan más cuando se construyen en conjunto.

Paola Daniela Domínguez Encalada

A Dios, por ser luz y guía en todo este camino, por darme salud, paciencia y sabiduría. A mis padres por ser mi mayor apoyo emocional y económico durante toda mi etapa estudiantil, gracias a ustedes por ser y estar siempre. A mi hermano, abuelos, tíos, tías y primos por cada palabra de aliento y porque todos fueron parte de este proceso. A mi querida UNAE por todos los logros alcanzados y a todos mis docentes quienes fueron inspiración, motivación y guía, sin duda Dios trazo mi camino. Les dedico este logro A mis padres por ser mi apoyo incondicional, el logro es mío pero el triunfo es de ustedes. A mi Ete, Evachita, Ezequiel y María que desde el cielo celebramos juntos. Dedico este logro a todos mis seres queridos porque han sido parte fundamental de mi proceso formativo y han estado para mí en todo momento con una palabra de aliento. Dedico en especial este trabajo a mi hermano, quien deseó ser una fuente de motivación para que en el futuro pueda lograr sus propios sueños.

Evelyn Paola Lojano Pañi

RESUMEN

La presente sistematización de experiencias se centra en la contextualización pedagógica del Modelo Educativo UBP en una comunidad rural perteneciente a la parroquia Jima, cantón Sígsig, provincia del Azuay, con el objetivo de analizar cómo se adaptan los procesos educativos a las realidades socioculturales locales. A través de lal método de sistematización de experiencias se aplicó técnicas e instrumentos para la recopilación de información donde se identificó una brecha significativa entre el currículo oficial y las necesidades y saberes de los estudiantes, evidenciando que la enseñanza tradicional basada en fichas de trabajo limita el aprendizaje significativo. Sin embargo, la integración de actividades propias del contexto, como la producción de quesos, el ordeño del ganado, la instalación de cercas, las mingas, etc., han potencializado el aprendizaje, además del fortalecimiento del sentido de pertenencia. Se destaca el papel fundamental del docente, quien, al involucrarse activamente en la vida comunitaria, logra comprender las dinámicas locales e incorporar saberes propios de la localidad en su práctica pedagógica. Se concluye que, esta experiencia demuestra la importancia de fortalecer la formación continua, promover el diseño curricular desde la realidad local y fomentar la participación de la comunidad, cuyo fin es construir una educación pertinente, inclusiva y transformadora, capaz de responder a los desafíos y potencialidades del entorno.

PALABRAS CLAVES: Contextualización pedagógica, procesos educativos, saberes comunitarios, realidades socioculturales, Modelo Educativo UBP, experiencias comunitarias.

ABSTRACT

This systematization of experiences focuses on the pedagogical contextualization of the UBP Educational Model in a rural community belonging to the Jima parish, Sígsig canton, Azuay province, with the aim of analyzing how educational processes are adapted to local sociocultural realities. Through the method of systematization of experiences, techniques and instruments were applied for the collection of information where a significant gap was identified between the official curriculum and the needs and knowledge of the students, evidencing that traditional teaching based on worksheets limits meaningful learning. However, the integration of activities typical of the context, such as cheese production, cattle milking, the installation of fences, mingas, etc., have enhanced learning, in addition to strengthening the sense of belonging. The fundamental role of the teacher is highlighted, who, by being actively involved in community life, manages to understand local dynamics and incorporate local knowledge into their pedagogical practice. It is concluded that this experience demonstrates the importance of strengthening continuous training, promoting curriculum design from the local reality and encouraging community participation, whose purpose is to build a relevant, inclusive and transformative education, capable of responding to the challenges and potentialities of the environment.

KEYWORDS: Pedagogical contextualization, educational processes, community knowledge, sociocultural realities, UBP Educational Model, community experiences.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Introducción 9

1.1. Presentación de la situación general 9

1.1.1. Concepto de ruralidad 10

1.1.2. Educación rural 13

1.1.3. Educación especial y ruralidad 16

1.1.4. Mi escuela rural 17

1.1.5. Importancia de la Contextualización pedagógica 18

1.1.6. Importancia de la sistematización 19

1.1.7. Justificación social 19

1.1.8. Justificación científica 20

1.2. Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización 20

1.2.1. Definición del objeto 20

1.2.2. Definición del objetivo general 21

1.2.3. Definición del eje de sistematización 21

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis 22

1.3.1. Método de sistematización 22

1.3.2. Técnicas para la recolección de información 23

1.3.3. Instrumentos para la recolección de información 25

2. Desarrollo 26

2.1. Identificación del contexto y los actores involucrados 26

2.1.1. Ubicación geográfica 26

2.1.2. Aspectos socioculturales relevantes ... 27
2.1.3. Descripción del grupo de estudio ... 28
2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora ... 30
2.2.1. Narración de las experiencias del primer periodo 24 de septiembre - 15 de noviembre del 2024 ... 32
2.2.2. Narración de las experiencias del segundo periodo 11 de marzo - 28 de abril del 2025 42
2.2.3. Recopilación de información a través de entrevistas semiestructuradas ... 62
2.2.4. Categorización de la información ... 64
2.2.5. Lecciones aprendidas ... 71
3. Conclusiones ... 73
4. Recomendaciones ... 76
5. Referencias ... 78
6. Anexos ... 92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la pobreza y pobreza extrema en la ruralidad 2024. ... 11
Tabla 2. Destrezas seleccionadas de los Lineamientos Curriculares para escuelas multigrado. ... 49
Tabla 3. Criterios de contextualización pedagógica. ... 56
Tabla 4. Categorización de la información. ... 64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del coeficiente de Gini en el área rural. ... 12
Figura 2. Matriz de ordenamiento y reconstrucción. ... 30
Figura 3. Representación porcentual de la matriz de ordenamiento y reconstrucción. ... 31
Figura 4. Línea de tiempo. ... 41
Figura 5. Representación de familias de la escuela que se dedican a actividades agropecuarias. ... 46

1. Introducción

1.1. Presentación de la situación general

Es fundamental detenerse en el análisis del concepto de ruralidad como punto de partida para comprender la pertinencia de una educación contextualizada. Este concepto, lejos de ser una simple categoría geográfica, abarca un entramado de dinámicas históricas, culturales y productivas que condicionan y a la vez enriquecen las experiencias educativas (Bustos, 2014). A través de la revisión de diversas perspectivas teóricas, se busca visibilizar las múltiples formas de habitar lo rural, así como los desafíos estructurales que enfrentan estos territorios. Además, de comprender la realidad de la pobreza en estos espacios y como diferentes dimensiones pueden estar vinculados con el área de la educación.

Asimismo, se realizó un análisis de la educación rural, considerando su evolución desde las décadas de 1930 y 1970. Esta revisión permitió comprender como la realidad educativa en zonas rurales influye en la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se reflexiona sobre la interrelación entre la educación especial y los contextos rurales, destacando que para lograr un aprendizaje significativo es fundamental que el docente establezca un vínculo con la realidad del estudiante. Así, se presenta el análisis teórico de la situación general abordando los conceptos de ruralidad, educación rural y educación especial para detallar la importancia de la contextualización pedagógica en los procesos de enseñanza relevantes y significativos en el ámbito rural.

1.1.1. Concepto de ruralidad

La ruralidad es un concepto polisémico que va más allá de una simple categoría geográfica; se trata de una construcción sociocultural compleja que encierra dinámicas particulares de vida, conocimiento y resistencia, las cuales configuran formas propias de habitar y educar; enmarcándose así, en la vida de zonas rurales con una serie de rasgos que cuesta cada vez más identificarlas (Bustos, 2014). En este sentido, Acosta y Rodríguez (2023), señalan que, la naturaleza de lo rural marca los ritmos de vida representados en el saber y el hacer, es decir, de prácticas que reflejan los modos de comprender el contexto representándose como un todo holístico donde existen interrelaciones de pensar, hacer y ser.

En el territorio rural, los actores sociales proyectan diversas concepciones y aspiraciones de vida, que reflejan la complejidad y riqueza de estos contextos, lo que para algunos el territorio puede ser un refugio, un medio de extracción o subsistencia, un escenario para la creación o una fuente de recursos; para otros, representa una alternativa cultural, renovada y valiosa frente a las formas tradicionales de vida (Giaracca, 2018). Esta diversidad de percepciones está enmarcada en una visión contemporánea que supera la antigua dicotomía rural – urbana, dando paso a la reacción local – global, donde se reconozca las múltiples dimensiones de prácticas educativas adaptadas a la realidad y aspiraciones de las comunidades (Acosta y Rodríguez, 2023).

Para ello, Mougoyanni (2021) menciona que, una característica de la nueva ruralidad es la tendencia a representar lo rural como un espacio excluido de la posmodernidad, percibiéndolo como una sociedad rezagada tanto económica, como cultural, cuyos habitantes son estigmatizados como seres incapaces de participar en el medio social. En consecuencia,

Bustos (2014), enfatiza que, se debe adaptar los currículos estatales para responder a las verdades necesidades del medio rural, equilibrando lo que se establece formalmente con las demandas específicas de cada contexto que garantice así una educación pertinente y contextualizada. Desde esta perspectiva Rubio y Gómez (2021), definen que la enseñanza, debe abordarse desde una mirada contextualizada, donde se transponga los contenidos académicos a una situación/contexto cercano al estudiante, para que el aprendizaje sea significativo y conectado a la realidad local.

Con relación a lo anterior, es necesario realizar un análisis de los índices de pobreza en zonas rurales para comprender las dinámicas en estos escenarios, evidenciando así que la mayoría de los hogares depende de actividades agrícolas, ya sea para subsistencia o para la comercialización de sus productos, lo cual implica que los niños se involucren desde edades tempranas y desarrollen habilidades del contexto, sin embargo, los ingresos generados son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2025), la pobreza y la pobreza extrema solo a nivel rural alcanzo un total de 70,3 % en diciembre del 2024, cifra que reflejan una preocupante inestabilidad en las zonas rurales, debido a que existe una ausencia de variación significativa, es decir, no hubo una mejora ni un deterioro notable en el nivel de vida de este grupo de población, tal cual como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 1

Evolución de la pobreza y pobreza extrema en la ruralidad 2024.

Indicador	Desagregación	dic-20	dic-21	dic-22	dic-23	dic-24	Variación significativa dic-23/dic-24
Pobreza	Rural	49,2%	42,4%	41,0%	42,2%	43,3%	NO
Pobreza extrema	Rural	29,1%	20,3%	17,4%	23,7%	27,0%	NO

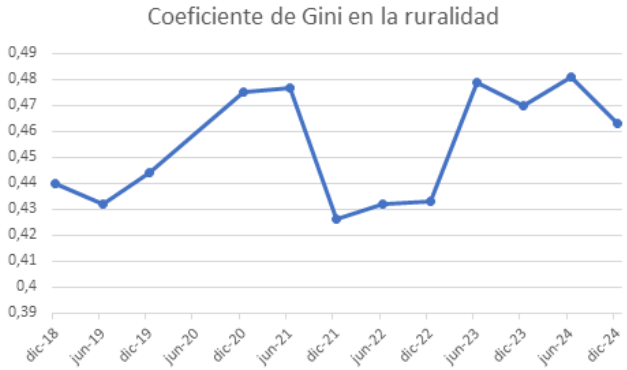
Nota. Cifras de la pobreza y pobreza extrema en el sector rural al finalizar el año desde el 2020 hasta el 2024. Adaptado de Instituto Nacional de Estadística y Censo (2025).

La desigualdad rural se manifiesta en múltiples dimensiones, incluyendo las diferencias de género, etnias, territoriales y culturales, que se entrecruzan y amplifican, afectando especialmente a grupos vulnerables en las zonas rurales (Assusa y Benza, 2023). En Ecuador estas desigualdades territoriales se reflejan en el coeficiente de Gini, un indicador que mide la desigualdad en la distribución de ingresos o riqueza dentro de una población, donde el valor 0 indica igualdad perfecta y 1 desigualdad perfecta (Hernández et al., 2019).

Según los datos que se evidencian en la figura 1 desde diciembre de 2020 el INEC registro un incremento en el coeficiente de Gini, reflejando los múltiples problemas sociales, económicos y políticos que atravesó el país, además del impacto de la pandemia, teniendo un índice de 0,475 en las zonas rurales de todo el país, asimismo, se observa que el coeficiente desde el año 2011 hasta el 2024 ha permanecido relativamente establece en 0,4 y desde el año 2023 no ha existido una diferencia estadística hasta diciembre de 2024, lo que indica que la desigualdad no ha mostrado una reducción significativa, manteniéndose como un desafío estructural para el desarrollo de las zonas rurales (Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC], 2025).

Figura 1

Evolución del coeficiente de Gini en el área rural.



Nota. La figura muestra datos sobre cómo se distribuye el ingreso per cápita del hogar, a través del indicador de coeficiente Gini hasta diciembre de 2024. Fuente: Indicadores de pobreza y desigualdad por INEC (2024).

1.1.2. Educación rural

A partir del análisis de la ruralidad, resulta imprescindible profundizar en la educación rural, entendida como un espacio que refleja las condiciones sociales, culturales y económicas del medio comunitario y que se nutre de distintos procesos socioculturales, historia, variedad del contexto y relaciones en los territorios, además, de los espacios físicos, poco acceso de transporte y desafíos relacionados con la permanencia de estudiantes y maestros en las escuelas (Cabra, 2023). Ante esta realidad Bustos (2018) menciona que, la educación estuvo postergada por mucho tiempo en el sistema educativo, lo que evidenció una estigmatización respecto a otras dimensiones de la realidad rural.

Ante esta perspectiva, es importante retroceder hasta los años de 1870 y 1930, periodo en el que se establecieron las primeras escuelas rurales en Ecuador; se vivieron procesos históricos clave que marcaron la modernidad en el país, como el auge del cacao y la

integración al mercado mundial, la consolidación del Estado nacional y movimientos sociales y políticos como la Revolución Liberal y Juliana, donde la educación comenzó a institucionalizarse en un contexto de cambios económicos y sociales acelerados, aunque con limitaciones debido a la escasa prioridad que el Estado otorgó a la educación en zonas rurales e indígenas, reflejando una política que favorecía el fortalecimiento de la clase media; dejando de lado el contexto rural (Luna, 2020).

En Ecuador, las desigualdades educativas persisten especialmente en las zonas rurales, donde las mujeres y las comunidades indígenas enfrentan mayores obstáculos para acceder a una educación de calidad, y que a pesar de los esfuerzo por implementar métodos como la pedagogía lancasteriana, que promovía el aprendizaje colaborativo, la tasa de analfabetismo se mantuvo durante décadas, reflejando las limitaciones estructurales del sistema educativo en atender a estos grupos vulnerables (Batalloso y Cándida, 2020).

La escuela multigrado no debe ser considera una escuela para pobres, puesto que, esta visión conlleva a una desvalorización injusta de la educación. Originalmente, la enseñanza se impartía en escuelas de una sola aula, donde un único docente atendía a estudiantes de diferentes edades y niveles, lo que implicaba una organización de metodologías que permitían desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, a pesar de las limitaciones, esta estructura buscaba garantizar el acceso a la educación en zonas rurales, adaptándose a las condiciones y recursos disponibles en cada territorio (Torres, 2015).

Se hace hincapié en que la educación rural adquiere una relevancia significativa, puesto que, representa una gran parte del sistema educativo ecuatoriano. A nivel nacional existe más de 6.733 escuelas Unidocentes, Bidocentes y Pluridocentes “UBP” que forman parte de la red

fiscal, lo que equivale al 41,5% de todas las instituciones educativas del Ecuador y el 54% de instituciones educativas de sostenimiento fiscal a nivel nacional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022).

Por ello, se crea un Modelo Educativo UBP diseñado específicamente para las zonas rurales, es decir, para instituciones multigrado donde entre uno y seis docentes asumen la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en una misma aula, abarcando desde educación inicial hasta la educación superior (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2023). Este modelo se fundamenta en tres principios pedagógicos clave: contextualización, flexibilidad y autonomía pedagógica, para ello, el primer principio es la base del modelo, puesto que busca conectar el proceso educativo con la realidad comunitaria, respondiendo a sus necesidades, donde los docentes puedan aprovechar los recursos que el entorno ofrece para enriquecer el aprendizaje y valorar la cultura (MINEDUC, 2022).

La contextualización curricular en las escuelas rurales debe direccionarse en atendar las necesidades de los estudiantes, donde se vincule los contenidos con la realidad que los rodea, pues es esencial para integrar la diversidad de niveles, edades y realidades de un aula para que el proceso formativo alcance los objetivos planteados para una clase (Montes, 2020). El docente al realizar una contextualización genera un ambiente particular y en directa relación con los estudiantes, pues al interactuar con el entorno que le rodea hace que los estudiantes se motiven y participen de la construcción de conocimientos, constituyendo experiencias de aprendizajes únicas (Freire et al., 2021).

1.1.3. Educación especial y ruralidad

La Educación Especial hace referencia a una educación diseñada para facilitar el aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades educativas debidas a discapacidades, trastornos del desarrollo, dificultades del aprendizaje o necesidades específicas de apoyo educativo (Castro, 2023). Las Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) según Villegas (2019) hace alusión a la implementación de medidas o recursos específicos diferentes a los que se encuentran en el aula, que ayudan a los estudiantes que se les dificulta el acceso, la participación o el avance en su proceso de aprendizaje, las NEAE engloba a las dificultades especificas del aprendizaje o lenguaje, situación de vulnerabilidad socioeconómica o de la incorporación tardía al sistema educativo, entre otros, por lo que se debe brindar una atención personalizada y adaptada integrando factores individuales y contextuales.

En esta misma línea, resulta fundamental reconocer a las NEAE y alinearlas con los diferentes ritmos de aprendizaje, pues requiere reconocer la diversidad que caracteriza a los estudiantes y responder a ella mediante procesos que atiendan las necesidades de los estudiantes. Además, esto implica identificar las características individuales, para garantizar el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje de todos, vinculándose directamente con una verdadera inclusión (Pulgarín et al., 2024). El concepto de la educación rural y la educación especial se articulan en el ideal de promover una educación inclusiva garantizando la igualdad de oportunidades, sin embargo, estas zonas enfrentan barreras importantes como falta de infraestructura, recursos didácticos, formación docente, desigualdad socioeconómica, entre otros que repercute en las altas tasas de abandono escolar en dichas zonas (Marcos, 2024).

1.1.4. Mi escuela rural

A partir de este análisis conceptual, la Universidad Nacional de Educación “UNAE”, impulsa prácticas docentes innovadoras, priorizando la construcción del aprendizaje mediante la interacción comunitaria. En este marco surgen las Prácticas de Alto Beneficio Social “PABS” que están dirigidas a fomentar de manera integral el pensamiento práctico de los futuros profesionales de la educación, en donde desarrollen competencias en investigación e innovación, así como el compromiso ético, social, y la reflexión crítica en contextos socioeducativos rurales, implicando la inmersión en comunidades de la provincia del Azuay y Cañar (Saldaña et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el Modelo Pedagógico de la UNAE, sostiene que el conocimiento se construye a través del desarrollo de competencias docentes, entendidas como un complejo constructo del pensamiento y acción que supone un triple accionar: saber pensar, saber decir y saber hacer (Pérez, 2019). Así, se promueve un aprendizaje activo y reflexivo que conecte a los futuros docentes con realidades concretas, para comprender la importancia de la contextualización pedagógica en espacios rurales, contribuyendo al desarrollo de una educación pertinente y transformadora.

Las experiencias educativas rurales se desarrollaron dentro de la provincia del Azuay, cantón Sígsig, en la parroquia Jima que se ubica en los ramales de la cordillera Sur oriental de los Andes, es una de las seis parroquias rurales de dicho cantón. Forma parte de la regional seis de las unidades de planificación nacional, pertenece al distrito 01D08, y del circuito 01D08C01, desprendiéndose las 19 comunidades, entre las que se encuentra la comunidad de

práctica, ubicada a 10 minutos de la parroquia, con 152 habitantes (Gobierno Autónomo Descentralizado de Jima [GAD], 2020).

En este contexto se describe la experiencia sistematizada, durante dos meses, entre septiembre y noviembre del año 2024, y posteriormente durante otros dos meses entre marzo y abril del presente año 2025. La organización de la misma está a cargo de una líder educativa, quien, según Cuesta y Moreno (2021), el líder actúa como un agente de cambio, al influir en el desarrollo y mejoramiento de la escuela, especialmente en la gestión de los aprendizajes de los estudiantes. Junto a la líder educativa, participa un docente de área conformando un equipo que se encarga de los procesos administrativos y la gestión pedagógica.

Mediante la observación participante a las clases de los docentes se pudo evidenciar el uso constante de fichas de trabajo, lo cual refleja un enfoque de aprendizaje tradicional, basándose muchas de las veces en repeticiones de contenido, puesto que los estudiantes no avanzan en la construcción de conocimientos. Con la elaboración de los diarios de campo se evidenció que no se contextualizan los aprendizajes a las realidades de los estudiantes, siendo una de las causas principales, la ausencia de participación en la comunidad. Sobre esto Andrade (2025), resalta la importancia de que un docente se integre en las dinámicas de una comunidad para comprender, valorar y gestionar procesos de educación contextualizados.

1.1.5. Importancia de la Contextualización pedagógica

Desde esta perspectiva, resulta fundamental comprender la importancia de sistematizar las vivencias más significativas de la práctica educativa. Por ello, este trabajo se enfocó en analizar la contextualización pedagógica a partir de experiencias rurales, desde el planteamiento de Freire (2004), quien supone que el punto de partida para una educación que

transforme es la experiencia propia del estudiante. Asimismo, Morin (2000), señala que la contextualización es una cualidad esencial de la mente humana que debe ser desarrollada, en lugar de ser atrofiada, para construir conocimientos que orienten y enriquezcan nuestra comprensión del entorno. A partir de la observación, se evidencia la necesidad de entender por qué en la escuela no se promueve procesos de contextualización, a pesar de que el contexto rural ofrece oportunidades valiosas, como las actividades agropecuarias que pueden potenciar aprendizajes en los estudiantes (Morin, 2000; Jara, 2023).

1.1.6. Importancia de la sistematización

La sistematización de experiencias en este trabajo es de suma importancia debido que, permite rescatar los aprendizajes generados durante la vivencia y comprender cómo se desarrolló y por qué se desarrolló el proceso de contextualización de una manera y no de otra (Jara, 2018). Este análisis profundo facilita aprender de la experiencia y transferir conocimientos prácticos sobre la contextualización pedagógica, especialmente para entender por qué las clases en esta zona no aprovechan lo que el medio ofrece. Además, contribuye a una reflexión crítica sobre el proceso educativo local, que puede reflejar la realidad de otras escuelas rurales. Finalmente, fortalece el aprendizaje de quienes participan en la sistematización, al enfrentarse a una nueva realidad que amplie su perspectiva profesional, aportando al desarrollo de una educación contextualizada, capaz de responder a las necesidades de la escuela.

1.1.7. Justificación social

Desde una perspectiva social, la sistematización buscar comprender y analizar la experiencia educativa, identificando aprendizajes y desafíos. La Ley Organiza de Educación

Intercultural (LOEI, 2017) establece como principio el derecho a una educación de calidad y calidez en todo el territorio, con énfasis en los saberes propios del entorno. Este aspecto fortalece la práctica docente al permitir analizar procesos y estrategias enfocadas en la contextualización. La participación de estudiantes de Educación Básica y Especial aportó una mirada interdisciplinaria evidenciando que la labor docente no puede ser homogénea ni estandarizada (Marcone y García, 2023), pues debe atender la diversidad del aula, generar aprendizajes significativos y formar docentes críticos y sensibles (Moran et al., 2021).

1.1.8. Justificación científica

La justificación científica de la sistematización radica en su capacidad de facilitar la comunicación y confrontación de la experiencia con otras, así como con el conocimiento teórico existente, contribuyendo de esta manera a la generación de nuevos saberes que, desde y para la práctica buscan transformar la realidad (Expósito y Gonzales, 2017). Por lo tanto, se fundamenta en la transformación de la experiencia en conocimiento a través de un proceso organizado, riguroso y trasmisible, de tal manera que aporte a la transformación de las prácticas educativas. En este proceso, se destaca la construcción de conocimientos vivenciales que dialogan críticamente con los conocimientos teóricos previos, a partir de allí se genera una reflexión crítica y profunda sobre la experiencia sistematizada para promover trasformaciones de prácticas futuras.

1.2. Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización

1.2.1. Definición del objeto

Ante esta realidad, surge la necesidad de sistematizar las prácticas rurales, puesto que se fortalecen los procesos educativos al proporcionar una socialización de experiencias y

vivencias, lo que resulta importante no para cambiar esa realidad sino comprenderla, valorarla y generar aprendizajes desde la misma (Zea, 2023). En este sentido, la sistematización ofrece una visión amplia de la realidad de un todo, lo que fomenta la reflexión crítica y la generación de nuevos aprendizajes, elementos clave para fomentar procesos de una educación contextualizada (Barba y Gómez, 2024). En base a lo mencionado el objeto de estudio de la sistematización es el análisis de las experiencias educativas desarrolladas en una escuela rural bidocente relacionadas al proceso de contextualización pedagógica.

1.2.2. Definición del objetivo general

El objetivo de la sistematización es analizar la aplicación del eje de contextualización pedagógica, mediante la identificación de dinámicas educativas, sociales y culturales que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural bidocente de la comunidad, para comprender de manera integral como interactúan los distintos factores del contexto local en la práctica educativa.

1.2.3. Definición del eje de sistematización

El eje de la presente sistematización es la contextualización pedagógica, que se aplica a través del modelo UBP en espacios educativos rurales, con el propósito de analizar y comprender como las prácticas educativas se adaptan y responden a las particularidades del contexto rural. La sistematización busca recoger, analizar y reflexionar sobre las experiencias rurales vividas, identificando la ausencia de dichos procesos, ya que los docentes tienden a basar su trabajo en hojas que contienen actividades tradicionales, lo que limita la contribución al conocimiento que los estudiantes ya poseen.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis

1.3.1. Método de sistematización

La metodología de sistematización de experiencias implica hacer un análisis diferente al que se aplica en otras investigaciones, según Jara (2018), el método de la sistematización es un proceso ordenado, riguroso y participativo que permite interpretar críticamente una o varias experiencias, reconstruyendo y ordenando la información para comprender el proceso vivido, los factores que intervinieron y como se relacionan entre sí, lo que implica un esfuerzo analítico para darle coherencia y articulación a todos los elementos en un todo.

Por tanto, Jara (2023), subraya que el punto de partida para una sistematización efectiva es la participación en la experiencia, interactuando con los actores que conforman el contexto, por ende, no requiere realizar teoría sobre la práctica. En este marco el análisis a realizarse busca comprender los procesos de contextualización, fundamentales para articular la comunidad-escuela, eje fundamental para el funcionamiento de escuelas multigrado (MINEDUC, 2022).

La sistematización de experiencias educativas rurales es un proceso de vinculación entre un docente y una escuela rural, en donde el educador pone sus conocimientos académicos a disposición de la comunidad, además se considera como una actividad que busca exponer los procesos que acontecen desde una perspectiva comprensiva y explicativa de la realidad, con la finalidad de generar conocimientos útiles que permitan a futuro generar políticas y prácticas de intervención, además de, empoderar a los actores a la producción del conocimiento que surge desde la práctica (Silvetti, 2006).

Desde otra perspectiva, Simbaña et al. (2024) menciona que la sistematización en contextos rurales permite vincular la práctica de los docentes con el contexto sociocultural y geográfica propio de la ruralidad, lo que deriva en la contribución del desarrollo de habilidades del docente de forma integral. Asimismo, Gutiérrez (2008) señala que, el docente es un investigador empírico, ya que en su día a día va resolviendo diferentes situaciones, solo que lo hace de manera inconsciente, pues solo vive la situación.

1.3.2. Técnicas para la recolección de información

1.3.2.1. Observación participante.

La principal técnica de investigación empleada en esta sistematización es la observación participante, ya que el investigador se involucra activamente en el contexto, adoptando una mirada crítica y atendiendo a conductas y acciones relevantes que permitan comprender el porqué de los sucesos (Tejero, 2021). En este sentido, a través de esta técnica se estableció una interacción directa con la comunidad, respetando sus formas de vida y participando en actividades cotidianas que realizaban. Esto permitió recopilar información necesaria para la sistematización de experiencias, garantizando un acercamiento profundo que favorece la comprensión integral del contexto y de las dinámicas socioculturales.

1.3.2.2. Entrevista semiestructurada.

Asimismo, se empleó la técnica de la entrevista de acuerdo con Tejero (2021), esta consiste en un conjunto de preguntas previamente elaboradas por el investigador, permitiendo flexibilidad para profundizar en los temas acordes a como se vaya desarrollando la conversación. En síntesis, la guía de preguntas semiestructuradas permitió en primera

instancia, comprender el contexto en el que se desarrolla la enseñanza para luego recolectar las experiencias de los diferentes docentes.

1.3.2.3. Matriz de ordenamiento y reconstrucción de los diarios de campo.

La matriz de ordenamiento y reconstrucción permite organizar cronológicamente las experiencias vividas durante las prácticas, puesto que, ofrece una visión clara y estructurada de los hechos relevantes (Jara, 2018). La matriz posibilita una síntesis visual que ayuda a interpretar los aspectos más significativos ocurridos durante un periodo determinado, lo cual favorece el análisis riguroso de la sistematización (Rivas, 2015). Por lo tanto, dentro de la sistematización cobra sentido para dar a conocer el eje de sistematización y cuales son aquellas experiencias que contribuyen a su análisis y reflexión.

1.3.2.4. Análisis documental.

El análisis documental constituye un proceso metodológico fundamental para el acceso, organización y comprensión de la información, cuyo propósito es construir conocimiento a partir de documentos institucionales (Aranda et al., 2024). En este sentido se realizó la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual cuenta con un propósito misional que busca brindar una educación de calidad y calidez dirigida para estudiantes de preparatoria hasta básica media, mientras que el Plan Curricular Anual (PCA), establece objetivos generales del área, objetivos del grado y los ejes transversales (protección del medio ambiente, innovación, solidaridad y justicia).

1.3.2.5. Revisión bibliográfica.

La revisión bibliográfica representa una fase fundamental de todo el proceso de exploración, debido a que, facilita la recopilación de información de diversos estudios que aportan al tema

de sistematización (Gómez et al., 2014). En el marco de la sistematización, se realizó una revisión de diversas fuentes bibliográficas que permitieron comprender los factores que inciden en el contexto educativo, especialmente desde una mirada contextualizada como eje central del proceso pedagógico. Esta revisión facilitó el reconocimiento de elementos influyentes en la práctica docentes, además de otorgar un sentido reflexivo a cada una de las experiencias sistematizadas.

1.3.3. Instrumentos para la recolección de información

1.3.3.1. Diarios de campo.

Los diarios de campo son la fuente principal de esta sistematización, ya que, en este documento se registra información durante todo el proceso de participación en la comunidad. Curbelo y Yusta (2022) señalan que, a través de la observación participante se registran los hechos que surgen en la práctica, para posteriormente generar una descripción cronológica generando un proceso de autorreflexión acerca de la realidad en la que se interactúa. En la experiencia desarrollada, los diarios de campo fueron indispensables para establecer el eje central de la sistematización, para generar la reconstrucción de los hechos donde se revise y analice detalladamente cada evento registrado.

1.3.3.2. Registro anecdótico.

El registro anecdótico desempeña un papel fundamental en el proceso de sistematización, puesto que, posibilita registrar información emergente a partir de los diálogos con los habitantes de comunidad, permitiendo así una comprensión más profunda de su realidad. De acuerdo con Sánchez et al. (2021), está asociado a un tipo de informe que se caracteriza por describir hechos o situaciones concretas que se consideren relevantes,

incluyendo comportamientos y actitudes. Esta herramienta facilita el reconocimiento de diversa opiniones, posturas o perspectivas frente a una situación específica. Por tanto, su aplicación resulta esencial en la sistematización, pues establece un vínculo entre el diario de campo y la información registrada, contribuyendo a la interpretación y compresión del eje central de la sistematización.

Cada una de las técnicas e instrumentos utilizados en la sistematización cumple un rol esencial, pues ha facilitado la recopilación de información necesaria para describir y comprender, de manera ordenada, las condiciones y situaciones observadas. Su aplicación ha permitido registrar datos relevantes, y orientar de forma clara y coherente el eje de sistematización. Cabe señalar que, en apartados posteriores, se presenta con mayor detalle la forma en que cada uno fue aplicado, destacando su pertinencia y utilidad en el contexto de la experiencia. Además, constituyeron ser la base para el análisis crítico, puesto que, aportaron evidencia directa y significativa durante los dos periodos de prácticas.

2. Desarrollo

2.1. Identificación del contexto y los actores involucrados

2.1.1. Ubicación geográfica

En la parroquia Jima se encuentra una institución bidocente que actualmente cuenta con 31 estudiantes, 3 en el subnivel de preparatoria, 9 en el subnivel elemental y 19 en el subnivel medio, son 17 mujeres y 14 hombres en total. Se sitúa en la provincia del Azuay, cantón Sígsig, esta parroquia se encuentra en los ramales de la cordillera Sur oriental de los andes, es una de las seis parroquias rurales de dicho cantón. Forma parte de la regional seis

de las unidades de planificación nacional, pertenece al distrito 01D08, y del circuito 01D08C01 (GAD, 2020).

El significado de la comunidad, según las personas oriundas de la localidad, se entiende como “lugar oculto”, un espacio con connotaciones especiales que vas más allá de lo físico para incluir aspectos simbólicos y culturales propios de los habitantes. Además, refleja la idea de un territorio que, aunque visible, guarda significados profundos para quienes forman parte de ella, vinculándose con tradiciones, identidades y relaciones sociales que definen su sentido de pertinencia.

2.1.2. Aspectos socioculturales relevantes

A través de un proceso de observación participativa, se evidenció que la comunidad se caracteriza por la realización de actividades agropecuarias, puesto que, la mayoría de los habitantes dedican gran parte de su tiempo al cuidado del ganado, producción de quesos y al cultivo de productos como maíz, frejol y arveja. La jornada productiva inicia a las 04:00 hasta las 07:00 horas de la mañana, tiempo en el cual los pobladores ordeñan sus vacas y entregan la leche a la empresa de lácteos san Antonio S.A. NUTRI, en un punto común donde registran manualmente la cantidad entregada en litros para su posterior pago. Durante el resto de la mañana, las personas se enfocan en el cuidado de otros animales como cuyes, cerdos, pollos y ovejas además de mantener sus huertos y cultivos.

Las familias de la comunidad se dedican a la elaboración de tres tipos de quesos: zarumeño, de mesa y dietético. Estos productos son empacados y comercializados por libras, hasta reunir 12 quintales, los cuales son transportados y vendidos en el mercado de Huaquillas por el padre de familia, quien realiza este viaje en su camión los jueves, viernes y sábado.

Durante el resto de la semana la comercialización se limita al ámbito local, distribuyéndose únicamente en la parroquia. Para el proceso de elaboración, una de las viviendas dispone de un cuarto frio donde almacenan los quesos, con el fin de conservarlos en buen estado hasta su distribución. Los estudiantes de la comunidad apoyan en el trabajo de las labores, esto principalmente cuando los padres de familia se ausentan por la comercialización.

Otra de las actividades fundamentales que se realizan en la comunidad es el mantenimiento del sistema de riego, el cual abastece de agua tanto a los terrenos de cultivos ubicados en las zonas altas como las áreas donde se encuentran los animales, así como para el riego de los sembríos. La limpieza de los canales de riego se organiza de manera comunitaria, distribuyéndose por tramos entre los habitantes, debido a la extensión del recorrido. Esta labor se considera como una jornada de trabajo, en la que las personas recorren los canales para asegurar su adecuado funcionamiento. Es importante señalar que estas actividades, aunque responden a necesidades individuales y familiares, fomentan la colaboración colectiva y son parte del conocimiento práctico que los estudiantes han adquirido, evidenciando un aprendizaje significativo en torno al trabajo comunitario y al manejo de recursos naturales.

2.1.3. Descripción del grupo de estudio

A lo largo de la práctica, los niños/as compartieron sus experiencias en el aula, revelando que sus clases consistían, en su mayoría, en el desarrollo de fichas de trabajo. Mediante la observación participante dentro de las aulas se constató que los docentes reproducen, en su mayoría, un modelo de enseñanza basado en el contexto urbano, sin una adaptación a la realidad rural. Además, se identificó que una de las principales fuentes para la

planificación y ejecución de las actividades escolares era un cuaderno perteneciente al hijo de uno de los docentes, del cual se extraían diferentes actividades. Esta situación refleja una limitada contextualización pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no se responde a la realidad que enfrentan día a día los estudiantes.

A partir de la socialización de las planificaciones microcurriculares que realizan los docentes, se pudo observar que estas se centran únicamente en actividades dirigidas en las que no se evidencia una distinción, más bien es una ficha de trabajo para toda el aula. Asimismo, las destrezas con criterio de desempeño son extraídas del currículo Nacional 2016 y el Currículo Priorizado, mas no en los lineamientos curriculares que especifica el Modelo Multigrado. En este sentido, en el Modelo UBP plantea que la contextualización permite interconectar el contenido académico con las realidades del contexto sociocultural en el que se desarrollan (MINEDUC, 2022).

Es fundamental que el docente desarrolle competencias orientadas a la comprensión de la realidad rural, puesto que, implica interpretar integralmente el entorno que rodea a la escuela. En este contexto, se evidencia una situación particular de la institución: la docente líder reside a diez minutos de la comunidad y, en las tardes, se dedica a actividades personales, mientras que el otro docente proviene de la cuidad de Azogues. Esta dinámica refleja que los docentes se limitan a cumplir el horario establecido por el distrito, sin una vinculación en la comunidad. Para propiciar aprendizajes significativos, es necesario observar, conceptualizar y contextualizada la realidad local, donde no se ignore el conocimiento existente y se valorice a la localidad con una mirada reflexiva (Morin, 2000).

Los estudiantes presentan varios conocimientos comunitarios que ha sido adquiridos de generación en generación y que deben ser valorados, los cuales forman parte fundamental de su sentido de pertenencia. Estos conocimientos, que surgen de la experiencia familiar y comunitaria deben ser valorados e integrados en el proceso educativo, puesto que, su incorporación permite establecer vínculos entre la escuela y la vida cotidiana, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado que responda a la realidad.

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora

La experiencia educativa será presentada mediante una matriz de análisis de los diarios de campo de los dos períodos de práctica, tal y como se presenta en la figura 2 elaborada por autoría propia, la cual incluye columnas que permiten sintetizar la información. Además, se detallan las semanas, la fecha correspondiente al diario de campo, los aspectos más relevantes que evidencian la comprensión y relación con el tema de sistematización y las principales dificultades encontradas en cada momento de la experiencia. En la cual se expone de color gris las experiencias que se vinculan directamente con el eje de sistematización, siendo la fuente principal de recopilación de información.

Figura 2

Matriz de ordenamiento y reconstrucción.

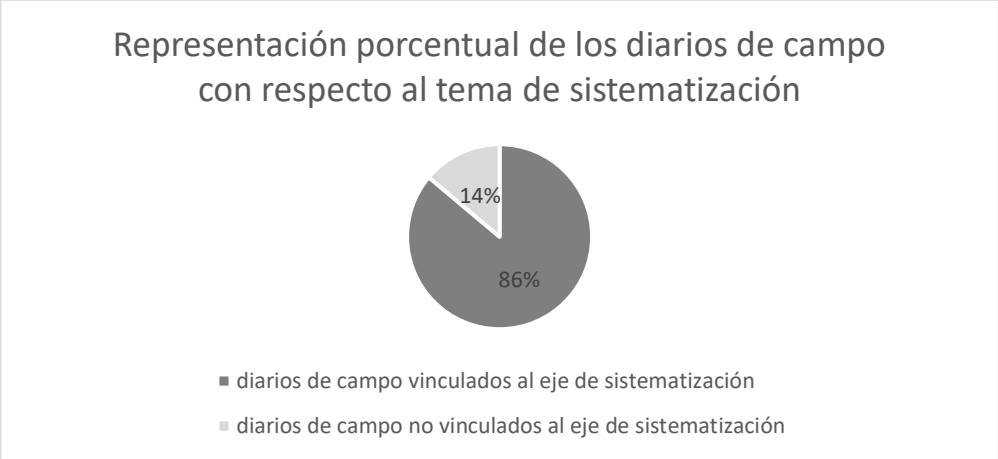
MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCION DE LOS DIARIOS DE CAMPO				
PERIODO 24 DE SEPTIEMBRE AL 15 DE NOVIEMBRE DEL 2024				
Nº DE DIARIO	FECHA	ASPECTOS DESTACADOS	PRINCIPALES DIFICULTADES	MARCO TEÓRICO
	26 de septiembre del 2024	*Programa del día de la Bandera*	*Para el evento del día de la Bandera no se contó con la presencia de los padres de familia, puesto que, la docente mencionó que la gran parte se dedica a actividades laborales y es imposible. Se contó con la presencia de los representantes de los estudiantes que fueron seleccionados como escoltas y abanderado de la escuela.*	*Busca conectar el proceso educativo con la realidad comunitaria, respondiendo a sus necesidades, donde los docentes puedan aprovechar los recursos que el entorno ofrece para enriquecer el aprendizaje y valorar la cultura (Ministerio de Educación, 2022)*
SEMANA 1	*27 de septiembre del 2024*	*Ejercicio del simulacro ante incendios*	*Se realizó una socialización acerca de un simulacro contra incendios. En primer lugar, se dio conocimiento acerca de las acciones que deben realizar los estudiantes ante situaciones de riesgo, para proceder con el respectivo simulacro. Los estudiantes en compañía de la docentes y practicantes se dirigieron a la cancha y formaron un círculo. En el cual, se realizó recomendaciones e indicaciones importantes ante esta situación y para respectivos simulacros.*	*Como señala la UNESCO (2023), "la educación en gestión del riesgo de desastres debe estar integrada en el currículo escolar, promoviendo la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje basado en la realidad local" (UNESCO, 2023).*

Nota. Tomado de La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. (2018). Elaboración propia.

A partir del análisis de la Matriz de ordenamiento y reconstrucción de los diarios de campo en base a la contextualización pedagógica (Anexo 1), se concluye que el 86% del contenido de estos diarios de campo refleja experiencias que se vinculan directamente con el eje de sistematización. Esto evidencia la influencia de los aprendizajes comunitarios y del contexto especifico de los estudiantes tanto en los procesos de contextualización pedagógica como en las dinámicas desarrolladas en la comunidad. El 14% restantes se centró en experiencias pedagógicas significativas que favorecen el desarrollo de habilidades propias del rol docente en formación. Estos resultados se ilustran en la figura 3 que se presenta a continuación:

Figura 3

Representación porcentual de la matriz de ordenamiento y reconstrucción.



Elaboración propia

2.2.1. Narración de las experiencias del primer periodo 24 de septiembre - 15 de noviembre del 2024

Como docentes en formación, se comprendió la importancia de vincularse con la comunidad, para generar aprendizajes significativos. En la primera semana, se estableció un primer acercamiento con la comunidad a través de la celebración del Dia de la Bandera, al que asistieron únicamente los representantes de los estudiantes seleccionados como abanderado y escoltas, puesto que, los demás tenían que realizar sus actividades ganaderas (diario de campo, 26 de septiembre del 2024). Se destaca como la comunidad valora profundamente las actividades agrícolas, las cuales han sido transmitidas de generación en generación. Esta realidad evidencia la necesidad de que el docente comprenda el contexto de forma integral de cada estudiante, desde su espacio generar aprendizajes significativos (Carrión y López, 2021).

Entre otras de las actividades desarrolladas en la misma semana, el distrito del Sígsig comunico a los lideres de cada escuela de la parroquia de Jima realizar un simulacro ante los incendios para que los estudiantes tengan conocimiento de las acciones que debían hacer. En las aulas se realizó un ejercicio que simulaba generar humo para que puedan salir, cubriéndose la nariz y boca con la manga de su chompa, para formarse en el patio de la escuela (diario de campo, 27 de septiembre del 2024). Como señala la UNESCO (2023), la educación en gestión de riesgo debe estar integrada en el currículo general, promoviendo la participación y favorecer el aprendizaje desde su realidad. De este modo, la simulación realizada se convierte en una articulación entre la realidad que se vivía en la parroquia, para generar aprendizajes que puedan ser aplicables.

El acercamiento con los integrantes de la comunidad constituye la esencia del proceso de sistematización, puesto que, a través de cada interacción se logró conocer sus costumbres, tradiciones y dinámicas socioculturales. Desde la segunda semana una persona; familiar de una de las estudiantes de la escuela, se convirtió en guía durante los recorridos por la localidad, mostrando siempre disposición y compartiendo historias de vida que facilitaron la comprensión de las actividades cotidianas que realizan las personas (diario de campo, 24 de octubre del 2024). En este sentido, Serruto y Frisancho (2024), reconoce la importancia de que el docente se inserte en las comunidades, para que por medio del conocimiento comunitario se mejore el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, la participación con las personas que conocen las dinámicas comunitarias fortalece el sentido de pertenencia, puesto que, actúan como puentes de conexión entre la experiencia vivida y la educación.

En la semana 3 se evidencia el uso de fichas de trabajo para el proceso de aprendizaje en las áreas como la compresión lectora, tablas de multiplicar y resolución de problemas aplicando las operaciones básicas (multiplicación, división, suma y resta). Cabe mencionar que, estas fichas son extraídas de la página web, reflejando un aprendizaje tradicional, donde el estudiante no participa de procesos de enseñanza (diario de campo, 10 de octubre del 2024). Para Palacios (2021) un docente debe vincularse con la realidad local, para contextualizar los contenidos, realizando actividades que se vinculen con la realidad.

En este sentido, una actividad extracurricular realizada con los estudiantes de básica media por la tarde revela un proceso de contextualización. Se aplicó la escritura creativa a través del recordatorio de alguna experiencia vivida que permita establecer una conexión entre la realidad del estudiante y el aprendizaje (Diario de campo, 16 de octubre del 2024). Esta

estrategia también sirvió como una fuente principal para conocer mejor las actividades cotidianas que realizan las personas de la comunidad. Morin (2001), sostiene que los procesos de contextualización implican situarse en la realidad del estudiante, porque no es posible construir conocimientos significativos sin partir del medio que le rodea.

Otra de las experiencias significativas de las prácticas fue la minga comunitaria realizada con los estudiantes y docentes, en la cual se llevaron a cabo actividades enfocadas en el cuidado del medio ambiente. La finalidad de esta jornada fue realizar carteles con frases de concientización dirigidas a las personas de la comunidad y, posteriormente, recorrer un determinado lugar para recoger la basura y recolectar una gran cantidad de botellas. (diario de campo, 18 de otubre del 2024). Giarraca (2018) señala que, la necesidad de observar y comprender la ruralidad implica las formas de vida y actuar de las personas, y desde esos espacios generar procesos de interconexión entre escuela y comunidad. Por ello, en los contextos rurales se debe priorizar que la enseñanza surja en el espacio que le rodea al estudiante, pues es una práctica constante que le permite generar nuevas conexiones entre la comunidad y la escuela.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidenció que la mayoría de los estudiantes presentan diversas dificultades, tales como problemas en la comprensión lectora, la resolución de problemas matemáticos y la lectoescritura (Diario de campos, 22 de octubre del 2024). A partir de la observación participante, se constató que los docentes tienden a replicar estrategias propias de un contexto urbano, donde el docente utiliza un cuaderno de su hijo (anexo 2), quien estudia en un contexto urbano, como guía para desarrollar sus clases. En este sentido, Gutiérrez et al. (2016), sostienen que la enseñanza debe abordarse desde una

perspectiva contextualizada, que traslade los contenidos académicos a situaciones cercanas al estudiante, de modo que el aprendizaje sea significativo, útil, y, sobre todo, fomente la motivación e interés para la construcción activa del conocimiento.

La interacción con la comunidad ha sido un pilar fundamental para comprender sus dinámicas y significados que otorgan a cada acción. En este contexto, con las madres de familia se llevó a cabo la preparación de la colada morada, donde cada participante compartió sus propias formas de elaboración y como a su vez desde el dialogo se conocía las costumbres de cada familia (diario de campo, 30 de octubre del 2024). Esta experiencia refleja la importancia de vincularse con la realidad local, pues como señala Palacios (2021), un docente que se vincule con la realidad local permite contextualizar los contenidos, lo cual ocurre cuando emergen prácticas educativas desde la realidad. De esta manera, la constante participación en actividades culturales contribuye a enriquecer el proceso educativo y a fortalecer el sentido de pertenencia.

En consecuencia, junto con los docentes y estudiantes de básica media se preparó un sainete que evidenció un evento significativo para la parroquia de Jima (diario de campo, 12 de noviembre del 2024). Esta actividad reflejó la relación entre la escuela y los estudiantes, quienes, a pesar de cierta timidez inicial, se divirtieron y profundizaron sus conocimientos sobre las costumbres y tradiciones locales. En este sentido, es fundamental promover una educación centrada en el estudiante que aborde su desarrollo de manera integral, superando los enfoques tradicionales, donde el docente asuma el rol de facilitador en el proceso de adquisición de competencias, estimulando y motivando a los estudiantes para que construyan un conocimiento contextualizado a partir de situaciones reales (Carbajal, 2018).

La sistematización de experiencias analiza como los docentes, a través del uso de fichas de trabajo, estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y como, desde su propia realidad, comienzan a surgir ciertas imposiciones en la práctica educativa. Desde la perspectiva de las practicantes, es fundamental reflexionar sobre los procesos de enseñanza para que no se limiten a una única forma de enseñar, más bien que se explore los aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes. Esto implica contextualizar la realidad, los saberes previos y fomentar la interacción y el intercambio, con el fin de generar una transformación educativa (Morin, 2001).

Se concluye que los diarios de campo seleccionados permitieron una profundización reflexiva sobre la primera visita a la comunidad, evidenciando desde la primera semana la riqueza cultural presente en el entorno y como este puede favorecer el aprendizaje. Tomando como referentes teóricos a Edgar Morin y Paulo Freire, quienes coinciden en la importancia de un saber integral y que la contextualización es fundamental para generar una educación más justa, democrática y con conciencia social (Freire, 2004; Morin, 2000). Esta perspectiva implica analizar porque en la escuela no se generan procesos de contextualización, si es el mismo modelo que lo propone, centrándose únicamente al uso constante de fichas de trabajo, sin promover un aprendizaje simultaneo y contextualizado.

2.2.1.1. **Actividades extracurriculares**.

2.2.1.1.1. Elaboración de un escudo institucional en el primer periodo de las PABS.

En la primera fase, de prácticas entre septiembre y noviembre de 2024 se realizó un acercamiento con los padres de familia mediante una reunión y un recorrido por la comunidad, con el objetivo de conocer de manera directa las actividades que realizan los estudiantes fuera

del entorno escolar. Bajo la perspectiva de Morin, se sustenta que esta interacción fue fundamental para conocer que actividades realizan y como las mismas generan conocimiento en territorio. A partir del recorrido se registraron en los diarios de campo, las rutinas comunitarias, especialmente en labores de cuidado de ganado y agricultura. Está experiencia permitió entender la importancia que la comunidad le otorga a estas acciones, que forman parte esencial de su vida cotidiana. A través de diálogos sostenidos con los habitantes, se corroboró que la mayoría de las familias se dedican a la ganadería como fuente principal de sus ingresos económicos.

Fases para la elaboración del escudo de la comunidad

- **Fase 1**

Para iniciar la elaboración del escudo, se llevó a cabo una reunión de trabajo con los docentes con el fin de comprender las necesidades de la escuela y explorar cómo, a través de actividades extracurriculares, se podía establecer una interacción directa con la comunidad. Durante este encuentro, los docentes presentaron diversas actividades orientadas a promover la participación de los estudiantes y sus familias. Entre las iniciativas discutidas, destacó la propuesta de realizar un mural que representa los valores institucionales, puesto que, en la escuela se estaba perdiendo la aplicación de los mismos entre compañeros y personas de la comunidad. Estas actividades se percibieron como una guía para fomentar la convivencia escolar en los procesos educativos, desde la escuela para la comunidad.

- **Fase 2**

En un segundo momento se realizó una reunión con los padres de familia, en la cual se acordó que, en lugar del mural, sería más representativo pintar un escudo que simbolizará tanto a la comunidad como a la escuela. Durante el encuentro, surgió un intercambio de ideas, donde se recopilaron símbolos significativos que enriquecieron la actividad de contextualización. En el debate sobre los elementos a incluir, se mencionaron la laguna, como un símbolo turístico local; el venado, frecuente en los recorridos por el sistema de riego; y el año de fundación, que representa un hecho histórico relevante, dado que la mayoría de los habitantes se formaron en la escuela (diario de campo, 03 de octubre del 2024). Estos espacios de interacción comunitaria son fundamentales, pues, como señala Marín (2020), la construcción del conocimiento y la comprensión del mundo requieren necesariamente del intercambio social.

- **Fase 3**

Con la información recopilada se elaboró un bosquejo preliminar del escudo, resultado de semanas de trabajo colaborativo y dedicación, que busca representar las características de la comunidad a través de símbolos. En esta elaboración se contó con la presencia de los docentes y el representante de padres de familia, para brindar retroalimentaciones acerca de la ubicación de cada elemento. Este proceso refleja el pensamiento de Monseñor Leónidas Proaño, quien sostenía que la educación deber ser un instrumento liberador que despierte conciencia y promueva la participación de las personas con total libertad (Oviedo, 2019).

Durante la misma semana, se realizaron las modificaciones necesarias al diseño, que una vez finalizadas, fue digitalizado e incorporados en una plataforma digital, integrando todos los elementos ajustados. Este proceso participativo, reflexivo y contextualizado resulta

fundamental para que los estudiantes reconozcan sus capacidades y aporten de manera positiva al cuidado de cada elemento característico de la comunidad. Según Suarez et al. (2023), los procesos de participación fomentan el desarrollo de competencias críticas y fortalecen el sentido de pertenencia en los estudiantes, donde desde estas actividades se contribuya a consolidar su identidad y compromiso social.

- **Fase 4**

Para la cuarta semana, se inició el trabajo lijando la pared frontal de la dirección con el propósito de preparar la superficie para la pintura del escudo institucional. Estas actividades se programaron para realizar los lunes, miércoles y viernes por la tarde. Un aspecto que llamó la atención de las personas de la comunidad fue la adaptación creativa de los recursos disponibles, puesto que, no se procuró obtener materiales adicionales; en cambio, se utilizó mobiliario existente, como mesas y sillas para dar continuidad al proceso. En este sentido, Morin (2000), enfatiza en la necesidad de conocer el entorno insertarse en él y comprender que el aprendizaje humano se construye desde la cultura, entendida como un conjunto de conocimientos integrados que permitan interpretar la realidad.

- **Fase 5**

Durante la quinta semana, se inició el proceso de dibujo del escudo en la escuela. Este avance genero interés entre los habitantes que transitaban frente a la escuela, quienes se acercaban para conocer la finalidad de la actividad y mediante diálogos con las practicantes iban reforzando el conocimiento comunitario. Además, la persona que nos brindaba acompañamiento desde la segunda semana compartió valiosas experiencias y relatos sobre la comunidad y la escuela, lo que facilitó una comprensión profunda de las dinámicas

socioculturales de la localidad, este intercambio permitió enriquecer la actividad, vinculando el diseño del escudo con la identidad y memoria colectiva, fortaleciendo la participación y acercamiento de los habitantes.

La participación activa de los estudiantes en la elaboración del escudo resulta fundamental para fortalecer su conocimiento sobre el entorno en el que se desarrollan. Al involucrarse directamente con la comunidad, los estudiantes adquieren una comprensión profunda de sus características socioculturales, desarrollando habilidad críticas y reflexivas, pues desde que llegaban a la escuela comentaban entre ellos la importancia de cada elemento que le asigna los padres de familia. De esta manera la participación estudiantil se convierte en un puente esencial para vincular sus conocimientos con la realidad que los rodea, enriqueciendo su formación integral y contribuyendo al desarrollo de la comunidad.

- **Fase 6**

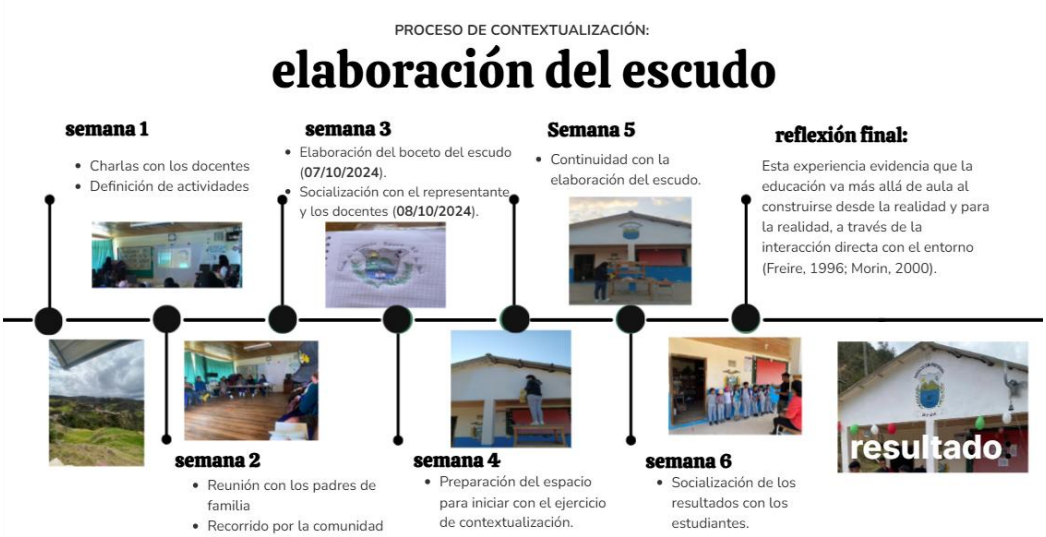
Finalmente, en la semana 6 se definieron los últimos detalles del escudo, incluyendo la incorporación del nombre de la escuela. Esta experiencia promovió generar un ejercicio contextualizado, fundamental en la labor docente, que reconoce que la educación transciende el aula y se nutre del entorno y la historia ancestral como base del progreso (Freire, 2004). En la comunidad, la sencillez con que desarrollaba la actividad generó un impacto significativo en la interacción social, evidenciando un interés por compartir con las practicantes, resaltando que esta experiencia permitió comprender que el docente debe insertarse en la comunidad, conocer su realidad y entender los intereses para generar una enseñanza ecologizante y todos los estudiantes sean participes en la enseñanza (Morin, 2000).

En conclusión, el proceso de creación del escudo institucional constituyó ser una experiencia significativa de contextualización y participación comunitaria de los niños/as que permitió integrar la identidad cultural con un símbolo representativo. La interacción constante con los docentes, padres de familia y habitantes de la comunidad facilitó la comprensión profunda de las dinámicas socioculturales y fortaleció el sentido de pertenencia de los estudiantes. Este ejercicio evidenció que la educación trasciende el aula, pues como señala Morin (2000), el aprendizaje se construye desde la inserción en el entorno y la cultura, mientras que Freire (2004), enfatiza a la educación como un acto liberador que despierte la conciencia crítica y promueva la participación.

A partir de la sistematización del ejercicio de contextualización, se presenta una línea de tiempo que representa de manera grafica el desarrollo secuencial de las actividades realizadas. Esta herramienta visual permite comprender con claridad las fases, los momentos, y las acciones llevadas a cabo durante el proceso, facilitando la organización, seguimiento y resultados del ejercicio.

Figura 4

Línea de tiempo.



Elaboración propia

2.2.2. Narración de las experiencias del segundo periodo 11 de marzo - 28 de abril del 2025

Durante la segunda visita, en el marco de las prácticas preprofesionales realizadas entre marzo y abril del año en curso, se priorizaron actividades específicas. Por un lado, se colaboró con los docentes de la institución educativa, de manera conjunta se trabajó con la facilitadora de la prefectura en diferentes actividades y refuerzo pedagógico con estudiantes de otra comunidad. Además, se implementó talleres dirigidos a los padres de familia para fortalecer los valores y, por último, se llevaron a cabo dos micro ejercicios de contextualización, los cuales se detallarán más adelante.

Desde la primera semana, se desarrollaron diversas actividades, destacando la reinserción de las practicantes en el territorio. Esto resultó fundamental, ya que, durante el periodo de ausencia surgieron novedades como la finalización de la construcción del nuevo comedor, el ingreso de una nueva estudiante, entre otros, que era imprescindible conocer. En

correspondencia con lo planteado por Pérez (2022) la relevancia de una buena práctica docente radica en su carácter social, objetivo e intencional, y en la necesidad de reestablecer vínculos con todos los actores de la comunidad educativa, quienes son portadores de saberes valiosos que facilitan la reubicación en la realidad educativa.

Asimismo, durante la segunda visita se reafirma el valor que la comunidad otorgan a las actividades agropecuarias. En este sentido, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) sostiene que, para lograr un aprendizaje contextualizado es imprescindible analizar el entorno socioeducativo de la escuela, ya que esto permite comprender las condiciones sociales y educativas reales del plantel. Por lo tanto, las actividades realizadas en la primera semana evidenciaron la dificultad de cumplir con una planificación estricta debido a la diversidad de estudiantes en el aula (diario de campo, 11 de marzo del 2025), lo que resalta la importancia generar una práctica educativa contextualizada. Carbajal (2018) subraya que la enseñanza debe centrarse en el estudiante, promoviendo que este construya su propio aprendizaje a partir de sus saberes para superar el aprendizaje memorístico.

En la segunda semana, se identificó que los estudiantes aún no habían desarrollado las destrezas básicas del currículo y enfrentaban dificultades para comprender los contenidos de las evaluaciones trimestrales, pues en varias ocasiones los docentes les ayudan en ejercicios que nos podían resolver (diario de campo, 17 de marzo del 2025). Esto se debía a que los exámenes propuestos en su mayoría generar dificultad para comprender, pues al no tener un dominio del contenido no pueden reflexionar acerca de lo que han aprendido y tiende a ser un examen común y corriente (anexo 3). Pérez, (2022), enfatiza que, es fundamental diseñar

actividades que vincule el contexto social de los estudiantes, permitiéndoles visualizar la utilidad de lo aprendido.

Asimismo, conocer la historia de la parroquia es esencial para reforzar el sentido de identidad de los estudiantes con su lugar de origen. Durante la cuarta semana, se presentó una danza con música local, resaltando la vestimenta típica de la comunidad Jimeña, en el marco del aniversario de Jima como Patrimonio Cultural de la Nación (diario de campo, 01 de abril del 2025). En relación con esto, Acosta y Rodríguez (2023) afirma que la naturaleza del estudiante determina sus ritmos de vida y prácticas, reflejando un saber integral donde pensar, hacer y ser están interrelacionados.

Las realidades de las escuelas rurales pueden ser similares o diferentes, dependiendo de las habilidades del docente. En la quinta semana, se visitó la escuela unidocente para observar el proceso de enseñanza-aprendizaje y conocer si se aplica la contextualización pedagógica en horas laborales (diario de campo, 07 de abril del 2025). A partir de ese acercamiento se comprende la desvalorización del contexto de esta escuela multigrado, ya que la docente se apoya de recursos en mayoría tecnológicos, dejando de lado la variedad de conocimientos que el contexto ofrece. Ante esto Torres (2015) advierte que las escuelas multigrado no deben ser vistas como instituciones de menor valor, pues actualmente no surge un proceso de educación de calidad o calidez.

En la sexta semana, se llevó a cabo una minga de limpieza con los estudiantes, donde se baldeo las aulas y recogió la basura de toda la escuela, con el fin de concientizar acerca del cuidado de los recursos con los que cuentan (diario de campo, 16 de abril de 2025). En este sentido, Gonzáles (2020), reconoce la importancia de interactuar con el entorno y construir

saberes colectivos a partir de experiencias compartidas. Estas actividades evidencian la organización y compromiso de mayoría de los estudiantes, quienes participaron activamente dentro de todo el proceso. En la localidad, la minga es una modalidad tradicional de trabajo colaborativo, lo que refuerza la importancia de estas prácticas para fortalecer el sentido de la comunidad y responsabilidad colectiva.

Recordar la historia de los inicios de la escuela en la comunidad permite valorar el esfuerzo de quienes contribuyeron a su fundación y rescatar experiencias educativas significativas. Por ello, en la séptima semana se planteó una dramatización para el aniversario, ensayada con los estudiantes, lo que permitió reflexionar sobre la evolución educativa de la comunidad (diario de campo, 24 de abril del 2025). De esta manera cobra sentido lo que Bell (2017) señala acerca de la importancia de la educación como un fenómeno histórico-social que inmersa en el tiempo y espacio aportan a la historia. A través de la dramatización se generó un conocimiento educativo histórico sobre la evolución educativa de la comunidad.

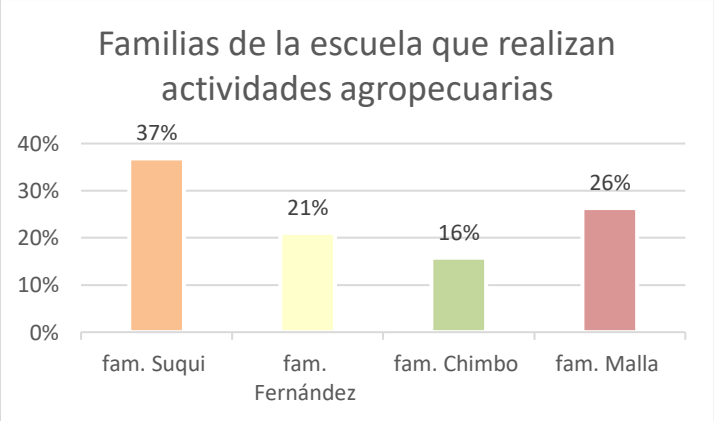
Asimismo, el evento de aniversario de la escuela involucró activamente a la comunidad, evidenciando la participación de padres y estudiante en diversas actividades como la presentación de un sainete por los padres de familia, la presentación de los diferentes números sociales presentados por los estudiantes, quienes disfrutaron del evento, bailaron y se compartió la tradicional pampamesa (diario de campo, 25 de abril del 2025) esto evidencia el involucramiento de la comunidad con la escuela. Esta convivencia con la comunidad educativa es muy importante dentro del rol docente, pues al no involucrarse con las actividades del entorno escolar, es difícil que tome conciencia de las necesidades reales de los contextos en los que laboran (Musons, 2021).

2.2.2.1. Planificaciones contextualizadas.

Durante el periodo comprendido entre marzo y abril de 2025, se desarrolló un ejercicio pedagógico orientado a articular los saberes locales con los contenidos curriculares, utilizando los diarios de campo como herramienta principal para registrar los eventos surgidos durante la experiencia educativa, y complementado con un registro anecdótico (anexo 4), que recopiló información de diálogos establecidos con los padres de familia y estudiantes durante los recorridos. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (2023), el análisis del contexto resulta esencial para diseñar estrategias que favorezcan una educación contextualizada. Con el propósito de comprender la influencia de las prácticas comunitarias en el aprendizaje estudiantil, se realizó un análisis específico del grupo familiar al que pertenecen los estudiantes de la escuela, cuyo objetivo principal fue identificar la incidencia de dichas prácticas en los aprendizajes, evidenciándose en la siguiente figura:

Figura 5

Representación de familias de la escuela que se dedican a actividades agropecuarias.



Elaboración propia

El gráfico presenta la distribución porcentual de las familias de la escuela que participan en actividades agropecuarias, diferenciadas por apellido y color. La familia Suqui identificada con el color tomate representa 37% del total, siendo la de mayor participación. Le sigue la familia Malla, en color café, con un 26%. La familia Fernández, identificada con el color amarillo alcanza el 21% y la familia Chimbo, en color verde corresponde al 16% restante. Esta gráfica permite visualizar claramente la implicación de los núcleos familiares en las labores agropecuarias. Los datos evidencian una predominancia de ciertas familias, reflejando la influencia del entorno en los procesos de contextualización en la educación. Además, destaca el rol activo de las familias en la comunidad educativa y su relación con los saberes locales, contribuyendo a la construcción del conocimiento.

En la práctica pedagógica, el uso del formato de planificación utilizado corresponde a lo establecido por el Ministerio de Educación que, en su instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del sistema nacional de educación, propone un ejemplo orientado al trabajo en aulas multigrado, para organizar las actividades y responder a las necesidades de los estudiantes (MINEDUC, 2019). En concordancia con ello, los docentes de la escuela también emplean este formato, realizando ciertas adaptaciones que no alteran su estructura principal. Por esta razón, se optó por utilizar el mismo formato, debido a que, previamente había sido socializado y aplicado por los docentes en sus planificaciones.

Es importante mencionar que las planificaciones se ejecutaron en un lapso de dos semanas cada una, considerando que para el área de Matemáticas se había destinado tres días en el horario escolar. En el momento de anticipación se utilizó aproximadamente la mitad de la jornada de un día, teniendo en cuenta que la siguiente clase se debía hacer un

recordatorio de las actividades realizadas. La construcción del conocimiento se desarrolló en tres días, combinando la socialización del contenido con cada grado y la revisión de actividades previas, mientras que la consolidación se realizó en un día, durante los cuales los estudiantes realizaron actividades de reflexión. Este proceso se implementó debido a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y evitando que la jornada de clase se extendiera a un día completo, pues las sesiones siempre se desarrollaban en las primeras horas de la jornada académica para garantizar aprendizajes significativos.

2.2.2.1.1. *Destrezas seleccionadas*.

Las destrezas seleccionadas de los Lineamientos Curriculares para Instituciones Educativas Multigrado (MINEDUC, 2021) para el ejercicio de las planificaciones microcurriculares corresponden al área de Matemáticas. Esta elección se fundamenta en el análisis previo del contexto, en el cual se evidenció que los estudiantes, instalaban cercas eléctricas, donde aplicaban representaciones gráficas para medir la distancia necesaria, mediante el conteo de pasos para la ubicación de las varillas. Asimismo, empleaban cálculos de volumen para medir la cantidad de leche destinada a la elaboración de quesos, así como el peso en libras para su comercialización. Sobre la base de estos conocimientos previos, se plantea articular las destrezas con las necesidades propias de un aula multigrado, que exige atender de manera simultánea distintos niveles y edades que abarca la Educación General Básica en el subnivel media. En este sentido, se ha priorizado las destrezas M.3.3.2., y M.3.2.9., que desde la contextualización potencian habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, favoreciendo la integración de contenidos.

Tabla 2

Destrezas seleccionadas de los Lineamientos Curriculares para escuelas multigrado.

Destreza	Desagregación		
	Quinto	**Sexto**	**Séptimo**
M.3.3.2. Analizar e interpretar el significado de calcular medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de dispersión (el rango), de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno y de medios de comunicación.	Analizar el significado de medidas de tendencia central (media, mediana y moda) de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno **(ref. M.3.3.2.)**	Interpretar el significado de calcular medidas de tendencia central (media, mediana y moda), de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno **(ref. M.3.3.2.)**	**M.3.3.2.** Analizar e interpretar el significado de calcular medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de dispersión (el rango), de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno y de medios de comunicación.
M.3.2.9. Calcular, en la resolución de problemas, el perímetro y área de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente.	Calcular, el perímetro de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente (**ref. M.3.2.9.)**	Calcular, el perímetro y área de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente (**ref. M.3.2.9.**)	**M.3.2.9.** Calcular, en la resolución de problemas, el perímetro y área de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente.

Nota. Desagregación de las destrezas. Adaptado de los Lineamientos Curriculares para instituciones educativas multigrado MINEDUC (2021).

La desagregación de estas destrezas consistió en reducir su nivel de complejidad para los grados de quinto, sexto y séptimo, adaptando la habilidad, el conocimiento y la profundidad de los contenidos a los ritmos de aprendizaje propios de cada grupo de estudiantes. Este proceso posibilitó el diseño de actividades diferenciadas, en las que la metodología de aprendizaje simultaneo adquiere sentido, puesto que, como lo menciona el MINEDUC (2021) el docente integra estrategias de aprendizaje autónomo (AA) y aprendizaje mediado (AM) permitiendo que cada estudiante avance de acuerdos con sus capacidades y potencialidades desde sus conocimientos previos.

En este sentido, la desagregación tiene como finalidad que los estudiantes avancen de manera progresiva y significativa, tomando como referencia la taxonomía de Bloom, en la que propone una clasificación jerárquica de los niveles de conocimiento para que los aprendizajes se adquieran de forma ordenada, pasando de lo más simple a lo más complejo, y de acuerdo con la edad de los estudiantes (Fernández y Macancela, 2022). Es por ello que, los estudiantes lograron participar activamente en cada clase y aunque algunos tenían dificultades con las operaciones básicas, no fue impedimento para involucrar y desarrollar las actividades. Desde el eje de contextualización, la desagregación favoreció que los contenidos se relacionaran con la realidad del estudiante, lo que facilito la comprensión de lo que vie, observa y descubre durante su aprendizaje.

2.2.2.1.2. Planificación 1: Producción de quesos – ordeño de ganado.

Desde esta perspectiva, se reflexionó sobre la importancia de vincular las destrezas con criterio de desempeño establecidas en los Lineamientos Curriculares con los conocimientos y habilidades que los estudiantes ya poseen. En este contexto, se seleccionó el tema de Medidas de Tendencia Central (media aritmética, moda y mediana) para relacionar las actividades que realizan los estudiantes y que así exista una participación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando los saberes previos con los cuales ellos aportan. Para lograrlo, se diseñó una planificación microcurricular (anexo 5) estructurada en tres momentos clave para el aprendizaje, los cuales se desarrollaron a lo largo de dos semanas, y que a su vez tiene en consideración las dificultades que han presentado con respecto a su aprendizaje con los estudiantes de Educación General Básica, en el subnivel media.

- **ANTICIPACIÓN**

En esta etapa inicial, la planificación propone actividades que activan los saberes previos de los estudiantes mediante la clasificación de vacas según su tipo (vacías o de producción). Esta actividad resulto significativa, ya que, mediante el involucramiento en la comunidad se pudo observar que muchas familias de los estudiantes, dividían a sus animales en vacías y de producción. Además, los estudiantes ya identificaban las características de cada animal para ubicarlos en el grupo correspondiente. Esta estrategia permitió generar un puente entre los conocimientos empíricos adquiridos en la vida diaria y los contenidos escolares. La inclusión de elementos locales – como las actividades ganaderas – contextualizan la clase y reconocen los conocimientos comunitarios. Además, la explicación introductoria sobre las medidas de tendencia central inicia el proceso de apropiación del aprendizaje por parte del estudiantado.

- **CONSTRUCCIÓN**

Durante la construcción del aprendizaje, se evidencia una clara intención de vincular la teoría con la práctica comunitaria. Los estudiantes se convierten en protagonistas activos al realizar preguntas a sus familias sobre la cantidad de queso que producen, que, aunque conocen, deben fortalecer con la información que les proporcionan. Estas actividades funcionaban como un aula invertida, donde el estudiante interactuaba con el entorno; recopilaba información y la registraba en sus cuadernos. Este enfoque contextualizado fomenta una experiencia vivencial del aprendizaje, donde la estadística deja de ser un ejercicio abstracto y pasa a convertirse en una herramienta de análisis de datos comunitarios.

- **CONSOLIDACIÓN**

En el momento de consolidación, los estudiantes presentan y discuten sus hallazgos en una mesa redonda, donde todos los grados participaron activamente. A través del análisis conjunto de los resultados obtenidos, reflexionan sobre qué medida representa mejor la producción de quesos y el ordeño de vacas. Este análisis le permitió comprender que la media aritmética puede ser afectada por las diferencias en la cantidad de leche producida por cada vaca; mientras que la moda señala la producción más común en la comunidad, como el quesillo, elaborado principalmente para el consumo diario, y que el rango muestra la dispersión de los datos con respecto a la comercialización. Esta reflexión se realiza con base en su propia realidad, lo que fortalece la internalización de conceptos matemáticos desde una mirada contextualizada.

- **EVALUACIÓN**

La evaluación se realizó a través de la escala multigrado (anexo 6), que permitió valorar el progreso en el aprendizaje y la participación de cada uno de los estudiantes. Esta forma de evaluación cualitativa y personalizada es coherente con el principio de contextualización pedagógica, puesto que, considera la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en los distintos grados. Además, se enfoca en observar el desarrollo de la destreza planteada para la clase y como los estudiantes mantienen un dominio en el aprendizaje.

- **Pertinencia de la planificación**

La planificación microcurricular aplicada refleja una articulación clara con el eje de sistematización, al integrar desde una perspectiva contextualizada los saberes previos de los estudiantes con los contenidos curriculares requeridos. La escala multigrado utilizada durante las dos sesiones de clases por semana, permitió evidenciar de manera significativa la

participación activa de los estudiantes, quienes mostraron mayor atención y entusiasmo al compartir con las practicantes sus actividades y el valor que les asignan. Al tratarse de un análisis cualitativo, esta escala facilitó la comprensión de como los procesos de contextualización se adaptan a la realidad concreta de los estudiantes. En esta línea la educación cobra sentido cuando existe un vínculo entre la realidad y la escuela, puesto que, busca formar ciudadanos más críticos ante la realidad de su sociedad para fortalecer su autonomía en el proceso educativo.

La selección de la destreza M.3.3.2. responde a la necesidad de desarrollar habilidades matemáticas esenciales, como el análisis, la interpretación y la representación de datos, a partir de situaciones reales y significativas para los estudiantes. En este caso, se eligió este contenido porque permite trabajar con información cuantificable del contexto local, como la producción de quesos en las familias de la comunidad y el ordeño de su ganado. Estas actividades forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes, quienes muchas de las veces participan en las labores ganaderas. Por tanto, el tema se convierte en una herramienta para comprender su entorno productivo desde una mirada contextualizada, no para evidenciar algún tipo de resultados, más bien comprender que influencia tiene en la educación la contextualización pedagógica.

2.2.2.1.3. *Planificación 2: Instalación de cercas eléctricas para el cuidado del ganado*.

Durante el proceso de acercamiento a la comunidad, se identificaron diversos elementos estructurales y espaciales que poseen una base geométrica y que son comunes en la instalación de cercas eléctricas para el cuidado del ganado. La planificación (anexo 7)

corresponde a un refuerzo del contenido, además de contextualizar la realidad local. Como actividad inicial los estudiantes compartían sus dibujos, los cuales evidenciaban figuras poligonales, señaladas por barrillas de hierro y sostenidas con un alambre, las cuales conectaban a un panel solar para que circule la energía (diario de campo, 09 de abril del 2025). Con esta información los estudiantes colocaron medidas en cada lado de su figura que surgieron a partir del conteo de pasos.

- **ANTICIPACIÓN**

Este primer momento se caracteriza por el acercamiento al contexto real de los estudiantes a través de una conversación inicial sobre como cuidan a sus animales, además de lo que ha observado. A partir de este dialogo, se introduce en concepto de polígonos regulares, conectando la teoría con elementos visuales y ejemplos de la vida cotidiana. Se explican de forma integral las figuras geométricas y se enseña la formula del perímetro, lo cual prepara a los estudiantes para aplicar este conocimiento a su realidad. Posteriormente, cada estudiante en su hogar dibuja una representación del terreno donde se encuentran sus animales, asignando valores que surgen desde el conteo de pasos para calcular el perímetro. Este momento destaca los saberes previos, promoviendo una apropiación del conocimiento.

- **CONSTRUCCIÓN**

En un segundo momento, los estudiantes retoman los aprendizajes del día anterior presentando los ejercicios realizados y resolviendo nuevos problemas con base a los datos obtenidos durante la medición de su figura. Aplican la formula del perímetro identificando el tipo de polígono correspondiente a la forma de su cerca. Lo más relevante de esta etapa es la estrategia de coevaluación entre pares: los estudiantes asumen el rol de profesores, apoyando

a los grados inferiores y guiando durante el ejercicio. Este intercambio fortalece la comprensión de los conceptos geométricos desde la colaboración y la reflexión conjunta.

- **CONSOLIDACIÓN**

Durante el tercer momento, se inicia con un conversatorio que invita a los estudiantes a reflexionar sobre su experiencia al medir sus terrenos. Esta fase de reflexión permite valorar el proceso vivido, reconociendo la diversidad de terrenos y formas geométricas presente en la comunidad. Luego, se les asigna un ejercicio práctico donde deben plantear un problema y resolverlo de forma individual, basándose en sus propios datos. Finalmente, los estudiantes presentan sus resultados al grupo, donde los de séptimo grado demuestran un dominio completo de la destreza al desenvolverse de forma autónoma dentro de la clase y apoyando a los estudiantes de sexto. En cuanto a quinto grado, en algunos estudiantes les dificultaba el hecho de plantear problemas, pues su desarrollo del pensamiento lógico-matemático era limitado, sin embargo, con apoyo de las practicantes el ejercicio se logró consolidar.

- **EVALUACIÓN**

La evaluación propuesta en esta planificación se fundamental en una perspectiva formativa, adaptada al contexto multigrado. Se emplea la ficha de observación (anexo 8), donde se realizó un seguimiento cercano de los procesos, más allá de los resultados finales, para valorar aspectos como la participación, la aplicación de fórmulas, la precisión en los cálculos y la capacidad de platear problemas desde su realidad. Además, se incluye actividades de coevaluación entre pares, donde los estudiantes asumen el rol activo al apoyar a sus compañeros.

- **Pertinencia de la planificación**

Se seleccionó la destreza M.3.2.9. para la planificación presentada, puesto que permite vincular los contenidos geométricos del currículo con la realidad concreta y cotidiana de los estudiantes. En comunidades rurales donde el uso de cercas eléctricas para delimitar el espacio del cuidado ganadero es una práctica habitual, abordar el estudio de figuras geométricas como el cuadrado, rectángulo o triangulo desde el diseño y reconocimiento de estos espacios ofrece una oportunidad para que los estudiantes comprendan la utilidad de las matemáticas en su entorno. Esta articulación entre el saber escolar y el saber comunitario facilita la comprensión de conceptos como perímetro y área, fortaleciendo la identidad cultural, el sentido de pertenencia y la valoración de los saberes locales, cumpliendo así con los principios de una educación situada, significativa y transformadora.

2.2.2.1.4. Análisis de las planificaciones según criterios de contextualización pedagógica.

Tabla 3

Criterios de contextualización pedagógica.

Criterios	**¿Las planificaciones responden a la contextualización pedagógica?**		
	SI	PARCIALMENTE	NO
Articulación con saberes previos y conocimientos locales	X		
Pertinencia cultural con la destreza seleccionada	X		
Se emplea ejemplos y situaciones que ocurren en la realidad de los estudiantes	X		
Integración de estrategias adaptadas al entorno rural		X	
Reconocimiento de los saberes de la comunidad como fuente valida del conocimiento.	X		

Elaboración propia

El análisis de las planificaciones microcurricualres a través de los criterios asociados a la contextualización pedagógica evidencia un alto nivel de coherencia entre los contenidos curriculares y la realidad sociocultural del estudiantado. En primer lugar, se destaca una sólida articulación con los saberes previos y conocimientos locales, puesto que, las actividades parten de la realidad que viven día a día los estudiantes, permitiendo que los aprendizajes matemáticos se construyan sobre experiencias significativas que los niños y niñas otorgan valor para su diario vivir.

Asimismo, el criterio de pertinencia cultural con las destrezas seleccionadas reconoce el entorno productivo como un espacio para generar aprendizajes significativos. La utilización de ejemplos reales refuerza la conexión entre lo establecido en los lineamientos curriculares con la realidad, favoreciendo una enseñanza-aprendizaje más accesible y participativa para los estudiantes. Esta adecuación del contenido curricular a las prácticas culturales de la comunidad, evidenció en el desarrollo de cada clase existió mayor participación de todos los estudiantes, pues al ser un aula multigrado, no fue un impedimento para que construyan su conocimiento partiendo de sus experiencias, y dando sentido a la identidad cultural.

Dentro de los criterios se señala la integración de las estrategias con la realidad local, lo cual, en la planificación se evidencia la atención a la diversidad del aula, mediante las actividades diferenciadas por grado, sin embargo, aún se puede potenciar una mayor diversificación de estrategias. Es importante que como docentes se aproveche del entorno que al estudiante le rodea, porque la educación no impone aprendizajes, más bien debe atender a esa diversidad y partir de los ritmos que cada estudiante posee.

2.2.2.2. Actividades extracurriculares.

2.2.2.2.1. Participación con la Prefectura del Azuay.

En este contexto, la UNAE, a través de la Coordinación de Vinculación estableció una alianza con la Prefectura del Azuay para coordinar acciones en beneficio de las comunidades rurales de la provincia del Azuay. Este acuerdo permitió la colaboración entre estudiantes PABS y facilitadoras del proyecto "Comunidades por la Vida" cuyo objetivo es atender a grupos prioritarios como niños, adolescentes, juventudes, poblaciones en movilidad humana, LGBTIQ, pueblos y nacionalidades, población con discapacidad, mujeres y adultos mayores (Gobierno Provincial del Azuay [GPA], 2023). El primer acercamiento se realizó mediante una reunión virtual, donde se establecieron canales de comunicación para coordinar internamente las actividades que se trabajaría en conjunto.

Durante la segunda semana, se realizó una visita a la parroquia Jima para apoyar una jornada de refuerzo pedagógico en Inglés, donde se articuló la práctica con la teoría. La elaboración de una pizza fue la estrategia principal para que los estudiantes practicaran la traducción de cada ingrediente y que a su vez en voz alta mencione cada uno, durante la preparación (diario de campo, 18 de marzo del 2024). Además, para que se fomente la integración se realizó una serie de dinámicas, por parte de las practicantes que buscaban generar un espacio de diversión y aprender de esta nueva experiencia. Esta perspectiva coincide con Figueroa y Araya (2023), quienes afirman que las experiencias vividas constituyen la base fundamental para adquirir aprendizajes significativos.

Durante la tercera semana, la facilitadora coordinó un taller de panadería en otra comunidad, en el cual participamos activamente el 29 de marzo de 2025. En este espacio, las

practicantes se involucraron con una dinámica que consistía en llevar materiales de preferencia en una maleta, con el objetivo de identificar afinidades y promover la interacción. En el taller participaron, madres, padres y abuelos, quienes manifestaron que estas actividades fortalecen su sentido de pertenencia, dado que el lugar donde viven es también el espacio para desarrollar sus proyectos productivos. Desde esta experiencia, se evidencia el valor que la comunidad otorga a los conocimientos locales y como, desde la educación, los docentes pueden fomentar la generación de ideas innovadoras y formas sostenibles de vida basada en saberes propios (Garcés et al., 2023).

En la octava semana de prácticas, se destaca que el conocer el entorno de la parroquia permitió generar una visión más amplia de los recursos naturales que posee la localidad, gracias a la facilitadora del Azuay, se tuvo la oportunidad de formar parte de la ChiquiMinga, a uno de los puntos turísticos de la zona, que es el cerro Huinara, donde los estudiantes con cantos y fundas de basura concientizaban a las personas de ubicar la basura en su lugar (diario de campo, 29 de abril del 2025). Por voces de los mismos actores de la comunidad, varios de los habitantes y estudiantes no han tenido la oportunidad de realizar este recorrido con la finalidad de cuidar el medio ambiente.

2.2.2.2.2. Actividades de refuerzo pedagógico en una escuela unidocente de la misma parroquia.

Durante la segunda fase, en la primera semana, se visitó dicha comunidad, donde se llevaron a cabo sesiones de acompañamiento pedagógico dos veces por semana durante las tardes, a lo largo de siete semanas. Estas actividades contaron con la participación de la facilitadora de la Prefectura del Azuay (diario de campo, 14 de marzo del 2025). Esta

interacción con comunidades cercanas favoreció la creación de vínculos y permitió un conocimiento más profundo de la realidad de los estudiantes, lo cual, siguiendo a Morin (2001), debe entenderse como un entramado de eventos, acciones, interacciones y retroacciones, ya que ningún sujeto puede ser comprendido de manera aislada en su contexto. Cabe mencionar que las actividades que se presentan a continuación se relacionan con el eje de sistematización, como una forma de responder a las dificultades del aprendizaje de los estudiantes.

Durante la segunda semana, se llevó a cabo una actividad orientada a fortalecer la lectoescritura de los estudiantes mediante una mesa redonda, en la cual debían compartir alguna experiencia vivida. Esta dinámica tuvo como finalidad conocer sus formas de vida y las actividades que realizan por la tarde (diario de campo, 19 de marzo de 2025). Este tipo de estrategias promueve un aprendizaje significativo al conectar el contenido académico con la realidad cotidiana de los estudiantes, favoreciendo la expresión oral y escrita en un determinado contexto. Según Vargas (2023), integrar experiencias personales en el proceso educativo contribuye a desarrollar habilidades comunicativas y a fortalecer el vínculo entre el estudiante y su entorno social, lo que es fundamental para una educación contextualizada y pertinente.

Durante la tercera semana, en el desarrollo de las clases de refuerzo pedagógico, se organiza con los niños una salida pedagógica corta hacia el rio Molla, que es un lugar turístico de la comunidad (diario de campo, 26 de marzo del 2025). En este recorrido, los estudiantes fueron contando algunas experiencias, tenían conocimiento de que este río tenía peces por lo que se mostraron emocionados, antes de salir se les oriento que estén atentos a todas las

actividades que se desarrollarán durante la actividad, ya que les servirá para luego realizar una tarea. Como señala Marín (2020) la contextualización debe direccionarse en atender las necesidades de los estudiantes vinculando los contenidos con la realidad para que el proceso educativo cumpla su objetivo central.

Durante la cuarta semana, los estudiantes realizaron una actividad práctica en la que recolectaron elementos del entorno para resolver operaciones de multiplicación utilizando dichos recursos. Esta estrategia permitió que logren aplicar conceptos matemáticos de manera concreta, relacionando las operaciones con objetos tangibles y observando el proceso de como realizan (diario de campo, 2 de abril del 2025). Esta modalidad de enseñanza favorece la comprensión significativa de la multiplicación al contextualizar el aprendizaje, haciendo uso de recursos que el medio mismo ofrece. Para ello, Matailo y Ramón (2023) proponen la integración de actividades a través de recursos manipulables que permiten la comprensión de contenidos abstractos y que a su vez genera aprendizajes significativos.

2.2.2.2.3. Talleres para padres de familia "Educar para educar con amor".

La generación de vínculos entre el docente y la comunidad educativa resulta fundamental. Por ello, en la segunda fase se iniciaron talleres para padres de familia bajo el lema "Educar para Educar con amor" (diario de campo, 19 de marzo). Estos talleres se enfocaron en la educación desde los valores, dado que se observó la ausencia de estos y su impactó en el aprendizaje de los estudiantes. Conocer a los padres de familia es esencial, ya que los hijos reflejan su entorno familiar. De acuerdo con Pérez (2022), la práctica docente tiene una dimensión interpersonal, que permite conocer de cerca la realidad de los niños, y una dimensión social y que desde su rol va conociendo de la comunidad.

Una de las actividades que tuvo mayor impacto entre los padres de familia fue el taller de comunicación asertiva, en el cual, mediante el uso de teléfonos elaborados con cartulinas, debían comunicarse para resolver un conflicto generado por el comportamiento negativo de un niño hacia sus padres (diario de campo, 27 de marzo de 2025). Esta dinámica buscaba promover habilidades comunicativas efectivas en un ambiente lúdico y participativo, evitando la monotonía y el cansancio de los participantes. Estas actividades son fundamentales para favorecer la motivación y el aprendizaje de los adultos y que a su vez puedan ser replicados en sus hijos.

Durante otro taller, se llevó a cabo un recordatorio sobre cómo era la enseñanza en la época de estudio de los participantes. Para ello, dibujaron las palmas de sus manos y escribieron en ellas características de su escuela, con el propósito de vincular esas experiencias con la educación actual de sus hijos y reflexionar sobre los cambios ocurridos (diario de campo, 25 de abril del 2025). Esta actividad favorece la contextualización pedagógica al conectar saberes y vivencias previas con el proceso educativo presente, promoviendo una comprensión crítica y significativa del aprendizaje (Morin, 2000).

2.2.3. Recopilación de información a través de entrevistas semiestructuradas

Mediante la técnica de entrevista semiestructurada se elaboró una guía de preguntas (anexo 9) donde se recopiló información valiosa acerca de la percepción que los docentes tienen respecto a eje de contextualización. Para ello, se realiza una interpretación crítica de cada una de las respuestas proporcionadas para comprender la experiencia de cada uno de los docentes entrevistados, a través de una ficha de síntesis de las entrevistas (anexo 10). Las entrevistas fueron aplicadas en dos periodos distintos: el primero, al finalizar el primer periodo

de septiembre – noviembre del año 2024, mientras que la segunda estaba destinada a docentes de escuelas correspondientes a la parroquia, al finalizar el periodo de marzo – abril del 2025. Esta división permitió comprender y analizar posibles procesos de contextualización con respecto a las percepciones de los docentes, facilitando una visión integral y critica sobre la práctica educativa.

Tomando como punto de partida la primera y segunda pregunta *¿Cuál es la base para generar sus planificaciones? ¿Como se organiza las planificaciones?* Los docentes mencionaron que emplean el modelo multigrado, además de recurrir a los diferentes currículos nacionales. Para lo cual Samaniego y Oviedo (2024), señalan que el uso de un solo currículo genera dificultades a la hora de planificar, y que al hacer uso de varios currículos tiende a ser un reto para que los estudiantes alcancen su aprendizaje. Por ello, tienden a replicar formas de enseñanza urbana en las diferentes escuelas rurales, haciendo uso de fichas de trabajo, cuadernos, libros de texto, etc., las cuales generan una desarticulación con la realidad de los estudiantes.

Con respecto a la tercera pregunta *¿Cómo institución educativa debe seguir un horario de clase, este se cumple?* Se expuso que existen horarios establecidos, sin embargo, estos se cumplen ocasionalmente, además exponen la importancia de cubrir áreas como Lengua y Literatura y Matemáticas. Por tal razón, los estudiantes no demuestran mayor conocimiento en otras áreas de estudio. Dentro de este análisis, se vincula la pregunta cuatro referente a *¿Dentro del modelo multigrado se encuentran diversas metodologías, usted las aplica?* Cuyo fin es conocer como el docente a partir del desarrollo de estas clases involucra la metodología multigrado, para lo cual respondieron que las actividades dirigidas son las formas más factibles

de llevar a cabo el proceso de enseñanza, reflejando un concepto erróneo de la metodología propuesta en el modelo.

Con respecto a la quinta pregunta sobre *¿Dentro de las planificaciones se desagregan destrezas o indicadores?* Los docentes mencionaron que desde el distrito les brindan la posibilidad de desagregar los indicadores de evaluación, para medir el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, desde su perspectiva consideran que la destreza también se puede desagregar, y que de hecho antes lo hacían, pero cuando se evalúa los aprendizajes, se debe conocer a exactitud que deben saber los estudiantes.

Finalmente, en la última pregunta *¿La escuela forma parte de las redes de apoyo docente?* Los docentes manifestaron que la red de apoyo de la parroquia aún no está formalmente establecida, por lo cual es complicado que puedan reunirse para planificar. Sin embargo, la red emitida por el distrito es la que funciona para reunirse y realizar el Plan Curricular Anual (PCA) y las micro planificaciones. La labor docente es complementada con las redes de apoyo que aportan el intercambio de planificaciones que necesariamente deben responder a la realidad (MINEDUC, 2022).

2.2.4. Categorización de la información

Tabla 4

Categorización de la información.

Categorización de la información			
Categorías	**Definición**	**Subcategorías**	**Criterios de reflexión**

Contextualización pedagógica	Según Morin (2000), la contextualización es una capacidad fundamental de la mente humana que debe fortalecerse para comprender el entorno de manera integral. En esta línea, Coello et al. (2021) señalan la necesidad de repensar la educación, renovando las prácticas pedagógicas mediante la contextualización del currículo y las metodologías.	• Contextualización del proceso enseñanza-aprendizaje	• Uso recurrente de fichas de trabajo • Uso limitado de recursos contextualizados • Planificaciones • Formación docente y desarrollo profesional
Modelo Educativo UBP	El modelo UBP se aplica en escuelas multigrado-rurales, donde pocos docentes atienden varios niveles educativos en una misma aula. Se basa en principios pedagógicos centrados en la contextualización, permitiendo a los docentes aprovechar los recursos del entorno para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2022).	• Contextualización	• Uso recurrente de varios currículos
Experiencias educativas rurales	Las experiencias educativas rurales se vinculan profundamente con el entorno sociocultural y geográfico, promoviendo una educación inclusiva y contextualizada. Estas experiencias integran saberes ancestrales y prácticas comunitarias, fomentando el diálogo intercultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Padilla, 2024; Najera et al., 2025).	• Aprendizajes comunitarios	• Reconocimiento e inclusión de conocimientos culturales comunitarios • Falta de relación escuela-comunidad

Elaboración propia

2.2.4.1. Interpretación critica de la sistematización de la experiencia educativa.

La interpretación critica se organiza mediante una breve introducción de cada categoría, mientras que las subcategorías desarrollan la reflexión crítica correspondiente. De esta manera, se resume de forma clara y ordenada la influencia de cada experiencia, tomando como base los criterios de reflexión para su respectivo análisis en relación con el eje de

sistematización. Durante la narración de las situaciones, se identificaron elementos clave que, una vez analizados, fueron agrupados en subcategorías, para facilitar su comprensión y reflexión.

- **Categoría: Contextualización pedagógica**

La categoría principal que sustenta este análisis se fundamenta en la teoría de Morin, quien plantea que la capacidad de la mente humana para comprender esta influenciada por entorno que le rodea. Esta perspectiva invita a repensar la educación, promoviendo una renovación de las prácticas pedagógicas que incorpore la contextualización del currículo con las metodologías de enseñanza. En este sentido, Coello et al. (2021), destacan la importancia de adaptar los procesos educativos a las realidades específicas de los estudiantes, favoreciendo aprendizaje significativos y pertinentes. Para el análisis e interpretación crítica, las subcategorías se presentan como la base principal de discusión y de las cuales surgen criterios de reflexión que articulan la práctica y la teoría desde una comprensión profunda de su influencia en la contextualización pedagógica.

- **Subcategoría: Contextualización del proceso enseñanza-aprendizaje**

En la enseñanza-aprendizaje se evidenció que no existe un proceso de contextualización, puesto que los docentes se regían al uso recurrente de fichas de trabajo, en su mayoría tomadas de la plataforma digital Liveworksheets. Esta herramienta, si bien ofrece una amplia variedad de contenidos específicos en áreas del conocimiento, evidencia ciertas limitaciones cuando se analiza desde una perspectiva pedagógica contextualizada. Franco y Simeoli (2019) advierten que el uso intensivo de este tipo de recursos tiende a generar

prácticas con escasas oportunidades de interacción con el contexto social del estudiantado. En la misma línea, Alva (2021) sostiene que, el uso de tecnologías en el ámbito educativo rural requiere de una preparación, dedicación y mucho esfuerzo del docente frente a nuevos desafíos y escenarios de aprendizaje. Para lo cual, desde la experiencia observada, el uso de estas fichas refleja una orientación hacia una enseñanza tradicional, centrada en la transmisión unidireccional de contenidos, que deja de lado los intereses, realidades y formas de aprendizaje.

A partir de las observaciones realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se evidenció un uso limitado de recursos contextualizados, puesto que, los docentes se apoyaban principalmente en cuadernos personales, libros entregados por el gobierno y un cuaderno perteneciente a uno de los hijos del docente. Esta práctica refleja una tendencia hacia una enseñanza tradicional, basada en la repetición y reproducción de contenido, con escasa vinculación al entorno inmediato. Como señala Bedoya (2024), la falta de experiencia en la formación docente para afrontar el desafío en aulas multigrado limita significativamente la capacidad para generar entornos de aprendizaje que aproveche lo que el medio le ofrece. Esta situación se ve reforzada por Torres y Lozano (2019) quienes indican que la ausencia de mecanismos que permitan el tránsito entre la praxis y la reflexión dificulta la contextualización de saberes, un proceso fundamental para el aprendizaje significativo.

Con respecto al análisis de las planificaciones y lo que se observó durante las prácticas se evidencia una brecha significativa entre lo planificado y lo ejecutado. Aunque la planificación es reconocida como un desafío esencial para el desarrollo de objetivos, integrando metodologías, recursos y evaluaciones (Calderón, 2019), en contextos multigrado esta tarea

adquiere una complejidad mayor. Martínez (2024) define la planificación multigrado como un componente técnico fundamentado en una base teórica que debe considerar la heterogeneidad de los estudiantes, sin embargo, esta visión conceptual tiende a reducir la planificación a un ejercicio meramente formal. Las experiencias muestran que deben transcender un simple formato, que sea la guía del docente y que a su vez pueda ir generando adaptaciones, dependiendo de la realidad de los estudiantes.

La realidad educativa en el contexto rural revela una situación central: la ausencia de proceso de capacitación adecuados para los docentes, limitando su capacidad para responder a las necesidades específicas de la escuela. En este sentido, Muños et al. (2025), identifican que una de las principales barreras para el aprendizaje en zonas rurales es la insuficiente formación profesional, lo que afecta directamente el progreso de aprendizajes en los estudiantes. Esta situación se agrava al constatar que los programas de capacitación docente mantienen un enfoque similar al de años anteriores, sin adaptarse a las demandas actuales (Beltrán et al., 2024). Es por ello que, las clases se tornan monótonas y centradas en el docente como único protagonista, quién transfiere contenidos que los estudiantes no logran interiorizar.

Otro de los criterios relacionados con la subcategoría es la ausencia de docentes que residen en la comunidad, puesto que, uno de los docentes viajaba desde otra cuidad para la escuela. Esta situación no es aislada, ya que un gran número de docentes rurales no habitan en las comunidades escolares, lo que limita una conexión entre el docente y el territorio (MINEDUC, 2021). Esta desconexión repercute negativamente en la calidad educativa, pues el docente pierde oportunidades para integrar saberes y prácticas culturales propias del entorno

en su práctica pedagógica. Además, la falta de involucramiento dificulta ser un guía y mediador en el aprendizaje comunitario que estos educadores deberían ejercer, restringiendo su rol como agentes pasivos dentro de las dinámicas culturales (Castillo et al., 2023).

- **Categoría 2 Modelo Educativo UBP**

El Modelo Educativo UBP está diseñado para responder a las necesidades de las escuelas multigrado rurales, donde uno o pocos docentes deben atender simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles educativos en una misma aula. Su marco educativo pedagógico se fundamenta en tres principios esenciales: contextualización, flexibilización y autonomía pedagógica, para brindar acompañamiento a las instituciones unidocente, bidocente y pluridocente, dando respuesta a las necesidades de aprendizaje (MINEDUC, 2022). Teniendo en cuenta la información que brinda el modelo, la subcategoría que se presenta a continuación se enfoca únicamente en la contextualización, puesto que, permite generar una articulación entre el contenido educativo con las realidades de cada estudiante.

- **Subcategoría: Contextualización**

La contextualización pedagógica es importante para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos en los estudiantes. Ante lo observado en la experiencia denota la falta de conexión entre los contenidos curriculares, debido a que se emplean tres currículos para la elaboración de las planificaciones. En este sentido, Perea y Mora (2023) mencionan que el uso de varios currículos considera establecer varias metodologías y recursos diferentes de la educación rural, donde se omite la relación de los conocimientos previos que han adquirido los estudiantes con las dinámicas del medio local, limitando aprendizajes significativos. Por ende, al no generarse esa estrecha relación entre los contenidos curriculares y la realidad, los

estudiantes presentan varios desafíos en el aprendizaje y un limitado desarrollo de las destrezas que se encuentran estipuladas en los Lineamientos Curriculares para Instituciones Educativas Multigrado.

- **Categoría 3 Experiencias educativas rurales**

La categoría de experiencias educativas rurales se caracteriza por su estrecha vinculación con el entorno sociocultural y geográfico de las comunidades, promoviendo una educación inclusiva y contextualizada que integre los saberes ancestrales, elemento fundamental para una educación significativa y aplicable (Padilla, 2024; Najera et al., 2025). Estas perspectivas se alinean con la necesidad de superar modelos educativos homogéneos, incorporando prácticas que responde a la realidad local y a las necesidades de los estudiantes; comprendiendo que las influencias de sus familias desempeñan un rol fundamental.

- **Subcategoría: Aprendizajes comunitarios**

La experiencia revela que los estudiantes poseen conocimientos tradicionales relacionados con el cuidado ganadero, la elaboración de quesos, el proceso de siembra y la instalación de cercas eléctricas, saberes que han sido transmitidos de generación en generación. Estos conocimientos contribuyen a la construcción de una identidad cultural rica, que abarca elementos como la lengua, valores, creencias, tradiciones y modos de vida propios de la comunidad (Saona y Duran, 2023). Sin embargo, a pesar de que la localidad cuente con recursos naturales y prácticas culturales valiosas, estas potencialidades son olvidadas dentro del ámbito educativo (Vidal et al., 2020). Es preocupante que, aunque los niños están en contacto desde tempranas edades con el entorno y sus prácticas, dichos saberes, son

olvidados y tienden a oprimir formas de enseñanza e imponer nuevos conocimientos que fragmentan una comunidad.

La falta de vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad en contexto rurales constituye una situación estructural que afecta la calidad y pertinencia del proceso educativo. Diversos estudios han evidenciado que las comunidades rurales perciben la escuela desde una perspectiva que muchas de las veces no son reconocidas ni integradas en las intervenciones institucionales (Padilla, 2024). Esta desconexión se agrava por la insuficiente infraestructura, y recursos limitados a la realidad, lo que profundiza una brecha entre zonas urbanas y rurales (Salgado, 2025). Además, la escasa inclusión de saberes ancestrales y prácticas culturales en la enseñanza formal limita la construcción de aprendizajes significativos y la identidad cultural de los estudiantes (Coello et al., 2021). Desde la experiencia se concuerda que las políticas educativas que el estado implementa no brindan una respuesta al sistema educativo rural, y que desde sus espacios hasta el proceso de enseñanza no se aprecia una educación de calidad y calidez.

2.2.5. Lecciones aprendidas

La experiencia permitió identificar aquellos aprendizajes significativos relacionados con la vivencia, con el fin de resaltar los aspectos más relevantes que permitieron comprender la influencia de la realidad local, incluyendo las dinámicas socioculturales del espacio, el modo de vida y la identidad cultural que la comunidad posee.

La educación rural es un constructo que surge a partir de la propia realidad de la escuela, siendo el contexto quien favorece todos los materiales necesarios para direccionar a la educación hacia la respuesta de las necesidades de la comunidad. Morin (2001) señala que, la

realidad debe ser entendida como un tejido complejo que se da a través de una serie de eventos, acciones, e interacciones. A partir de la experiencia vivenciada, el principal factor para conocer de cerca las necesidades de la realidad es que el docente debe vivir en la comunidad y relacionarse con todos los actores comunitarios, para entender, comprender y valorar los modos de vida.

Desde una visión de docentes en formación, vivir en la comunidad permite profundizar en la realidad comunitaria. Es así como se puede ofrecer una educación que otorgue sentido al contexto rural, partiendo desde un enfoque más realista, abierto y coherente que conecte el conocimiento con la realidad natural, solamente así el maestro podrá valorar las necesidades para responder a ellas, potencializando la participación de las familias y demás habitantes, adaptando estrategias a la realidad del contexto para garantizar una educación más real, significativa y aplicable (Burgos et al., 2020).

Asimismo, la contextualización es una herramienta que fomenta una educación inclusiva, ya que las planificaciones de las clases consideran las necesidades de los estudiantes (Figueroa, 2020). En esta misma línea, Villegas (2019) menciona que el contexto también permite responder a las NEAE de forma integral a los educandos. Con relación a lo mencionado, es importante destacar que el propio contexto brinda los recursos necesarios para adaptar el proceso de enseñanza- aprendizaje considerando las características sociales, culturales, económicas, que surge desde un análisis sociohistórico para la construcción de estrategias pedagógicas.

Esta experiencia permitió comprender que el aprendizaje significativo se potencia cuando se reconoce el conocimiento comunitario, el cual surge de prácticas cotidianas como la

ganadería, la elaboración de quesos o la instalación de cercas eléctricas. La vivencia directa con la comunidad propició una reconstrucción colectiva del conocimiento, en la que los actores educativos deben asumir un rol protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser una fuente viva de saberes.

3. Conclusiones

Al culminar el análisis de la contextualización pedagógica de las experiencias rurales en el marco de las prácticas preprofesionales realizadas en una comunidad rural y considerando el eje de sistematización, el objeto y objetivo general, se concluye lo siguiente:

A partir del análisis de las experiencias educativas rurales, se observa que existe una marcada desarticulación entre la enseñanza y la realidad de los estudiantes, lo que representa un desafío significativo para la consolidación de sus aprendizajes. Al implementar diversas actividades que no se relacionan con el contexto de los alumnos, estos encuentran dificultades para construir un conocimiento sólido y significativo que puedan aplicar en su vida cotidiana. Además, las estrategias pedagógicas empleadas, como el uso reiterado de fichas, perpetuán una modalidad de enseñanza tradicional en la que el estudiante asume un rol pasivo, limitándose a recibir contenidos sin una verdadera apropiación. Esta situación contribuye a que, a largo plazo, los aprendizajes se desvanezcan, dificultando el desarrollo de competencias relevantes y duraderas para su entorno.

En este sentido, adoptar el currículo y las estrategias de enseñanza a la realidad sociocultural y económica de la comunidad rural es fundamental para lograr procesos de aprendizaje significativo. Para lo cual, la contextualización permite que los estudiantes se identifiquen con los contenidos, de esta manera su motivación incrementa y su participación se

vuelve más activa en el proceso educativo. Esta forma de enseñanza prima para una construcción de sociedades más justas y equitativas, que sean la base para formar ciudadanos críticos y reflexivos ante los problemas que se presentan en su vida cotidiana, desarrollando capacidades que les permitan ser autónomos.

Además, se constató que cuando la enseñanza se vincula con la cotidianidad de la comunidad, se fortalece significativamente el sentido de pertenencia, la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Las experiencias vividas evidencian que los niños se sienten más motivados y comprometidos cuando los contenidos escolares dialogan con sus realidades, saberes y prácticas cotidianas. Actividades como la producción de quesos, el ordeño o las mingas comunitarias, al ser integradas al currículo, se transforman en potentes escenarios de aprendizaje que validan la experiencia y el conocimiento local. En este sentido, la escuela no puede entenderse como un espacio aislado del contexto, más bien como parte de un todo educativo que tenga una mirada amplia de todos los factores influyentes en la realidad.

El análisis de las dinámicas escolares y comunitarias permitió identificar una limitada incorporación de elementos culturales y sociales en la planificación y ejecución de clases, lo cual evidencia una brecha entre el currículo y la realidad del contexto. Esta situación se debe, en parte a la ausencia de acompañamiento técnico y a la falta de procesos de formación que orienten a los docentes en la aplicación efectiva de la contextualización pedagógica. Esto les permitirá integrar principios de contextualización, para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y que los conocimientos se cimenten a partir de aprendizaje previos para construir nuevos, de esta manera se vincula la teoría con la práctica para lograr aprendizajes significativos.

Aunque el Modelo Educativo UBP establece la contextualización como un principio fundamental, su implementación práctica resulta limitada. La experiencia sistematizada evidencia una escasa aplicación de políticas educativas orientadas a responder a las particularidades de la educación rural. Uno de los principales desafíos radica en la falta de formación específica para los docentes; si bien sus prácticas pedagógicas tienden a ser flexibles, resulta cuestionable como pueden atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes cuando el Estado no garantiza una adecuada formación para los docentes, pues desde este modo la educación tiende a replicar enseñanzas de otros espacios sobreponiendo contenidos hacia la realidad de los educandos.

En conclusión, el análisis evidencia un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad de la escuela rural, destacando las prácticas pedagógicas contextualizadas como la principal fuente de conocimiento. Sin embargo, existe una brecha significativa entre la realidad de los estudiantes y las respuestas educativas ofrecidas, lo que limita el logro de una educación verdaderamente significativa, predominando una modalidad de enseñanza tradicional y desconectada del contexto. La educación rural no puede considerar un espacio común y corriente, pues abarca dinámicas complejas que, al articularse con los contenidos curriculares se convierten en proceso participativos y transformadores que modifican la forma de enseñar. Así, la contextualización se revela como una herramienta transformadora que posibilita repensar la educación rural desde un enfoque crítico, participativo y situado, promoviendo una educación más pertinente y comprometida con las realidad sociales y culturales de las comunidades.

4. Recomendaciones

A partir de la experiencia se identificaron algunos factores que pueden incidir para mejorar la educación rural y generar procesos educativos contextualizados que permitan integrar los saberes previos con los nuevos conocimientos para ello se considera algunas recomendaciones importantes que sin duda aportan al desarrollo de un aprendizaje que parte desde la realidad local.

La continua formación docente es esencial para lograr procesos educativos contextualizados, cabe mencionar que esta continua formación no debe ser igual a la de años atrás, por el contrario, Verdeja (2019) señala que, es necesario que se plantee un modelo de formación del profesorado que permita conocer y utilizar las herramientas necesarias para la ejecución de sus funciones como docentes contextualizados, enfatizando el desarrollo de las competencias profesionales y también de las interculturales debido a que cada espacio es diferentes.

Por otra parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación de México (2023) señala la importancia de realizar un Codiseño de contenidos, es decir, que a partir de la realidad local se incorporen contenidos del entorno, pues esto permite construir planes educativos locales que surgen a partir de los conocimientos previos que los estudiantes poseen, desde esta mirada el codiseño de contenidos se genera exclusivamente para la comunidad, ya que ningún otro espacio es igual.

Finalmente, las universidades deben orientar la formación de los futuros docentes hacia el abordaje de temáticas vinculadas con la vida comunitaria, la educación ambiental y el desarrollo de una ética antropológica, aspectos que son fundamentales para comprender la

complejidad e interconexión de los problemas sociales, culturales y económicos (Carbajal, 2018). Incluir estos contenidos en los procesos formativos permite que los estudiantes en formación adquieran una comprensión profunda de las realidades comunitarias, desarrollando así la capacidad de desenvolverse con autonomía y sentido crítico en su futura práctica preprofesional.

5. Referencias

Acosta, W. y Rodríguez, E. (2023). *Ecoliderazgo y educación rural*: (1 ed.). Bogotá, Universidad de La Salle – Ediciones Unisalle. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/255084?page=61

Alva, E. (2021). Educación rural en tiempos de emergencia sanitaria nacional: retos del docente frente al desarrollo de la virtualidad. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, *5*(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.620

Assuna, G. y Benza, G. (2023). *América Latina Desigual Preguntas, enfoques y tendencias recientes.* Siglo veintiuno editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLASCO.

Andrade, D. (2025). La gestión educativa y la participación de los padres de familia en la unidad educativa Apuela, periodo lectivo 2024-2025. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *5*(1). https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/919/1501

Aranda, M., Martínez, M. y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria 25*(6). http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1

Batalloso, J. y Cándida, M. (2020). Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad, *12*(28). https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595

Bazurto, M. y Samada, Y. (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, *6*(1). DOI: 10.23857/pc.v6i1.2248

Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada “desde” “y” “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos, 37*(149), 130 – 149. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185269820150003000008&script=sci_arttext

Barba, L. y Gómez, J. (2024). Reflexión y contextualización pedagógica en el desarrollo de las practicas educativas innovadoras. *MENDIVE, 22*(4). https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3778

Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Melendes, W. y Pachacama, S. (2024). La falta de capacitación docente en atención a la diversidad: Un obstáculo para la educación inclusiva en un mundo globalizado. *Revista Científica y Académica Vitalia*, *4*(4). https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452

Bedoya, D. (2024). *La práctica pedagógica del docente rural: perspectiva de formación y aprendizaje en la escuela multigrado*. [Tesis de Maestría en educación Universidad católica de Manizales]. Repositorio Institucional- Universidad Católica de Manizales. La práctica pedagógica del docente rural: perspectiva de formación y aprendizaje en la escuela multigrado

Bell, A. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista Posgrado y Sociedad*, *15*(2).

Bustos, A. (2014). *La escuela rural:* (ed.). ediciones Octaedro, S.L. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/59807

Burgos, J. Burgos, G. y Cedeño, D. (2020). El docente rural ecuatoriano en el siglo XXI. Retos y desafíos. *Dominio de la ciencia*, *6*(8),358-369. DOI: http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1765

Calderón, M. (2019). La planificación microcurricular: una herramienta para la innovación de las prácticas educativas. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, *4*(2), 116-125. https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2900

Carrión, A. (Coord.), y López, M. (Coord.). (2021). *Ciudades intermedias y nueva ruralidad: (ed.).* FLACSO Ecuador. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/175421

Castillo, G., Sailema, J., Chalacán, J. y Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, *6*(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409

Cabra, F. (2023). *Educar en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*. Editorial Universidad del Rosario. https://doi.org/10.12804/urosario9789585002654

Carbajal, M. (2018). El pensamiento de Edgar Morin: cinco retos educativos para la educación superior. *Didac,* 21-27.

Castro, Y. (2023). La importancia de la educación especial. *Instituto de formación inclusiva ¡360º*. https://prodis360.org/la-importancia-de-la-educacion-especial/

Coello, C., Troya, B., Guilcapi, R., Quintana, L., Figueroa, F., Jaramillo, D., Arzube, M., Banegas, C. y Merchán, C. (2021). Hacia una nueva escuela rural guía de reflexión pedagógica para la escuela rural multigrado en Ecuador. *Fundación Imaymana.* https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/multigrado/Guia-de-reflexion-pedagogica.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. *Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*.

Cuesta, O. y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico, *Sophia 17*(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010

Curbelo, E. y Yusta, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: innovaciones desde la intervención social. *Margen105*.

Expósito, D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Medica Espirituana, 19*(2), 10 -16. Sistematización de experiencias como método de investigación

Fernández, C. y Macancela, A. (2022). Reflexiones sobre las destrezas con criterio de desempeño de la asignatura de Filosofía I desde la taxonomía de Bloom. [Trabajo de Titulación previo a la obtención del titulo de Licenciado en Pedagogía de la Filosofía]. Repositorio Institucional universidad de cuenca. Universidad de Cuenca. Reflexiones sobre las destrezas con criterio de desempeño de la asignatura de Filosofía I desde la taxonomía de Bloom

Figueroa, J y Araya, A. (2023). Contextualización curricular para una educación inclusiva: Representaciones y experiencias docentes. *Interedu*, *8*(1), 11-48. https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083056

Figueroa, Á. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores, 23*(3). https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2

Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2023). Análisis de la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Ecuador. https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/analisis_personas_con_discapacidad_espanol_1.pdf

Franco, A y Simeoli, P. (2019). Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria. Estudio Preliminar. *Scielo, 24.* https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184114

Freire, P., Llanquín, G., Neira, V., Queupumil, E., Riquelme, L. y Arias, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en chile*. Scielo, 51*. https://doi.org/10.1590/198053147046

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra S.A.

Garcés, T., Plaza, M., Angulo, R. y Vera, M. (2023). Educación y Desarrollo Rural: Análisis Conceptual desde un enfoque Comunitario: *Revista Social Fronteriza, 3*(1), 60 -74. DOI https://doi.org/10.5281/zenodo.7539181

Giarracca, N. (2018). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Colección de grupos de trabajo CLASO.

Gobierno Provincial del Azuay. (2023). *Prefectura del Azuay y los GADs se unen para trabajar en ambiente y equidad y género*. Prefectura del Azuay. https://www.azuay.gob.ec/index.php/2023/08/21/prefectura-de-azuay-y-los-gads-se-unen-para-trabajar-en-ambiente-y-equidad-y-genero/

Gobierno Autónomo Descentralizado de Jima. (2020*). Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Parroquial*. https://gobiernojima.gob.ec/azuay/wp-content/uploads/2021/09/Consolidado_PDOT_Jima.pdf

Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna, 81*(184). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización

Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé, M., Hernández, J. (2016). Problemas de contexto: un cambio educativo. *Revista Ra Ximhai,* 12 (*6*). https://www.researchgate.net/publication/309736121_PROBLEMAS_DE_CONTEXTO_UN_CAMINO_AL_CAMBIO_EDUCATIVO_CONTEXT_PROBLEMS_A_PATH_TO_EDUCATIONAL_CHANGE?enrichId=rgreq-5cd026f385148dda5612ef9c29112c6f-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMwOTczNjEyMTtBUzo0MjU4NjY2NDA1MzE0NTZAMTQ3ODU0NTkyNzQ3Nw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de experiencias… *Universidad Pedagógica de Durango, 8*. Dialnet-HablemosDeSistematizacionDeExperiencias-2543154.pdf

Hernández, F., Castelo, U. y Nakamura, P. (2019). Adaptación del índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación. *Revista de sociología de la educación – RASE. 13* (1). doi: http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.16283

Hernández, P y Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. Revista de Ciencias Humanísticas y sociales. *ReHuso, 6*(3), 52- 67. DOI: 10.5281/zenodo.5512949

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo [ENEMDU]. Indicadores de pobreza y desigualdad. (diapositivas de PowerPoint*).*

Ecuador en cifras. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2024/Diciembre/202412_PobrezayDesigualdad.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). Boletín Técnico N°02-2025-ENEMDU Pobreza y desigualdad. *Ecuador en cifras*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2024/Diciembre/202412_Boletin_pobreza.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Primera edición Colombia. CINDE. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edicion%20colombiana%29.pdf

Jara, O. (2023). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica.* Guía para la Sistematización de Experiencias

Luna. M. (2020). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870 – 1930. *Revista Ecuatoriana de Historia.* 55. https://doi.org/10.29078/procesos.v.n55.2022.3148

Luengo, E., Diaz, J. (2023). Edgar Morin y Paulo Freire. Dos centenarios y una problemática común: la educación y su contribución para la transformación comunitaria. *Revista en Ciencias Sociales del Pacifico mexicano*, 6 (*13*), 63 – 92.

Matailo, N. y Ramón, I. (2023). La importancia de los recursos didácticos manipulativos en el razonamiento lógico -Matemático. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6121

Marcos, C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. Revisión de Literatura. *MQRInvestigar, 8*(4), 4301–4324. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324

Marín, J. (2020). Paulo Freire: El método de la concientización, en la educación, para analizar y comprender el contexto actual de la globalización. *Revista albuquerque, 12*(24). https://doi.org/10.46401/ardh.2020.v12.12096

Martínez, Á. (2024). Planificación multigrado en la educación primaria. *Consejo de Formación en Educación*. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3105

Marcone, G., García, G. (2023). Interdisciplinariedad en la educación superior: conectando universidad y sociedad. *Revista Tecnologica ESPOL, 35*(3). https://doi.org/10.37815/rte.v35n3.1075

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2022). *Modelo Educativo UBP*. Dirección Nacional de Currículo.https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019*). Instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del sistema nacional de educación.* Secretaria de fundamentos educativos. https://cooperaciondocente.com/instructivo-para-elaborar-las-planificaciones-curriculares-del-sistema-nacional-de-educacion/

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2021). *Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado.* Dirección Nacional de Currículo. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/Lineamientos-multigrado-2021.pdf

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ministerio de Educación.

Morán, A., Medina, J. y Sánchez, L. (2021). Pertinencia cultural de las practicas pedagógicas en los docentes multigrado desde la perspectiva de los estudiantes. *Congreso nacional de Investigación Educativa*.

Mougoyanni, C. (2021). Nueva ruralidad en la novela Española contemporánea: un enfoque ecocrítico, *Pangeas. Revista Interdisciplinar de Ecocrítica,* (3), 7 – 15. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/116695

Muñoz, A., Jiménez, F., Villalva, A. y Medina, A. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 11*(20 (11)), 173-190. https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada Repensar la forma, reformar el pensamiento*. Siglo XXI.

Montes, G. (2020). Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado. [Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional Universidad de Córdoba. Contextualización curricular y reconstrucción de las prácticas de enseñanza en aulas multigrado

Muñoz, A., Jiménez, F., Villalva, A. y Medina, A. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. *Cienciamatria. Revista*

Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 11(20 (11)), 173-190. https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547

Musons, J. (2021). Reinventar la escuela: Una brújula para familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI. Arpa y Alfil Editores, S.L. ISBN:978-84-17623-90-6.

Najera, G., Aguilar, M., Sánchez, C. y Rosario, D. (2025). La etnoeducación y su contribución al respecto y la valoración de la diversidad cultural. *Polo del conocimiento, 10*(4). DOI: 10.23857/pc.v10i4.9320

Oviedo A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leónidas Proaño. *Revista Andina de Educación, 2*(1) https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.3

Padilla, D. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencias Latina, revista multidisciplinar, 8*(6). https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14659

Palacios, L. (2021). La contextualización de la educación y la complejidad. *Colectivo Insurgencia Magisterial*. LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA COMPLEJIDAD. - Portal Insurgencia Magisterial

Pérez, A. (2019). Modelo pedagógico de la Universidad Nacional del Educación UNAE. Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf

Pérez, M. (2022). Contextualización de la práctica docente. [Ponencia]. *Memorias del festival nacional de academias CECyTEs*. Durango, México.

Perea, A., y Mora, J. (2023). En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos. *Praxis & Saber, 14*(36). https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107

Ramírez, L. (2021). *Las estrategias metodológicas y las dificultades del aprendizaje de las Matemáticas en los niños de 7mo de la escuela de educación básica 11 de Diciembre, período lectivo 2021 – 2022.* [Tesis de Licenciatura en Educación Básica]. Repositorio de Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6544

Rivas, L. (2015). ¿Cómo Hacer una Tesis de Maestría? *Ciudad de México: Instituto Nacional*. https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F309399658_Capitulo_11_Construccion_de_la_Matriz_Metodologica%3FenrichId%3Drgreq-0114d932d14e20c768ea4f791e86a9c6-XXX%26enrichSource%3DY292ZXJQYWdlOzMwOTM5OTY1ODtBUzo2OTkzOTEwNjEwMDQyOTBAMTU0Mzc1OTIzMTk0Ng%253D%253D%26el%3D1_x_2%26_esc%3DpublicationCoverPdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Rivadeneira, E., y Fernández, M. (2024). Estrategia metodológica para atención de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad en sector rural de Ecuador. *Revista Innova Educación, 6*(2), 55-72. https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.004

Rodríguez, A. (2023). La educación inclusiva en zona rural de Esmeraldas. *Revista Social Fronteriza, 3*(3). https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(3)296

Rubio, J. y Gómez, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades investigativas en Educación, 21*(3), 1-22, Doi. 10.15517/aie.v21i3.46241

Saldaña, P., Dávila, G. y Jaramillo, G. (2025). PABS 1.0 *La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana*. Editorial EXCED. https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2025/Libros/Exced_2025_L3.pdf?_t=1745724471

Samaniego, V., y Oviedo, B. (2024). Evaluación del Currículo Educativo en Escuelas Públicas de Ecuador. Ciencia Latina: *Revista Multidisciplinar, 8*(2), 2897-2911. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10722

Sánchez, M., Fernández, M. y Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL, 8*(1). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo

Salgado, P. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas, 3*(1), 5-16. https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73

Saona, E. y Duran, L. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*(2), 288-306. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877

Serruto, V. y Frisancho, S. (2024). Concepciones de docentes en formación acerca de la educación rural. *Revista de Psicología, 42*(2) http://dx.doi.org/10.18800/psico.202402.018

Silvetti, F. (2006) Lo que estamos perdiendo. La producción de conocimiento a partir de la sistematización de experiencias de intervención con campesinos. *Cuadernos de Desarrollo Rural, 3*(57). https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1228

Simbaña, H., Haro, O., Burbano, E y García, C. (2024). Sistematización de experiencias de la intervención pedagógica rural, resultado de la curricularización de la extensión universitaria. *Zenodo, 9.* https://doi.org/10.5281/zenodo.10795321

Suarez, N., Torres, R., Sevilla, S., Álvarez, M., Gómez, V., Ramón, E. y Pérez, M. (2023). *La gestión educativa en la educación escolarizada. Reflexiones teóricas para la práctica*. Primera edición. Quito: Qualitas. https://doi.org/10.55867/libroqual23.01

Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitarios y sociosanitarios*. Ediciones de la Universidad de Castillas – La Mancha. https://hdl.handle.net/10578/28525

Torres, M. (2015). *Escuela Multigrado, ¿escuelas para pobres?* Otra Educación. https://otra-educacion.blogspot.com/2015/04/escuelas-multigrado-escuelas-de-segunda.html

Torres, R. y Lozano, D. (2019). *La formación de docentes en América Latina perspectivas, enfoques y concepciones críticas.* CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/9183

UNICEF. (2023). *Guías pedagógicas para la educación rural*. https://dyaorg.net/wp-content/uploads/2024/12/Guias-pedagogicas-para-la-educacion-rural.pdf

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* Informe de seguimiento de la

educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? - UNESCO Biblioteca Digital

Vargas, J. (2023). Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicadas por los docentes del segundo ciclo año 2023. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 4*(4), DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1201

Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudio de humanidades y ciencias sociales, 42*. ISSN – e 0719-1014

Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva, 12*(2), 66-77. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643

Vidal, E., Gonzales, L., y Alanya, D. (2020). *Guía de facilitación: Producción de queso tipo andino* [Módulo de extensión]. Instituto de Desarrollo y Medio Ambiente (IDMA), Asociación ALLPA, Asociación SUCO.

Zea, M. (2023). Metodología de la sistematización. *Universidad Estatal de Milagro*, *3*(01). https://sga.unemi.edu.ec/media/archivocompendio/2023/06/14/archivocompendio_2023614014 11.pdf

6. Anexos

Anexo 1: Matriz de ordenamiento y reconstrucción de información

MATRIZ DE ORDENAMIENTO Y RECONSTRUCCION DE LOS DIARIOS DE CAMPO				
PERIODO 24 DE SEPTIEMBRE AL 15 DE NOVIEMBRE DEL 2024				
N.º DE DIARIO	FECHA	ASPECTOS DESTACADOS	PRINCIPALES DIFICULTADES	MARCO TEÓRICO
SEMANA 1	26 de septiembre del 2024	Programa del día de la Bandera	Para el evento del día de la Bandera no se contó con la presencia de los padres de familia, puesto que, la docente mencionó que la gran parte se dedica a actividades laborales y es imposible. Se contó con la presencia de los representantes de los estudiantes que fueron seleccionados como escoltas y abanderado de la escuela.	Busca conectar el proceso educativo con la realidad comunitaria, respondiendo a sus necesidades, donde los docentes puedan aprovechar los recursos que el entorno ofrece para enriquecer el aprendizaje y valorar la cultura (Ministerio de Educación, 2022)
	27 de septiembre del 2024	Ejercicio del simulacro ante incendios	se realizó una socialización acerca de un simulacro contra incendios. En primer lugar, se dio conocimiento acerca de las acciones que deben realizar los estudiantes ante situaciones de riesgo, para proceder con el respectivo simulacro. Los estudiantes en compañía de la docentes y practicantes se dirigieron a la cancha y formaron un círculo. En el cual, se realizó recomendaciones e indicaciones importantes ante esta situación y para	Como señala la UNESCO (2023), "la educación en gestión del riesgo de desastres debe estar integrada en el currículo escolar, promoviendo la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje basado en la realidad local" (UNESCO, 2023).
SEMANA 2	30 de septiembre del 2024	Para la interacción con la comunidad, una señora nos encontró en el camino y nos invitó a observar las actividades ganaderas que realizan, la misma era familiar de una de las estudiantes de la escuela, está experiencia marca la importancia de vincularse con el medio, y que es la forma más adecuada para comprender la realidad que le rodea al estudiante.	Para el evento del día de la Bandera no se contó con la presencia de los padres de familia, puesto que, la docente mencionó que la gran parte se dedica a actividades laborales y es imposible. Se contó con la presencia de los representantes de los estudiantes que fueron seleccionados como escoltas y abanderado de la escuela.	Busca conectar el proceso educativo con la realidad comunitaria, respondiendo a sus necesidades, donde los docentes puedan aprovechar los recursos que el entorno ofrece para enriquecer el aprendizaje y valorar la cultura (Ministerio de Educación, 2022)
	03 de octubre del 2024	Primer acercamiento con los padres de familia, se establece una reunión para presentar a las prácticas y proponer actividades por las tardes con los estudiantes, dependiendo de sus necesidades. En este espacio se dio a conocer la actividad de plasmar un escudo que representará la comunidad. Además, se llegó al acuerdo de que los estudiantes asistirán por las tardes al refuerzo pedagógico los días martes y jueves.	Poca participación de los representantes, debido que, evidenciaban un cierto nivel de desconfianza ante la presencia de las practicantes.	los actores sociales proyectan diversas concepciones y aspiraciones de vida, que reflejan la complejidad y riqueza de estos contextos (Giaracca, 2018).
SEMANA 3	03 de octubre del 2024	Se rediseño el escudo con las valoraciones de los padres de familia y a su vez se plasmó en una plataforma digital, donde se procuró tener en cuenta las retroalimentaciones de la líder y los padres de familia. Por otro lado, se revisó los documentos institucionales como PCA, PCI Y PEI.	No todos los padres de familia podían asistir a la escuela para observar cómo se ubicaron los elementos del escudo que ellos mismo propusieron, sin embargo, el represéntate de los padres de familia siempre estuvo presente. Asimismo, cuando se pidió los documentos a los docentes de la escuela, no supieron donde tenían guardados, lo que evidenció una mala organización documental. No obstante, se logró revisar el Plan Colmena y el PCA.	Palacios (2021) la acción de contextualizar aporta a describir, comprender y detallar las determinadas relaciones que se desarrollan en un espacio para poder comprender la realidad a través de una buena interpretación y que estos sean considerados en el proceso de aprendizaje.
	10 de octubre del 2024	Durante la primera y segunda semana se pudo evidenciar el constante uso de fichas de trabajo, las cuales se imprimen desde la página WEB, y se enfocan en áreas como Lengua y Literatura y Matemáticas. Durante este tiempo los docentes enfatizaron en que no desarrollan el área de inglés, puesto que tienen un bajo conocimiento y que se prioriza las dos asignaturas antes mencionadas.	Cuando se realiza alguna pregunta a los estudiantes no comprenden y se quedan callados, además muestran cierta resistencia en participar con las practicantes y se centran netamente en cumplir con lo que se pide en la ficha de trabajo.	González, et al., (2024), define que la enseñanza, debe abordarse desde una mirada contextualizada, donde se transponga los contenidos académicos a una situación/contexto cercano al estudiante
SEMANA 4	10 de octubre del 2024	Teniendo en cuenta la información que se recopilo semanas anteriores se pretende realizar una actividad que vincule el contenido académico con su realidad. Los estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado debían escribir de manera creativa y haciendo uso de dibujos una de sus experiencias de vida, para lo cual debían pensar en algo que les había pasado y que sea significativo para su vida.	En este espacio algunos de los estudiantes mostraban cierta dificultad al expresar su experiencia, pues sentían un poco de vergüenza o timidez, sin embargo, todos concluyeron las actividades.	Morin (2000) hace un acercamiento profundo a la importancia de contextualización e integración de conocimientos, puesto que, lleva un pensamiento ecologizante, que ve los eventos y conocimientos en su relación inseparable con el medio, promoviendo una interrelación entre las partes y el todo.
	18 de octubre del 2024	Junto con los docentes se realizó una MINGA COMUNITARIA para observar y concientizar a las personas de la comunidad sobre el cuidado del medio ambiente.	En esta experiencia no se evidencia ninguna dificultad, más bien capto la atención de las personas de la comunidad, puesto que, no sabían de la participación de las practicantes y no se había desarrollado esta actividad.	La necesidad de observar, analizar y comprender la ruralidad desde nuevas perspectivas, puesto que, ha enfrentado cambios estructurales que afectan tanto su espacio, como las formas de vida (Giaracca, 2018).
SEMANA 5	22 de octubre del 2024	En el proceso de enseñanza-aprendizaje de Estudios Sociales se evidenció las dificultades en el área de comprensión lectora y la mayoría de los estudiantes tenían una lectura muy silábica, además de las faltas ortográficas. Además, recopilando información de las semanas anteriores, los estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas, con el dominio de las tablas de multiplicar, resolución de operaciones básicas, así como la resolución de problemas, en el área de Ciencias Naturales el conocimiento es escaso, puesto que casi nunca se desarrolla la materia. Además, se evidencia un notorio interés por aprender inglés por parte de los estudiantes. Durante los refuerzos los estudiantes muestran más flexibilidad y están más entusiasmados, ya que a partir de juegos se pretendió que todos sean partícipes de la experiencia, sin embargo, no se podía evidencia un avance, lo que nos llevó a cuestionar ¿Qué es lo que hace falta para que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades en las diferentes asignaturas?	Las principales dificultades presentes en los estudiantes es el acompañamiento que se debía dar a cada estudiante, pues en su mayoría, no lograban comprender textos, resolver problemas o a su vez realizar la tarea como podían. Además, la diversidad de edades dentro de un aula es compleja manejarla, pues mientras algunos terminan, otros no comprenden como desarrollar las actividades. Algo importante de mencionar es que a partir de la observación y la interacción con la comunidad se pudo comprender que los estudiantes realizan diversas actividades ganaderas por las tardes y que, por ello, en su mayoría no cumplen con los deberes asignados. Para conocer más su realidad, se pedía a los estudiantes que nos lleven a conocer los espacios de la comunidad o que a su vez podamos realizar lo que ellos hacen. Entonces desde esta interacción se logró convivir con la comunidad y a su vez con la realidad que enfrentan los estudiantes.	Paulo Freire (133C) menciona que la contextualización pedagógica, es la necesidad de partir de la realidad concreta del educando, en lugar de imponer conocimientos que se encuentren descontextualizados. El punto de partida de todo proceso educativo debe ser la experiencia vivida del estudiante, su entorno, sus saberes y sus condiciones sociales. Para lo cual, Jara (2018), menciona que la experiencia vivida permite comprender las dinámicas sociales y culturales que rodean al entorno donde se inserta el sistematizador. v
SEMANA C	30 de octubre del 2024	la interacción en la comunidad es reflejada a partir de la elaboración de la colada morada. Cada espacio compartido con las madres de familia es de vital importancia para generar aprendizajes significativos. Ellas mencionan que la preparación no es sencilla, pero que es divertido cuando más personas se unen para poder realizar.	No se presentaron dificultades durante la jornada, más bien al observar las actitudes que tenían hacia nosotras era de gran importancia, pues llegaban y nos compartían alimentos de sus cosechas, lo que evidencia un vínculo con la comunidad.	Un docente que se vincule con la realidad local, permite contextualizar los contenidos, esto se da cuando los estudiantes realizan las actividades acordes a las condiciones reales (Palacios, 2021).

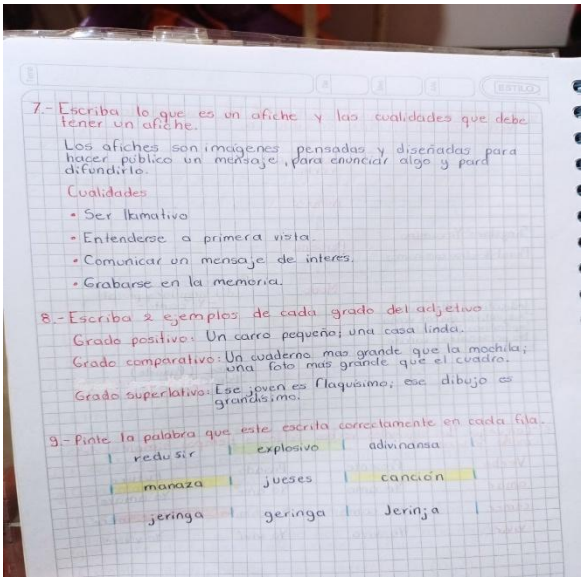
SEMANA 7	08 de noviembre del 2024	En cuanto al aprendizaje de los estudiantes, se realizó unan entrevista a los docentes para comprender el porqué de las dificultades de los estudiantes y a su vez conocer como articula la planificación con las actividades plasmadas en el aula, aunque con la revisión de la planificación y con la información proporcionada se pudo apreciar que se realiza la planificación para cumplir con lo que el distrito les pide. En el ámbito comunitario, tuvimos la oportunidad de participar en una minga junto a una vecina de la escuela. Colaboramos en la preparación de alimentos y compartimos una comida, lo que nos permitió observar y valorar las costumbres locales de cooperación y gratitud al ayudar con la siembra. Esta experiencia enriqueció la jornada, fomentando un lazo más cercano con la comunidad y apreciando las prácticas culturales que refuerzan los vínculos solidarios y el trabajo colectivo. Fue una oportunidad significativa para entender mejor el entorno y fortalecer la relación entre la escuela y las familias.	La entrevista con la docente fue muy mecánica, puesto que se evidenció que la docente tenía cierta incomodidad o miedo por hablar de las planificaciones o los documentos, sim embargo se concluyó la entrevista de forma exitosa.	Se nutre de distintos procesos socioculturales, historia, variedad del contexto y relaciones en los territorios (Cabra, 2023).
SEMANA 8	12 de noviembre del 2024	En días anteriores se había ensayado un sainete con los estudiantes que pretendían evidenciar la parroquialización de Jima.	Los estudiantes se sentían nerviosos por actuar al frente de varias personas en el parque central, fue difícil seleccionar a los estudiantes que participarían, por el mismo hecho de que tenían vergüenza o falta de confianza en sí mismos	Es importante generar una educación centrada en el estudiante que aborde de manera holística su desarrollo, rompiendo con una educación tradicional, puesto que el docente debe ser el facilitador en el proceso de la adquisición de competencias, estimular y motivar a los estudiantes para adquirir un conocimiento contextualizado a partir de situaciones reales.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS DIARIOS DE CAMPO_PERIODO PERIODO 11 DE MARZO - 28 DE ABRIL DEL 2025

SEMANA 1	11 de marzo del 2025	Basándose en la planificación es difícil cumplir con lo que se establece por los tiempos en el aprendizaje, los estudiantes deben desenvolverse a su ritmo, sin tratar de memorizar conceptos que no pongan en práctica, por ello se debe observar al modelo multigrado como una forma de realizar una práctica desde la contextualización de la realidad.	tiempos para realizar las actividades y poca participación de los padres para realizar una feria de socialización donde se valores la riqueza cultural.	Como lo menciona Ribadeneira (2020) el proceso educativo de las zonas rurales debe ser examinado para conocer el panorama de las estrategias empleadas ya que en varias ocasiones no contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar su cotidianidad.
	12 de marzo del 2025	Elaboración de las planificaciones que contextualicen la realidad de los estudiantes, en cuanto a la plantación de cercas y la producción de quesos/ordeño de vacas.	buscar actividades que permitan articular la realidad del estudiante con los contenidos a abordarse.	La contextualización curricular en las escuelas rurales debe direccionarse en atendar las necesidades de los estudiantes, donde se vincule los contenidos con la realidad que los rodea, pues es esencial para integrar la diversidad de niveles, edades y realidades de un aula para que el proceso formativo alcance los objetivos planteados para una clase (Montes, 2020).
	14 de marzo del 2025	acercamiento con la comunidad de la escuela unidocente en este espacio los estudiantes de la básica media debían compartir experiencias graciosas que les ha pasado en algún momento de su vida. Para una actividad de cierre debían realizar un dibujo que represente las experiencias que los compañeros y las profes habían pasado.	Una de las principales dificultades fue entablar un dialogo con la docente de la otra escuela, pues ella pensaba que íbamos a realizar la práctica en la escuela además de acompañar por las tardes a los estudiantes	Verdeja (2013) menciona que es la esencia de una escuela comprometida, de una escuela que aprende de la realidad contextual de sus educandos es importante, Por ello se propone una educación problematizadora, para que los estudiantes sean activos en la construcción de los conocimientos de la historia, puesto que son capaces de problematizar la realidad para mirar críticamente y cambiar el mundo al que pertenecen
SEMANA 2	17 de marzo del 2025	semana de exámenes se hace énfasis en las dificultades que presentan los estudiantes, especialmente en el área de Matemáticas. En este espacio se debe mencionar que los docentes se ausentaron y las practicantes iniciaron con los exámenes tanto del subnivel elemental como media.	En su mayoría los estudiantes necesitaban apoyo de las practicantes para realizar los exámenes y en días posteriores los docentes realizaban retroalimentaciones para que puedan responder.	Una educación descontextualizada es formar a los estudiantes a través de competencias que no pertenecen a su contexto, esto restringe los aprendizajes (Palacios, 2021).
	18 de marzo del 2325	En la tarde se realizó una visita a la parroquia de Jima, pues la facilitadora tenía acompañamiento pedagógico con los estudiantes de subnivel elemental y media, para realizar una pizza y aprender inglés desde la práctica.	no se presentó ninguna dificultad	Coello et al. (2021) resaltan que el proceso requiere de pensar y repensar la educación, de manera que respondan auténticamente a las necesidades, saberes y características de los estudiantes y sus comunidades, empleando una mirada crítica que situé a la educación como un proceso flexible ligado al territorio y a la cultura local.
	13 de marzo del 2025	Inicio de talleres con padres de familia con el logo educar para educar con amor.	Los padres de familia se encontraban algo temerosos por participar, ya que, muy pocas son las veces que han asistidos a talleres.	Para ello, Mougoyanni (2021) menciona que, una característica de la nueva ruralidad es la tendencia a representar lo rural como un espacio excluido de la posmodernidad, percibiéndolo como una sociedad rezagada tanto económica, como cultural, cuyos habitantes son estigmatizados como seres incapaces de participar en el medio social, por lo que esta visión estereotipada genera una imagen distorsionada que afecta la forma en que se aborda la educación en estos territorios.
	21 de marzo del 2025	Este día se tiene una jornada diferentes puesto que a la escuela llega el docente tutor quien nos ayuda a comprender mejor el eje central de la sistematización, para ello el docente se apoya en una clase con autores relevantes como Edgar Morin y Paulo Freire, dando un giro en el tema inicial del trabajo, dando como resultado el análisis de la CONTEXTUALUZACION PEDAGOGICA.	La dificultad del día se centró en buscar un espacio adecuado para el desarrollo de la clase con el docente tutor, puesto que no se tenía previsto una clase con él y no se tenía un espacio adecuado para el desarrollo de la misma.	

SEMANA 3	20 de marzo del 2025	Desarrollo de la clase medidas de tendencia central. Para iniciar la clase los estudiantes colocaron la cantidad de vacas que tenía y como estaban ordenadas, entre las lecheras y las vacías. Antes de realizar ejercicio, se ubicó a todos en forma circular para que compartan sus experiencias. La intención de realizar estas actividades es que los estudiantes puedan avanzar en el desarrollo de habilidades lógico-matemático para que logren resolver problemas de la vida cotidiana. Además, con los estudiantes de Zhamar se realizó una excursión en la comunidad con la finalidad de recoger la basura que **encontremos en la calle.** Durante la tarde en las actividades de refuerzo pedagógico con los niños de Zhamar, se organiza una salida al Rio Molla, un lugar muy conocido por los habitantes de la **zona.**	En cuanto a dificultades se puede inferir que dentro del desarrollo de la clase no se evidencio ninguna, puesto que los estudiantes se encontraban participativos durante toda la clase y además se pudo apreciar que se divertían, cuando se realizaba alguna pregunta del ordeño del ganado y la producción de queso.	En las escuelas rurales la contextualización curricular debe direccionarse en atendar las necesidades de los estudiantes, donde se vincule los contenidos con la realidad que los rodea, pues es esencial para integrar la diversidad de niveles, edades y realidades de un aula para que el proceso formativo alcance los objetivos planteados para una clase (Montes, 2020). En este sentido, la educación no debe anteponer contenidos técnicos a la reflexión sobre el mundo y sobre sí mismo, para propiciar un involucramiento completo del sujeto con su entorno, su historia y su responsabilidad social. Esto exige una pedagogía que no se limite a transmitir información, sino que forme ciudadanos capaces de pensar críticamente, actuar éticamente y asumir su lugar en un mundo interconectado, incierto y en transformación (Morin, 2001).
SEMANA 4	01 de abril del 2025	Presentación de un baile por el aniversario de patrimonio de Jima	Ensayar con niños pequeños un baile requiere de mucha paciencia, el docente menciono que para el trabajar con niños pequeños es difícil, este baile fue la primera vez que los más pequeños fueron de una coreografía	En este sentido, Acosta (2023) señala que, su naturaleza marca los ritmos de vida dotado de un saber en el hacer, es decir, de prácticas que reflejan los modos de comprender el contexto y representándose como un todo holístico, donde existen interrelaciones de pensar, hacer y ser en su espacio.
	04 de abril del 2025	Con respecto a los datos recopilados sobre el ordeño de vacas y la producción de quesos, se pasó a realizar ejercicios desde la realidad, evidenciando un interés por participar. Además de que solo se recordaba cómo se encontraba las medidas de tendencia central, realizaron de forma rápida. Los estudiantes de sexto y séptimo terminaron de forma rápida, mientras que los de quinto se demoraron un poco más, pero si lograban hacer. Después del recreo, los estudiantes debían plantear un problema que abarque lo que habíamos visto en función de su realidad. En algunos se presentó dificultades, pero con el apoyo desde la mirada de la realidad se pudo realizar el ejercicio.	culminación de las actividades debido a las diversas actividades planteadas para los **posteriores eventos**	En este sentido, el estudiante actúa como centro y principal sujeto del aprendizaje cuando el contenido es contextualizado a su realidad, para una combinación entre la forma de enseñar y valorando los recursos que el contexto le rodea, haciendo de la contextualización una situación vivencial, que el estudiante recuerde y aplique en su vida cotidiana (Rodríguez, et al,2022).
SEMANA 5	07 de abril del 2025	Se visitó la escuela de la comunidad de Zhamar en la mañana para conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela unidocente, para rescatar elementos que permitan comprender la **contextualización pedagógica.**	Con la docente no se evidencio ninguno dificultad, más bien se puede destacar que al ser la única docente se apoya de los estudiantes para que la escuela pueda funcionar **de forma adecuada.**	La escuela multigrado no debe ser considera con una escuela para pobres, puesto que, esta visión conlleva a una desvalorización injusta de la educación que ofrece, es por eso que originalmente, la enseñanza se impartía en escuelas de una sola aula, donde un único docente atendía a estudiantes de diferentes edades y niveles, lo que implicaba una organización de metodologías que permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Torres, 2021).
	08 de abril del 2025	Escaso apoyo de los padres de familia para el programa de aniversario	Entre padres de familia se evidencia cierto descontento en algunas situaciones, como por ejemplo la hora de ingreso del docente de aula y el aprendizaje los estudiantes, por lo que los lleva a generar ciertos enfrentamientos entre ellos	
	03 de abril del 2025	Después se inició con la clase en el tema de polígonos, partiendo desde una explicación en que consiste, una vez que finalizo la clase los estudiantes llevaron de deber contar cuantos pasos tienen su cerca y dibujar como tienen.	Falta de organización puesto que existían más actividades extracurriculares que se **debían cumplir.**	Asimismo, Morín (2000), señala que la contextualización es una cualidad esencial de la mente humana que debe ser desarrollada, en lugar de ser atrofiada, para construir conocimientos que orienten y enriquezcan nuestra comprensión del entorno.
SEMANA 6	14 de abril del 2025	Visita a la comunidad de IGUILA para entrevistar al docente de la escuela y conocer la realidad desde su perspectiva, puesto que él vive en la escuela.	medio de transporte/uso de una volqueta para movilizarse a la otra comunidad que **esta aproximadamente a una media hora**	Marín (2020) reconoce la importancia de interactuar con el entorno, puesto que nosotros somos el producto de las propias experiencias y de las interacciones con los demás, por ello es relevante conocer la voz de otros actores que compartan una realidad similar, para construir un saber colectivo.
	1C de abril del 2025	Se realiza con todos los estudiantes una minga de limpieza de las aulas y de la escuela. Se baldea las aulas de clase, sacando mesas, sillas, juguetes. Los estudiantes se organizan y delegan actividades.	Los estudiantes en ocasiones manifestaban que ciertos compañeros no estaban **aportando en la minga.**	
SEMANA 7	24 de abril del 2025	Considerando que se acercaba el día del evento se realizó un repaso desde la mañana, montando la escena y como debían ubicarse los estudiantes, además de respetar los tiempos en que debían intervenir. Además, se realizó un repaso del ingreso de los estudiantes a la escuela para el evento del Aniversario. Entrevista a una docente que vive en Jima y que trabajaba por el año 2000 en la escuela.	Falta de organización del espacio para ensayar los diferentes puntos	Bell Jiménez (2017) resalta la importancia de la educación como un fenómeno histórico-social que inmersa en el tiempo y espacio aportan a la historia. De tal manera, que la dramatización resalta la evolución educativa de la comunidad siendo esta rescatada y traída hasta la actualidad aportando desde el área artístico.
	25 de abril del 2025	Desarrollo del programa por aniversario de la escuela: El ambiente festivo fortaleció el sentido de pertenencia: se vio a niños de la escuela animar a sus compañeros y a los padres para participar con entusiasmo en cada dramatización. Los padres de familia facilitaron los recursos de sonido para que se pueda escuchar de forma que la gente de la comunidad se vaya sumando al evento. En la escuela se realizó diferentes decoraciones para que pueda resaltar el evento y que capte la atención de las **personas de la comunidad.**	El docente del aula se ausento el día del evento	Musons (2021) enfatiza en el rol del docente, ya que los docentes de las escuelas deben tomar conciencia de las necesidades reales de los contextos en los que se laboran, pero que se vuelve un obstáculo a raíz de que los docentes comparten muy poco con las experiencias de intercambio social. Esto limita a comprender la realidad del entorno ya que el docente al no estar presente ese proceso de concientización se ve limitado.
SEMANA 8	28 de abril del 2025	Visita de los docentes de la UNAE a la comunidad	No se presentó ninguna dificultad, no obstante, este proceso fue fundamental para nutrir la sistematización, ya que desde su perspectiva se realizó la retroalimentación **correspondiente**	El docente tiene un rol progresista dentro del aprendizaje del estudiante, ya que tiene la capacidad de escuchar y de ser parte de un dialogo en el que se intercambian conocimientos que aportan al aprendizaje de los dos **(Bell Jiménez, 2017).**
	23 de abril del 2025	Participación con la facilitadora del Azuay, CHIQUIMINGA, con los niños de la **parroquia central.**	Se realizo una minga de limpieza por el día de la Tierra, en donde los niños y adultos iban recogiendo la basura que encontraban en la Ruta del Gavilán.	

Anexo 2: Cuaderno guía que utilizaba el docente



7.- Escriba lo que es un afiche y las cualidades que debe tener un afiche.

Los afiches son imágenes pensadas y diseñadas para hacer público un mensaje, para enunciar algo y para difundirlo.

Cualidades

- Ser llamativo
- Entenderse a primera vista
- Comunicar un mensaje de interes.
- Grabarse en la memoria.

8.- Escriba 2 ejemplos de cada grado del adjetivo

Grado positivo: Un carro pequeña; una casa linda.

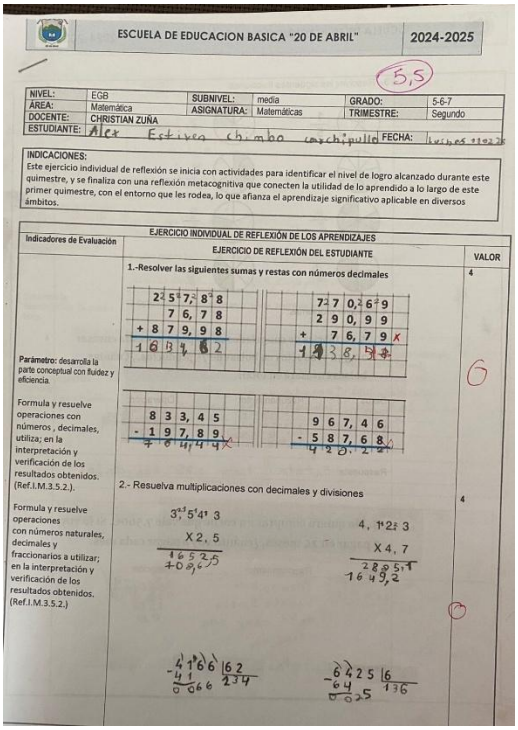
Grado comparativo: Un cuaderno mas grande que la mochila; una foto mas grande que el cuadro.

Grado superlativo: Ese joven es flaquisimo; ese dibujo es grandisimo.

9.- Pinte la palabra que este escrita correctamente en cada fila.

redusir	explosivo	adivinansa
manaza	jueses	canción
jeringa	geringa	Jerinja

Anexo 3: Evaluaciones trimestrales



ESCUELA DE EDUCACION BASICA "20 DE ABRIL" 2024-2025

5,5

NIVEL:	EGB	SUBNIVEL:	media	GRADO:	5-6-7
ÁREA:	Matemática	ASIGNATURA:	Matemáticas	TRIMESTRE:	Segundo
DOCENTE:	CHRISTIAN ZUÑA				
ESTUDIANTE:	Alex Estiven Chimbo Cachipulla			FECHA:	Viernes 11 de 2025

INDICACIONES:
Este ejercicio individual de reflexión se inicia con actividades para identificar el nivel de logro alcanzado durante este quimestre, y se finaliza con una reflexión metacognitiva que conecten la utilidad de lo aprendido a lo largo de este primer quimestre, con el entorno que les rodea, lo que afianza el aprendizaje significativo aplicable en diversos ámbitos.

EJERCICIO INDIVIDUAL DE REFLEXIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Indicadores de Evaluación	EJERCICIO DE REFLEXIÓN DEL ESTUDIANTE	VALOR
Parámetro: desarrolla la parte conceptual con fluidez y eficiencia. Formula y resuelve operaciones con números, decimales, utiliza; en la interpretación y verificación de los resultados obtenidos. (Ref.I.M.3.5.2.).	1.-Resolver las siguientes sumas y restas con números decimales 257,88 + 76,78 + 879,98 = 1634,62 770,269 + 290,99 + 76,79 = 1138,549 833,45 - 197,89 = 635,56 967,46 - 587,68 = 379,78	4 6
Formula y resuelve operaciones con números naturales, decimales y fraccionarios a utilizar; en la interpretación y verificación de los resultados obtenidos. (Ref.I.M.3.5.2.)	2.- Resuelva multiplicaciones con decimales y divisiones 3,54 x 2,5 = 8,85 4,123 x 4,7 = 19,3781 4166 | 62 = 67 6425 | 6 = 107	4 10

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 4: Registro anecdótico

<table>
<tr><th colspan="7">REGISTRO ANÉCDOTICO</th></tr>
<tr><td>Institución:</td><td colspan="2">Escuela de Educación Básica “20 de Abril”</td><td>Asignatura:</td><td>Matemáticas</td><td>Fecha de inicio:</td><td>28 de octubre de 2024</td></tr>
<tr><td>Subnivel:</td><td colspan="2">Media</td><td>Destrezas:</td><td>M.3.3.2. M.3.2.9.</td><td>Fecha de fin:</td><td>17 de marzo de 2025</td></tr>
<tr><td colspan="7">Objetivo:
Recoger, describir y analizar de forma cualitativa las vivencias y saberes locales de los estudiantes en relación con sus actividades ganaderas, mediante el uso del registro anecdótico, con el fin de sistematizar experiencias significativas que evidencien el vinculo entre el aprendizaje escolar y la realidad local.</td></tr>
<tr><td>N°</td><td>Temas</td><td>Sistematización de saberes ganaderos en estudiantes</td><td>Reflexión y análisis de la experiencia</td><td colspan="3">Datos recopilados</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Ordeño de vacas</td><td>¿Cuántas vacas tienen para la producción de leche?

¿Cuánta leche producen diariamente?

¿Utilizan solo la leche propia o también compran de otras personas?

¿Cuánto tiempo toma todo el proceso desde que ordeñan hasta que el queso esté listo?

¿Qué tipo(s) de queso producen?

¿La producción de quesos es únicamente para vender o para consumo propio?

¿Cuántos quesos aproximadamente producen por día o por semana?</td><td>Las preguntas establecidas surgieron a partir del dialogo sostenidos con los estudiantes y padres de familia. En dicho intercambio se evidencio que, de los 12 estudiantes, 7 participan en la elaboración de quesos y 4 de ellos también se encargan del ordeño de las vacas.

Además, la información recopilada evidencia un conocimiento practico y profundo por parte de los estudiantes sobre el proceso de ordeño de vacas, teniendo en cuenta que estos saberes han sido adquiridos en el entorno familiar, ya que, a pesar de tener entre 8 y 11 años, demuestran nociones claras sobre las actividades prácticas.</td><td colspan="3" rowspan="2">Conocimientos previos y saberes locales:

✓ Los niños de entre 8 y 11 años tienen conocimientos prácticos sobre el ordeño y la producción de quesos.
✓ Los aprendizajes se han dado en el entorno familiar, lo que indica una fuerte transmisión de generación en generación de saberes.
✓ Algunos estudiantes manejan técnicas especificas como el uso de cuajo para hacer quesillo.
✓ No todos los estudiantes realizan el mismo procedimiento en la elaboración de productos lácteos.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Producción de quesos</td><td>En el caso de dos estudiantes cuyas familias producen tres tipos de queso —de mesa, zarumeño y dietético—, se constató que el proceso de elaboración es más complejo. Estos productos son comercializados en Huaquillas, y la madre de familia explicó que disponen de un cuarto frío destinado a conservar los quesos frescos. Esta actividad representa su principal fuente de sustento, por lo que la producción no se detiene.

En cuanto a los demás estudiantes, sus familias conocen el proceso de elaboración del quesillo, aunque generalmente lo producen solo para el consumo familiar. En su mayoría, venden la leche dentro de la misma comunidad o la entregan al programa Nutrí.</td></tr>
</table>

3	**Instalación de cercas**	Diálogos con las personas de la comunidad • Historia de la comunidad y el significado de cada elemento que le rodea. • Costumbres y tradiciones de la comunidad • Rutinas diarias que las personas realizan • La siembra de algunos productos de la agricultura, como el maíz, la alverja, el poroto, entre otros. • Involucramiento en las actividades rutinarias y el cuidado de sus animales.	Estos acercamientos con la comunidad permitieron identificar las dinámicas socioculturales que realizan las personas de la comunidad y que de hecho los estudiantes participan activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con los diálogos establecidos, se buscó conocer que actividades realizan los estudiantes por la tarde, ya que cuando se enviaba deberes al hogar muchas de las veces no cumplían o traían manchados los cuadernos. Esta inserción en la comunidad, profundizo el eje de contextualización pedagógica y como incide en el aprendizaje las formas de vida de cada una de las personas y que comparten varias costumbres y tradiciones para el cuidado de su ganado y que de hecho son los mismos estudiantes que dominan el proceso.	✓ Dominio con respecto a la ubicación de las varillas para que la corriente pase y se pueda instalar la cerca eléctrica. ✓ Cambio de lugar cuando los animales se han alimentado y solo mueven las varillas para no desperdiciar el alimento de los animales.

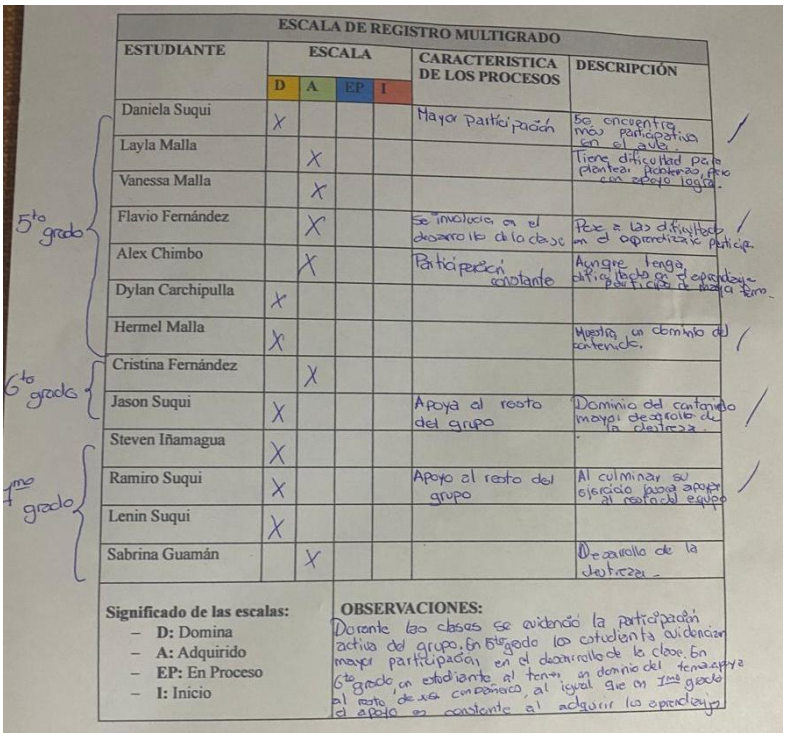
Anexo 5: Planificación contextualizada – producción de quesos y ordeño de ganado

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR - Multigrado			
DATOS INFORMATIVOS:			
Nombre de la Institución Educativa:		Escuela de Educación Básica “20 de Abril”	
Subnivel:		Medio	
Nombre del Docente:		Daniela Domínguez – Evelyn Lojano	
Grados:		5to-6to-7mo	
Número de estudiantes:		13 estudiantes	
Tiempo del Eje Temático:		1 semana	
Fecha de inicio:	21 de abr. de 25	**Año Lectivo:**	**2023-2024**
Fecha de fin:	24 de abr. de 25		
EJE TEMÁTICO: 4. HISTORIA Y MEMORIA			

INDICADORES DE EVALUACIÓN y/o **LOGRO (Habilidad-Contenido-Condición)**	**DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO**			**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS** **(Estrategias-Recursos-Evaluación)** **(Trabajo presencial y no presencial)** **Contextualización:** Comunidad agrícola que produce diferentes tipos de queso.		
	5to Grado	6to Grado	7mo Grado	**5to – 6to – 7mo Grados**		
I.M.3.10.2. Analiza, interpreta información y emite conclusiones a partir del análisis de datos discretos representados en tablas de frecuencias y diagrama de barras, con el uso de medios tecnológicos.	Analizar el significado de medidas de tendencia central (media, mediana y moda) de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno **(ref. M.3.3.2.)**	Interpretar el significado de calcular medidas de tendencia central (media, mediana y moda), de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno **(ref. M.3.3.2.)**	M.3.3.2. Analizar e interpretar el significado de calcular medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de dispersión (el rango), de un conjunto de datos estadísticos discretos tomados del entorno y de medios de comunicación.	**Actividades:** **ANTICIPACIÓN:** **AA:** Clasificación de vacas según su tipo (vacías y de producción) **AM:** Explicación acerca de las medidas de tendencia central. (proceso de enseñanza-aprendizaje). **CONSTRUCCIÓN:** **AM:** Los estudiantes escuchan la explicación de la tabla de frecuencia para ubicar valores de un determinado grupo **AA:** Los estudiantes investigan (entrevistan a productores locales) cuánta cantidad de queso producen distintas familias. Recopilan los datos en una tabla de frecuencias. **AM:** Calculan **media, mediana, moda** de la producción de quesos en las familias y se clasifica según el comercio y consumo propio. Recopilar los siguientes datos: – Según la cantidad de leche que produce.	**Actividades:** **ANTICIPACIÓN:** **AA:** Clasificación de vacas según su tipo (vacías y de producción) **AM:** Explicación acerca de las medidas de tendencia central. (proceso de enseñanza-aprendizaje). **CONSTRUCCIÓN:** **AA:** Los estudiantes realizan una lectura del contenido en general, para recordar el tema abordado y generan una relación con los datos recopilados. **AM:** Calculan **media, mediana, moda** de la producción de quesos en las familias y se clasifica según el comercio y consumo propio. **CONSOLIDACIÓN:** **AM:** Presentación de los resultados encontrados mediante una mesa redonda. Analizan e interpretan: ¿Qué medida representa mejor la producción típica de la comunidad?	**Actividades:** **ANTICIPACIÓN:** **AA:** Clasificación de vacas según su tipo (vacías y de producción) **AA:** Escribir en su cuaderno los datos recopilados. **CONSTRUCCIÓN:** **AA:** Los estudiantes realizan una lectura del contenido en general, para recordar el tema abordado y generan una relación con los datos recopilados. **AM:** Calculan **media, mediana, moda y rango** de la producción de quesos en las familias y se clasifica según el comercio y consumo propio. **AA:** Recopilar los siguientes datos: – Según la cantidad de leche que produce. – El tiempo de conserva de las vacas – Tipos de ubres. **CONSOLIDACIÓN:** **AM:** Presentación de los resultados

				– El tiempo de conserva de las vacas – Tipos de ubres. **CONSOLIDACIÓN:** **AM:** Presentación de los resultados encontrados mediante una mesa redonda. Analizan e interpretan: ¿Qué medida representa mejor la producción típica de la comunidad? ¿Existe mucha variabilidad (rango amplio) entre productores? **Conclusión esperada:** Los estudiantes interpretan que la **media** puede ser afectada por valores extremos (producción muy alta o baja), que la **moda** señala la producción más frecuente, y que el **rango** muestra la dispersión.	¿Existe mucha variabilidad (rango amplio) entre productores? **Conclusión esperada:** Los estudiantes interpretan que la **media** puede ser afectada por valores extremos (producción muy alta o baja), que la **moda** señala la producción más frecuente, y que el **rango** muestra la dispersión.	encontrados mediante una mesa redonda. Analizan e interpretan: ¿Qué medida representa mejor la producción típica de la comunidad? ¿Existe mucha variabilidad (rango amplio) entre productores? **Conclusión esperada:** Los estudiantes interpretan que la **media** puede ser afectada por valores extremos (producción muy alta o baja), que la **moda** señala la producción más frecuente, y que el **rango** muestra la dispersión.

Anexo 6: Escala multigrado



ESCALA DE REGISTRO MULTIGRADO

	ESTUDIANTE	ESCALA D	ESCALA A	ESCALA EP	ESCALA I	CARACTERISTICA DE LOS PROCESOS	DESCRIPCIÓN
5to grado	Daniela Suqui	X				Mayor Participación	Se encuentra más participativa en el aula.
	Layla Malla		X				Tiene dificultad para plantear, plantear, pero con apoyo logra.
	Vanessa Malla		X				
	Flavio Fernández		X			Se involucra en el desarrollo de la clase	Pese a las dificultades en el aprendizaje participa.
	Alex Chimbo		X			Participación constante	Aunque tenga dificultades en el aprendizaje participa de manera firme.
	Dylan Carchipulla	X					
	Hermel Malla	X					Muestra un dominio del contenido.
6to grado	Cristina Fernández		X				
	Jason Suqui	X				Apoya al resto del grupo	Dominio del contenido mayor desarrollo de la destreza.
7mo grado	Steven Iñamagua	X					
	Ramiro Suqui	X				Apoyo al resto del grupo	Al culminar su ejercicio ayuda apoyar al resto del equipo
	Lenin Suqui	X					
	Sabrina Guamán		X				Desarrollo de la destreza.

Significado de las escalas:
- **D:** Domina
- **A:** Adquirido
- **EP:** En Proceso
- **I:** Inicio

OBSERVACIONES:
Durante las clases se evidencia la participación activa del grupo. En 6to grado los estudiantes evidencian mayor participación en el desarrollo de la clase. En 6to grado un estudiante al tener un dominio del tema apoya al resto de sus compañeros, al igual que en 1mo grado el apoyo es constante al adquirir los aprendizajes.

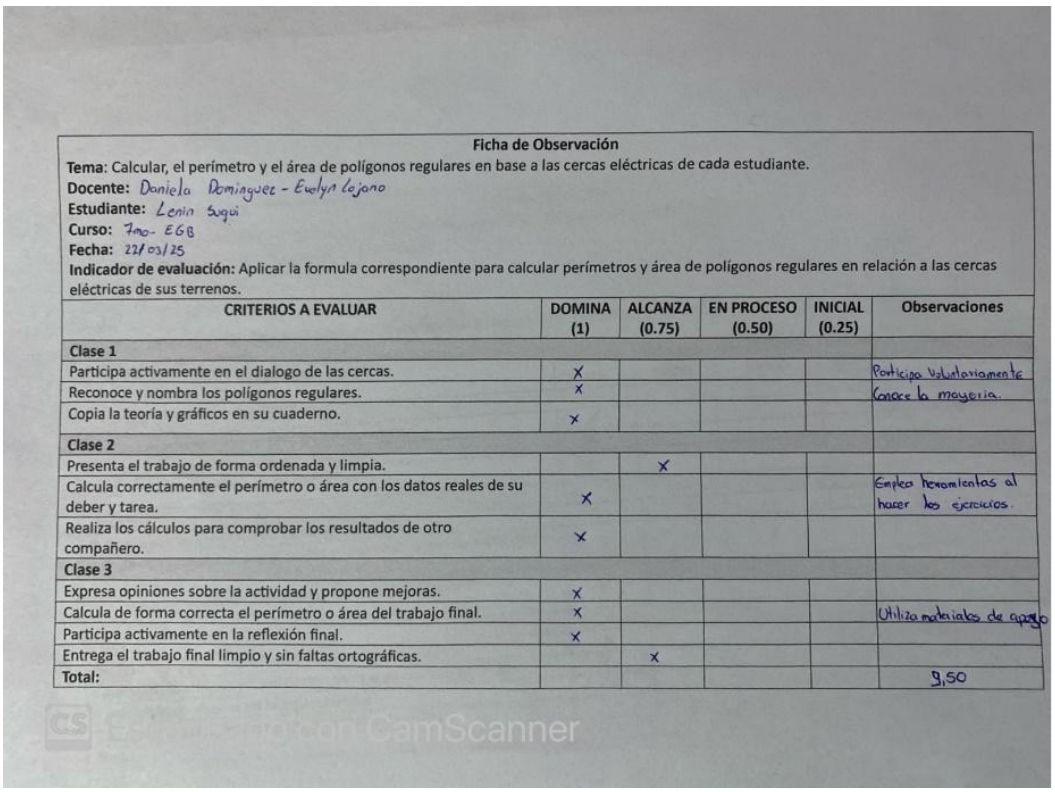
Anexo 7: Planificación contextualizada – instalación de cercas para el cuidado del ganado

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR - Multigrado			
DATOS INFORMATIVOS:			
Nombre de la Institución Educativa: Escuela de Educación Básica "20 de abril"			**Subnivel:** Medio
Nombre del Docente: Daniela Domínguez – Evelyn Lojano			**Grados:** 5to-6to-7mo
Número de estudiantes: 13 estudiantes			**Tiempo del Eje Temático:** 1 semana
Fecha de inicio:	21 de abr. de 25	**Año Lectivo:**	**2023-2024**
Fecha de fin:	24 de abr. de 25		
EJE TEMATICO: El entorno: espacio, tiempo y objetos			

INDICADORES DE EVALUACIÓN y/o LOGRO (Habilidad-Contenido-Condición)	**DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO**			**ORIENTACIONES METODOLÓGICAS (Estrategias-Recursos-Evaluación) (Trabajo presencial y no presencial) Contextualización: Cercas eléctricas para las cabezas de ganado.**			**ACTIVIDADES EVALUATIVAS**
	5to Grado	6to Grado	7mo Grado	**5to – 6to – 7mo**			
Deduce, a partir del análisis de los elementos de polígonos regulares fórmulas de perímetro, y de área y las aplica en la solución de problemas geométricos. (Ref.I.M.3.8.1.)	Calcular, el perímetro de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente **(ref. M.3.2.9)**	Calcular, el perímetro y área de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente **(ref. M.3.2.9)**	**M.3.2.9.** Calcular, en la resolución de problemas, el perímetro y área de polígonos regulares, aplicando la fórmula correspondiente	**Actividades** **ANTICIPACIÓN:** **AM:** Mediante una lluvia de ideas los estudiantes comparten si amarran con sogas o usan cercas eléctricas para cuidar a sus vacas. **AA:** Dibujan las figuras geométricas que recuerdan en su cuaderno colocando su respectivo nombre.	**Actividades:** **ANTICIPACIÓN:** **AM:** Mediante una lluvia de ideas los estudiantes comparten si amarran con sogas o usan cercas eléctricas para cuidar a sus vacas. **AM:** Recuerdan las figuras geométricas y nombran las que conocen Dibujan en el pizarrón y observan su forma y lados y lo replican en su cuaderno.	**Actividades:** **ANTICIPACIÓN:** **AM**: Mediante una lluvia de ideas los estudiantes comparten si amarran con sogas o usan cercas eléctricas para cuidar a sus vacas. **AM:** Recuerdan las figuras geométricas y nombran las que conocen Dibujan en el pizarrón y observan su forma y lados y lo replican en su cuaderno.	Ficha de observación
				CONSTRUCCIÓN: **AM:** Explicación acerca de los polígonos regulares por sus lados y ángulos **AA:** Recordar la forma geométrica de su cerca eléctrica y dibujar, siempre y cuando corresponda a ser	**COSNTRUCCIÓN:** **AA:** Dibujan en su cuaderno la forma de la cerca eléctrica que usan. **AM:** Calcular el área y perímetro aplicando la formula.	**CONSTRUCCIÓN:** **AA**: Dibujan en su cuaderno la forma de la cerca eléctrica que usan y colocan los elementos, tales como: vértice, lados, diagonales. **AA:** Aplican la formula del perímetro y área Y calculan.	

				un polígono regular. **AM:** Explicación de la fórmula para calcular el perímetro del polígono.			
				CONSOLIDACIÓN: **AA:** Calculan el perímetro de su polígono **AM:** Emplean un dialogo para compartir como les pareció esta experiencia y que aspectos importantes de cada clase les llamó la atención. **Conclusión:** Presentan de su polígono y cálculos ante la clase para generar un espacio de reflexión, en la que los estudiantes infieran, que figura es más grande, más pequeña, el nombre del polígono.	**CONSOLIDACIÓN:** **AA:** Calcular el área y perímetro aplicando la formula. **AM:** Emplean un dialogo para compartir como les pareció esta experiencia y que aspectos importantes de cada clase les llamó la atención. **Conclusión:** Presentan de su polígono y cálculos ante la clase para generar un espacio de reflexión, en la que los estudiantes infieran, que figura es más grande, más pequeña, el nombre del polígono.	**CONSOLIDACIÓN:** **AM:** Plantean un problema pensando en las actividades diarias para aplicar el cálculo del perímetro y área. **AM:** Emplean un dialogo para compartir como les pareció esta experiencia y que aspectos importantes de cada clase les llamó la atención. **Conclusión:** Presentan de su polígono y cálculos ante la clase para generar un espacio de reflexión, en la que los estudiantes infieran, que figura es más grande, más pequeña, el nombre del polígono.	

Anexo 8: Ficha de observación



Ficha de Observación

Tema: Calcular, el perímetro y el área de polígonos regulares en base a las cercas eléctricas de cada estudiante.
Docente: Daniela Domínguez - Evelyn Lojano
Estudiante: Lenin Sugui
Curso: 7mo- EGB
Fecha: 22/03/25
Indicador de evaluación: Aplicar la formula correspondiente para calcular perímetros y área de polígonos regulares en relación a las cercas eléctricas de sus terrenos.

CRITERIOS A EVALUAR	DOMINA (1)	ALCANZA (0.75)	EN PROCESO (0.50)	INICIAL (0.25)	Observaciones
Clase 1					
Participa activamente en el dialogo de las cercas.	X				Participa voluntariamente
Reconoce y nombra los polígonos regulares.	X				Conoce la mayoría.
Copia la teoría y gráficos en su cuaderno.	X				
Clase 2					
Presenta el trabajo de forma ordenada y limpia.		X			
Calcula correctamente el perímetro o área con los datos reales de su deber y tarea.	X				Emplea herramientas al hacer los ejercicios.
Realiza los cálculos para comprobar los resultados de otro compañero.	X				
Clase 3					
Expresa opiniones sobre la actividad y propone mejoras.	X				
Calcula de forma correcta el perímetro o área del trabajo final.	X				Utiliza materiales de apoyo
Participa activamente en la reflexión final.	X				
Entrega el trabajo final limpio y sin faltas ortográficas.		X			
Total:					9,50

Escaneado con CamScanner

Anexo 9: Guion de preguntas para la entrevista semiestructurada

UNAE

Pareja pedagógica: Paola Domínguez – Evelyn Lojano

Objetivo: Recoger la visión, experiencias y estrategias pedagógicas aplicadas por docentes en contextos rurales, con énfasis en el eje de contextualización pedagógica dentro del modelo multigrado en Ecuador.

1. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en escuelas rurales o multigrado?
2. ¿Qué características tiene la comunidad donde trabaja actualmente?
3. ¿Qué diferencias ha identificado entre trabajar en un contexto urbano y uno rural (si ha tenido experiencia en ambos)?
4. ¿Cómo integra los saberes y costumbres de la comunidad en su planificación y enseñanza diaria?
5. ¿Qué elementos del currículo ha tenido que adaptar para que se ajusten a la realidad de sus estudiantes?
6. ¿Podría compartir un ejemplo concreto de una actividad o proyecto contextualizado que haya desarrollado en el aula?
7. ¿Qué recursos del entorno utiliza como herramientas de enseñanza?
8. ¿Recibió alguna formación específica para trabajar en aulas multigrado o rurales?
9. ¿Qué metodologías utiliza para atender a estudiantes de distintos niveles en el mismo espacio?
10. ¿Qué herramientas o estrategias considera más efectivas para fomentar el aprendizaje en este tipo de aulas?
11. ¿Cómo es la relación entre la escuela y la comunidad en la que trabaja?
12. ¿La comunidad participa en las actividades escolares o en los procesos educativos?
13. ¿De qué manera se valora y promueve la identidad cultural de los estudiantes desde la escuela?
14. ¿Qué cambios o avances ha observado en los estudiantes al aplicar una enseñanza contextualizada?
15. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos para implementar este enfoque en su aula?
16. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la formación docente o las políticas educativas para contextos rurales?
17. ¿Qué significa para usted ser docente en una escuela rural?

Anexo 10: Ficha de síntesis de las entrevistas

Ficha de reducción del dato de la entrevista semiestructurada.							
entrevistados / Preguntas	**¿Cuál es la base para generar sus planificaciones ?**	**¿Como se organiza las planificaciones ?**	**¿Cómo institución educativa debe seguir un horario de clase, este se cumple?**	**¿La escuela forma parte de las redes de apoyo docente?**	**¿Dentro del modelo multigrado se encuentran diversas metodologías, usted las aplica?**	**¿Dentro de las planificaciones se desagregan destrezas o indicadores?**	**Reflexión**

Líder educativa (bidocente)	Se usa el currículo 2016, nos basamos del multigrado, también se considera el multigrado, queda abierto el uso de los currículos para obtener las destrezas y actividades.	Planificamos por semanas, de acuerdo a lo que el asesor nos ha indicado. Si vemos la necesidad de repetir la destreza pues se repite esas diversas actividades para que el niño pueda aprender	Planificamos de acorde a nuestra realidad, se ve la necesidad de replanificar cuando existe alguna actividad extra (reuniones o visitas) se retrasa, no se cumple con lo planificado o algunos estudiantes no desarrollaron la destreza, y por ese motivo se replanifica para subsanar esos vacíos.	Se ha propuesto hacer la red, pero no se ha dado, a lo que el asesor facilito el formato, se planifica por niveles y cada uno se defiende en eso, aquí dentro de la escuela entre compañeros nos reunimos y nos apoyamos.	Considera que es necesario aplicar el aprendizaje simultaneo porque en nuestro caso tenemos los niveles y se trabaja con diversas actividades similares	Yo desagrego la destreza según los años de básica, pero para las evaluaciones se usan el mismo indicador, donde se diferencia es en el desarrollo de las actividades.	Es una docente que trabaja en dicha escuela 20 años, actualmente cuenta con 31 estudiantes, es una escuela bidocente y también es líder educativa, cada trimestre elaboran nuevas planificaciones de acuerdo a los calendarios que el Ministerio de Educación emite y que estos consideran fechas de feriado.
Docente de aula	Utilizamos el currículo 2016, en ocasiones del currículo priorizado que surgió en la pandemia y los lineamientos multigrado.	Se planifica por semana, y dependiendo de cómo avancen los niños se plantean actividades de esta manera podemos seguir la siguiente semana con otra destreza o se mantiene la misma.	La verdad que, si tenemos horarios de clase, pero no se pueden cumplir, a veces la clase de una sola área toma toda la jornada, en ocasiones se trata de cubrir por lo menos dos áreas como educación física que les gusta a los niños o ECA.	Personalmente me apoyo de diferentes redes de apoyo, la red de apoyo de la parroquia funciona para la creación de los documentos grandes.	Creo yo que si implemento el aprendizaje simultaneo apoyándome en actividades dirigidas con las fichas de trabajo, que en ciertas ocasiones son para todos las mismas y en otras tienen su grado de dificultad de acuerdo al año de básica.	Como pueden ver se desagrega el indicador de evaluación porque es importante evaluar en cada tema el aprendizaje alcanzado para continuar con otros temas.	Es un docente que trabaja 6 años en la escuela bidocente, a su cargo están 19 estudiantes, es un docente que no vive en la comunidad, viaja todos los días desde Azogues a Jima, por lo que interactúa muy poco con la comunidad, con los padres de familia comparte en las reuniones u otros eventos.

Líder educativa (unidocente)	Utilizo las del multigrado porque como somos una escuela uni, se trabaja de esa manera.	Se organiza por semanas para cada subnivel. Dependiendo algunas destrezas pueden tomar un día como tres o cuatro días, hasta semanas. No, nosotros planificamos, más con actividades porque se nos complica trabajar con la planificación.	Claro, eso se presenta al inicio del año, nosotros tenemos el horario de clases, al menos yo no cumplo un horario de clase porque es imposible, de acuerdo a cómo van avanzando los niños.	Si, nosotros planificamos las 6 escuelas que es la red de Jima. Los documentos grandes se hacen con la red, y para eso nos reunimos.	El aprendizaje basado en proyecto y la simultánea, todo se aplica de acuerdo al contexto o la materia en realidad, yo trabajo a mi manera viendo lo que me funciona, y cambiando porque en estas escuelitas no podemos seguir algo recto porque son niños de diferentes edades.	La destreza queda intacta, nosotros desagregamos los indicadores para cada grado, aquí no hay pasos, solo actividades dirigidas.	Es una docente que trabaja en una escuela unidocente hace tres años, con 20 estudiantes, también viaja todos los días de Cuenca a Jima, además es la líder educativa por lo que sus actividades administrativas las designa para la tarde o para los fines de semana.
Líder educativo (unidocente)	Las destrezas salen del libro madre que es la del 2016, en pandemia salieron otras, o con las multigrado. Todo depende del docente para que pueda desarrollar las destrezas.	Se realiza por semana, por diario es complicado es mucho material. Es un lineamiento que las instituciones multigrado realicen planificaciones por semana y la facilidad que dio el asesor es que no se salten los temas, se puede seguir con el tema en la siguiente, para no dejar con vacíos a los chicos, es todo de acuerdo a los avances de los estudiantes.	Tengo un horario, pero se rompe ese horario porque un periodo de clases es de 45 min, al trabajar con 7 niveles en 45 min es difícil, todos están avanzados, pero con diferente complejidad, puede tomarnos hasta el recreo la misma materia y desde el ministerio nos han dicho que ustedes son dueños de todo el día y pueden avanzar según como lo vean necesario.	Por circuitos nos juntamos los docentes uni y en conjunto nos apoyamos para los documentos grandes. Yo hago la planificación de lengua y literatura de media, otros compañeros hacen de otra área y luego nos compartimos. El trabajo es duro para realizar de todos los niveles solo yo, es un apoyo, pero debo adaptar a mi necesidad claramente.	Si, uno trabaja con una actividad dirigida para todos, es la actividad de inicio, luego se van dando actividades dirigidas a los estudiantes, primero inicio con primero, segundo y así sucesivamente, los chicos de sexto y séptimo son un mas autónomos a ellos se les indica rápidamente y lo hacen hasta que pueda llegar donde ellos.	Agregar o desagregar de acuerdo a las necesidades de los niños, los de cuarto deben ver de la destreza de manera completa, para tercero se disminuye y para segundo es aún más. De igual manera los indicadores.	Es un docente que trabaja en una escuela unidocente por cuatro años, con un total de 24 estudiantes, él es de Riobamba, por lo que vive en la escuela, lo que le ha permitido interactuar con la comunidad y tener el apoyo de los padres de familia, generar material concreto por las tardes, cumplir sus funciones de líder educativo y preparar sus actividades dirigidas para el día siguiente.