UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Carreras de

Educación Básica	Educación Básica
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática	Itinerario Académico en: Educación General Básica
Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros	

Participación Comunitaria como factor educativo en una escuela rural del cantón Cañar

Autora:
Maite Alejandra Contreras Bravo

Autor:
Celia Carolina Muela Calle

Autora:
Erika Dayanna Solórzano Morocho

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Línea de investigación

Relación sociedad - escuela

Autora:
Maite Alejandra Contreras Bravo
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Celia Carolina Muela Calle
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Erika Dayanna Solórzano Morocho
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Pedagogía del Idioma Inglés

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

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

DEDICATORIA GRUPAL

Dedicamos este trabajo a Dios, fuente de luz y fortaleza, quien ha guiado cada paso de este camino; a nuestras familias, por ser refugio, sostén y amor constante; a quienes compartieron este proceso, por su presencia y aliento; a quienes fuimos, por la valentía de soñar y persistir; y a quienes seremos, con la certeza de que este logro no representa una meta final, sino el inicio de un camino que continuará construyéndose con vocación, esperanza y compromiso.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de vida y sentido, le agradezco por ser mi Padre y la roca firme sobre la cual he cimentado mi vida, el pilar seguro sobre el cual he podido construir mis sueños y enfrentar mis desafíos con confianza y esperanza. A San Juan Bosco, modelo e inspiración de mi vocación educativa, gracias por mostrarme que educar no es solo transmitir conocimientos, sino amar, acompañar y comprometerse profundamente con la formación integral de niños y jóvenes.

A mis padres, mi gratitud infinita. Su apoyo incondicional, su entrega constante y los valores que sembraron en mí han sido el cimiento y la fuerza que han formado a la mujer que hoy en día soy y cada logro que he alcanzado. Gracias por sostenerme desde la infancia hasta este momento decisivo, por creer en mí incluso cuando yo dudaba y por abrir camino con su ejemplo para que hoy pueda seguir avanzando con firmeza.

A mis amigos, a los que han estado y a los que hoy siguen conmigo, gracias por formar parte de los años más significativos de mi infancia, adolescencia y juventud. Cada etapa compartida estuvo llena de aprendizajes, risas, apoyo sincero y momentos que marcaron mi historia. Han sido testigos de mi crecimiento y parte esencial de mi evolución. Gracias por lo que fueron en su momento y por lo que siguen siendo en mi proceso, porque cada uno, desde su lugar, ha dejado una huella importante en mi vida.

Y de manera especial, a mis compañeras de sistematización, quienes fueron mucho más que compañeras de trabajo: amigas y cómplices en este proceso académico y humano que marcó nuestra vida universitaria. Con ustedes aprendí que el esfuerzo compartido fortalece, que las dificultades unen y que los logros alcanzados en equipo tienen un valor aún mayor.

"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar", escribió Antonio Machado, expresa con profundidad lo que ha sido este proceso, construido con esfuerzo, fe, vocación y perseverancia. Nada estuvo completamente trazado; cada paso, cada desafío superado y cada aprendizaje fueron dando forma al camino que hoy continúo recorriendo con convicción.

Celia Carolina Muela Calle

Mi madre, con todo mi corazón, te doy las gracias por estar siempre a mi lado y apoyarme incluso en silencio o en el cansancio. Gracias por mostrarme que nada es fácil de alcanzar en esta vida, pero que con esfuerzo y amor todo se puede lograr. Tu ejemplo de perseverancia y entrega ha sido mi más grande lección de vida. Gracias abuela Silvana, por enseñarme a escuchar lo que dice el corazón y por recordarme cuán importante es ser sensible, del cariñoso y bondadoso con los demás. Tu sabiduría y ternura han guiado mi manera de ver el mundo y de caminar en él. Todo lo que soy y todo lo que estoy alcanzado lleva su esencia, su poder y su amor sin límites.

A mi familia, gracias por ser ese abrazo incesante que me mantiene. Por entender mis ausencias, por celebrar mis logros, y por acompañarme con paciencia y amor incondicional.

Quiero decirle a mis primos y primas, que los sueños si se pueden realizar. Aunque el camino puede ser complicado si es posible alcanzar aquello que parece ser lejano. Hoy siento que estamos rompiendo patrones que durante mucho tiempo limitaron nuestras posibilidades y que estamos abriendo paso a nuevas oportunidades, nuevas metas y nuevas historias en nuestra familia. Que este logro sea también una puerta abierta para ustedes, una prueba viva de que podemos transformar nuestro destino.

Agradezco profundamente a mis amigas Caro y Mai, quienes llegaron a mi vida de una manera inesperada, pero con una conexión tan auténtica que desde el primer momento hicimos "click". Sin necesidad de conocernos durante años, supimos reconocernos, entendernos y acompañarnos como si ya nos hubiéramos encontrado antes. Estoy convencida de que nuestra amistad no es casualidad, sino propósito.

Gracias por permitirme ser completamente auténtica y por construir juntas un espacio seguro donde podemos ser nosotras mismas. Agradezco a la vida por habernos encontrado; por cada aprendizaje compartido, por cada risa que alivió los días difíciles, por cada lágrima que nos enseñó a ser más fuertes y por cada momento en el que supimos sostenernos mutuamente. Saber que siempre estaremos presentes, apoyándonos y celebrándonos, es uno de los mayores regalos que la vida me ha dado.

Erika Dayanna Solórzano Morocho

Al final, somos una mezcla de todas las personas que han sido parte de nuestro camino. Hoy puedo decir con gratitud que muchas de ellas son parte esencial de quien soy.

Agradezco a Dios por acompañarme en cada paso, por sostenerme con fortaleza y rodearme de personas que han sido reflejo de amor constante, recordándome que los procesos también son parte del propósito. Como está escrito: "Todo lo puedo en Aquel que me fortalece" (Filipenses 4:13).

A San Juan Bosco, por inspirarme desde su compromiso con los jóvenes y enseñarme que la verdadera vocación nace del servicio. En el oratorio confirmé que mi vocación está en acompañar y tender la mano, a quienes más lo requieren, que enseñar no es solo una profesión, sino una forma de amar.

A mis padres, gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba. A mi papá, por enseñarme con su ejemplo el valor de la responsabilidad y la importancia de culminar cada una de mis obligaciones. A mi mamá, por ver siempre en mí y en mis hermanos talentos que nosotros aún no descubríamos; por impulsarnos desde pequeños a explorar las artes, el deporte y cada oportunidad que nos ayudó a crecer y creer que podemos lograr eso y más.

A mis hermanos, por su compañía constante. A mi ñaño Job, por estar para mí, por escucharme y ser mi fiel confidente. A mi ñaña Pamela, por ser mi compañera incondicional, mi alegría y refugio seguro en cada momento especial y único que hemos compartido. A mi chiquita, por ser esa luz que ilumina mis días, esos sustos inesperados y cada uno de esos abrazos sinceros. Gracias ñaños por crecer conmigo, por demostrarme que la familia es el primer espacio donde se aprende a amar.

A mi Podoski, por ser esa compañía silenciosa en los momentos de esfuerzo y cansancio.

A mis amigos, por caminar conmigo, por estar en los días difíciles y también en los más felices; por las risas, aventuras improvisadas, y, sobre todo, por celebrar conmigo cada triunfo como si fueran suyos. A las personitas que son y siguen siendo parte de mi presente. Su amistad es uno de los mayores regalos que la vida me ha dado.

A mis PABS, conocidas, compañeras y amigas, gracias por cada experiencia compartida, por cada desafío superado juntas, por las risas en los momentos de estrés, por las anécdotas que quedarán para siempre y por demostrar que el compañerismo verdadero se convierte en amistad.

Este logro no es solo mío; es el resultado del amor, apoyo y confianza de cada uno de ustedes. Gracias por caminar conmigo.

Maite Alejandra Contreras Bravo

RESUMEN

El presente trabajo analiza la participación comunitaria como factor educativo en una escuela rural multigrado de la comunidad de La Tranca, parroquia Honorato Vásquez, cantón Cañar, con el objetivo de comprender cómo la participación o ausencia de las familias y actores comunitarios incide en el campo educativo. El estudio se desarrolló desde el paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, utilizando la sistematización de experiencias como proceso interpretativo crítico de la práctica educativa. La información se recolectó mediante técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, escucha activa, y talleres participativos, apoyadas por instrumentos como diarios de campo, guías de entrevista y matrices de análisis. Los hallazgos evidencian que la participación se expresa principalmente en espacios culturales y religiosos, mientras que su vinculación con los procesos pedagógicos es limitada y poco sostenida. Factores como la migración, la desintegración familiar, la precariedad económica y la ausencia de diálogo sistemático entre la escuela y la comunidad debilitan la corresponsabilidad educativa, afectando aspectos como la convivencia escolar y el acompañamiento integral de los estudiantes. No obstante, experiencias como los talleres de resolución de conflictos demostraron que la participación comunitaria se puede fortalecer cuando la escuela promueve espacios de diálogo, reflexión y formación contextualizados. En este sentido, se destaca el rol docente y la gestión institucional como mediadores clave para vincular los saberes locales con el currículo. Se concluye que fortalecer la participación comunitaria resulta esencial para construir una educación rural contextualizada, inclusiva y transformadora, acorde a las realidades del territorio.

PALABRAS CLAVE: Participación comunitaria, educación rural, sistematización de experiencias, relación escuela-comunidad

ABSTRACT

This study analyzes community participation as an educational factor in a multigrade rural school in the community of La Tranca, Honorato Vásquez parish, Cañar canton, with the aim of understanding how the participation or absence of families and community actors influences the field of education. The study was developed from an interpretive paradigm and a qualitative approach, using the systematization of experiences as a critical process of educational practice. Data were collected through participant observation, semi-structured interviews, active listening, and participatory workshops, supported by instruments such as field diaries, interview guides, and analytical matrices. The findings reveal that participation is primarily expressed in cultural and religious activities, while its connection to pedagogical processes is limited and inconsistent. Structural conditions, including migration, family disintegration, economic vulnerability, and the lack of systematic dialogue between the school and the community, weaken educational responsibility by affecting aspects such as school coexistence and comprehensive student support. Nevertheless, experiences such as conflict resolution workshops demonstrate that community participation can be enhanced when schools promote contextualized spaces for dialogue, reflection, and collective learning. In this sense, the role of teachers and institutional leadership emerges as mediators who connect local knowledge with the curriculum, which is highlighted. To summarize, strengthening community participation is essential for fostering a contextualized, inclusive, and transformative rural education system that aligns with the realities of the territory.

KEYWORDS: community participation, rural education, systematization of experiences, school-community relationship

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Introducción 11
   1.1. Presentación del Tema: Situación General 11
      1.1.1. Contexto Rural Ecuatoriano 11
      1.1.2. Educación Rural 14
      1.1.3. Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) en la Ruralidad 16
      1.1.4. Importancia de la participación comunitaria en la educación rural 19
      1.1.5. Importancia de sistematizar la experiencia 22
      1.1.6. Justificación Social 23
      1.1.7. Justificación Científica 24
   1.2. Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización 24
      1.2.1. Objeto de Sistematización 25
      1.2.2. Objetivo General de la Sistematización 25
      1.2.3. Eje de la Sistematización 26
   1.3. Métodos, Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información 26
      1.3.1. Sistematización de Experiencias 26
      1.3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 30
2. Desarrollo 37
   2.1. Identificación del Contexto y los Actores Involucrados en la Experiencia 37
      2.1.1. Contexto Comunitario 37
      2.1.2. Caracterización Socioeconómica 38
      2.1.3. Aspectos Socioculturales 39
      2.1.4. Descripción del Grupo de Estudio 40
   2.2. Sistematización de la Experiencia Integradora 42
      2.2.1. Narraciones de las Condiciones o Situaciones 43
      2.2.2. Categorización de la Información 77
      2.2.3. Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa 83
      2.2.4. Lecciones Aprendidas 91
   3. Conclusiones 93
   4. Recomendaciones 94
5. Anexos 95

6. Referencias 100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización de la Información 80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución nominal de líneas de pobreza y pobreza extrema 13
Figura 2. Matriz Análisis del Discurso 36
Figura 3. Matriz de ordenamiento y reconstrucción 42
Figura 4. Representación porcentual de la matriz de ordenamiento y reconstrucción 43

1. Introducción

1.1. Presentación del Tema: Situación General

Para comprender la pertinencia de la sistematización centrada en la participación comunitaria, resulta fundamental partir del concepto de ruralidad. Esta noción abarca las dinámicas socioculturales, económicas y territoriales propias de los entornos rurales, caracterizadas por la interdependencia entre comunidades, recursos naturales y tradiciones locales (Veracierto et al., 2022). Desde este punto de vista, la ruralidad no es solo un espacio geográfico, sino que tiene diferentes formas de vida donde la participación comunitaria se presenta como un factor clave para el desarrollo de los territorios rurales .

En este contexto, es importante realizar un análisis más detallado de la educación rural específicamente en la dinámica de escuela comunitaria. Esta revisión permite comprender las condiciones estructurales y pedagógicas que afectan el ámbito educativo rural en el Ecuador, y como afecta el grado de involucramiento de las familias y los actores dentro del proceso formativo. En este sentido, no solo se indaga las características del sistema educativo en estos territorios, sino que también las problemáticas que impiden que exista una participación activa de las familias y actores comunitarios. A partir de ello, se presenta un análisis teórico que integra el contexto rural ecuatoriano, la educación rural y el papel de los actores comunitarios, con el propósito de fundamentar la relevancia de la presente de la sistematización en escenarios educativos rurales.

1.1.1. Contexto Rural Ecuatoriano

En los contextos rurales del Ecuador, la educación constituye un derecho fundamental y una herramienta clave para el desarrollo social y comunitario, al configurarse como un espacio de encuentro entre los saberes ancestrales y los conocimientos académicos (Ortiz et al., 2023;

Nava et al., 2025). No obstante, como señalan los autores, esta realidad no se manifiesta de manera similar en todos los sectores rurales, ya que las condiciones geográficas, económicas y socioculturales alteran de manera significativa. En el cantón Cañar, por ejemplo las escuelas multigrado se enfrentan a condiciones particulares derivadas de la difusión territorial, ya que las comunidades rurales se encuentran distribuidas en diversos rangos de elevación, desde páramos a valles profundos (Bretón, 2018).A ellos se suman las limitaciones económicas propias de la ruralidad, caracterizadas por economías familiares de subsistencia, ingresos estacionales e inestables, altos costos de transporte y restricciones en el acceso a servicios escolares adecuados (Barzola, 2021; Sarmiento et al., 2023).

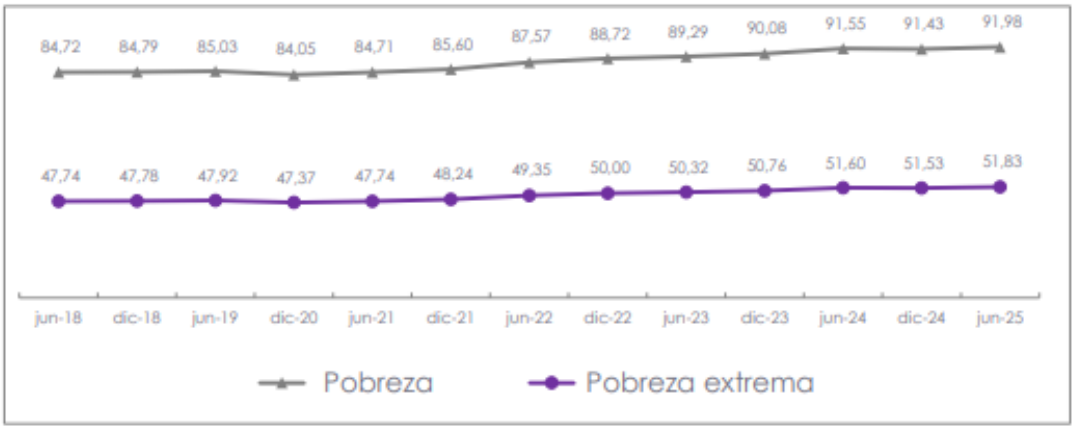
Comprender estas dinámicas locales requiere situarlas en la compleja realidad territorial del país. Según el Censo de Población y Vivienda del INEC (2022) la ruralidad ecuatoriana abarca aproximadamente al 36,9% de la población total, lo que equivale a más de seis millones de habitantes, cuyas condiciones de vida difieren significativamente del contexto urbano, lo que evidencia históricas brechas sociales y económicas. Además, se declaró a una mujer como representante del hogar con el 38,5% a nivel nacional, lo que refleja transformaciones en la estructura familiar contemporánea. En cuanto al tamaño del hogar, el promedio nacional es de 3,2 personas, siendo ligeramente mayor en el área rural con 3,3 personas. Aunque la tendencia de vivienda propia mantiene niveles importantes, el acceso a servicios básicos en zonas rurales continúa presentando limitaciones, particularmente en el alcantarillado, cuya cobertura alcanza apenas el 35,8%.

En el plano económico, la pobreza persiste como uno de los principales retos para el país. Para junio de 2025, la pobreza rural alcanzó el 41,7%, mientras que la pobreza extrema se situó en el 25,1%, cifras que duplican e incluso cuadriplican las tazas urbanas; además la

ruralidad evidencia un mayor nivel de desigualdad en la distribución del ingreso, con un coeficiente de Gini de 0,482. Laboralmente, apenas el 19,8% de los trabajadores rurales tenía un empleo adecuado, frente al 46,1% en las ciudades (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2025).

Figura 1

Evolución nominal de líneas de pobreza y pobreza extrema



Nota. Los datos se encuentran expresados en dólares mensuales corrientes. Tomado de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo, y Subempleo (ENEMDU). por Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), 2025

En el aspecto social, la Sierra rural registra un 27,0% de niños de 2 a menores de 5 años que sufren de desnutrición crónica infantil, lo que refleja la persistencia de condiciones de vulnerabilidad para la niñez (INEC, 2022). A su vez, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024) advierte que el acceso a servicios de salud continúa siendo limitado en las zonas rurales, debido a una infraestructura insuficiente y a las distancias que dificultan la atención oportuna. De igual manera, el Boletín Técnico del INEC (2025) reporta rezagos importantes en la protección social y en la provisión de servicios públicos en las

parroquias rurales del país, lo que profundiza las brechas que existen entre el campo y la ciudad.

En el ámbito productivo, la economía rural se sustenta principalmente por las actividades agropecuarias poco diversificadas y con limitada tecnificación. En la *Encuesta de Superficie y Producción Agropecuaria Continua (ESPAC),* elaborada por el INEC (2024), informa que la mayor parte de la superficie rural se destina a cultivos permanentes (1,34 millones de hectáreas) y transitorios (0,73 millones de hectáreas), lo que demuestra ser el centro de producción agrícola. De la misma manera, análisis derivados de la ESPAC, menciona que 74% de los pequeños productores rurales cultivan menos de 10 hectáreas y enfrentan dificultades de acceso a tecnología, crédito y asociatividad. Esta situación restringe la diversificación productiva y el valor agregado, como analiza Gallardo (2025). Estos rasgos reflejan una estructura agraria fragmentada, donde prevalecen unidades de pequeña escala con reducida capacidad de inversión y escasas oportunidades de impulso económico.

En conjunto, estos datos configuran una ruralidad heterogénea, con potencial productivo, pero atravesada por rezagos estructurales en pobreza, desigualdad, empleo y acceso a servicios, cuya superación exige políticas sostenidas y diferenciadas que reconozcan la especificidad territorial y las particularidades socioculturales del campo ecuatoriano.

1.1.2. Educación Rural

La educación en las zonas rurales se comprende como el proceso situado en un espacio territorial, social y cultural diferenciado del contexto urbano. Esta diferenciación responde a criterios administrativos, sociológicos, económicos, y culturales propios de cada país. En este marco, la ruralidad no constituye una categoría homogénea, sino una realidad dinámica que condiciona las prácticas educativas y las formas de organización escolar (Tovio,

2016). En este sentido, la educación rural se desarrolla en ámbitos atravesados por características históricas y socioculturales que influyen de manera directa en las oportunidades de aprendizaje y en la relación entre la escuela y la comunidad.

Desde este enfoque, el contexto rural se ha definido tradicionalmente en contraposición a lo urbano, asociada a condiciones como la población dispersa, las bajas densidades demográficas y niveles más altos de precariedad en el acceso a servicios básicos, incluyendo la educación, en comparación con las áreas urbanas (Ortiz et al., 2023; Mendoza, 2023). Sin embargo, la escuela rural no se puede reducir a una sola modalidad que es determinada por la geografía, sino que debe considerarse como un espacio social y también pedagógico, que participa activamente en los procesos de construcción mutua del aprendizaje a partir de la interacción de los agentes comunitarios (Golé et al., 2025).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) señala que, en los sectores rurales, la escuela va más allá de su función académica y se convierte en un espacio de encuentro, integración social e identidad territorial. En este sentido, la escuela rural tiene un papel fundamental en la cohesión social y en el desarrollo de procesos participativos que unen la educación y con el desarrollo local.

Asimismo, la CEPAL (2022) alerta que la educación rural enfrenta a dificultades estructurales que se relacionan directamente a la exclusión, el acceso limitado a recursos y la escasa participación de la comunidad. Por lo tanto, es necesario implementar políticas y prácticas educativas diferentes que respondan directamente al contexto rural, reconociendo sus limitaciones y sus potencialidades.

Esta modalidad conlleva una combinación de tareas de gestión, enseñanza y acompañamiento comunitario en sectores rurales (Simbaña et al., 2025; Zambrano-Vacacela, 2023). Esto concuerda con diferentes investigaciones donde menciona que la educación rural

es un espacio de construcción conjunta donde la escuela cumple el papel articulador del territorio. En este escenario, el rol del profesor es clave para comprender las realidades, dialogar e integrar los saberes locales en el proceso educativo (Oblitas et al., 2025).

La escuela rural multigrado es un espacio educativo dentro de territorios de difícil acceso, que ha sido caracterizada por la diversidad de edades y los diferentes niveles académicos, así como su cercana vinculación con la comunidad. Esta realidad exige prácticas pedagógicas flexibles, pertinentes y contextualizadas, que sean capaces de responder a las variadas necesidades y situaciones puntuales del territorio rural (Tovio, 2016). Sin embargo, uno de los principales desafíos que enfrenta la escuela rural es la limitada articulación con la comunidad y otros actores del territorio, situación que debilita la corresponsabilidad educativa y reduce la incorporación de saberes locales, recursos comunitarios y prácticas culturales del entorno en los procesos pedagógicos (Salgado, 2025).

1.1.3. Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) en la Ruralidad

En el contexto rural ecuatoriano, la escuela se configura como el único espacio institucional con permanencia estable y activa en el territorio, funcionando como eje integrador de actividades culturales y sociales (Ortiz et al., 2023; Pomaina et al., 2025; Gallardo, 2011). Bajo la perspectiva de la nueva ruralidad, estos territorios se reconocen como escenarios de unión de dinámicas económicas, culturales y sociales, donde se deja de lado la visión exclusivamente agrícola y productiva, para abrirse a la multifuncionalidad y al dinamismo del territorio rural (Casas et al., 2023; German, 2018).

Resulta imprescindible considerar el enfoque institucional que orienta la experiencia desarrollada en el territorio. En este marco, el modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) no solo es un modelo teórico, sino también es una base

estructural para que se lleven a cabo las PABS. Estas prácticas son el reflejo de los principios formativos universitarios al implementar un enfoque formativo basado en la vinculación con la comunidad, la reflexión crítica y el compromiso social. De este modo, las PABS son el resultado de la aplicación del modelo educativo de la UNAE, que nos ayuda a entender la lógica formativa, la relación entre la universidad y el territorio y sobre todo el sentido social que se adquiere en las prácticas preprofesionales en los contextos rurales.

Desde un punto de vista social y transformador en la educación, la UNAE es un referente innovador comprometido con el territorio. Su modelo educativo-pedagógico esta basado en una integración crítica entre lo teórico y lo práctico, lo que reconoce la importancia de la formación docente que debe ir más allá de una simple transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso complejo, situado, comunitario y ético. En este sentido, la práctica preprofesional adquiere un valor importante, pues es allí donde el programa de las PABS es una representación específica de los principios y de los compromisos e ideales institucionales, efectuando materialmente la articulación entre la formación académica y la responsabilidad social.

El modelo establece que la formación académica no es solo un hecho individual, sino que incluye a la institución porque involucra a los docentes, estudiantes, comunidad, actores regionales (UNAE, 2024). En esta línea, la labor del docente tiene un importante valor por su potencial transformador e histórico. Por lo tanto, la UNAE incluye diferentes metodologías activas como la investigación-acción y aprendizaje-servicio, que tiene el fin de promover el diálogo entre los saberes académicos y comunitarios. De igual manera, este modelo enmarca la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar la diversidad sociocultural, la inequidad educativa y la complejidad de los distintos contextos educativos.

En esta línea, la práctica preprofesional no se sitúa en una fase posterior, sino que es el núcleo del proceso formativo. Además, el modelo afirma que las prácticas constituyen el espacio natural en el que el conocimiento tiene sentido, pues se da un diálogo interdisciplinario con estrecha relación con las problemáticas locales (UNAE, 2024). En ámbito rural, esto significa vivenciar realidades heterogéneas, trabajar con recursos limitados y valorar los saberes ancestrales, y comunitarios como parte del proceso educativo.

El programa de las PABS responde de manera directa y coherente al modelo educativo-pedagógico institucional, pues promueve la acción transformadora, la reflexión pedagógica y la responsabilidad social en escenarios de vulnerabilidad y ruralidad. A través de las PABS, los futuros docentes dejan de ser observadores para convertirse en actores que investigan, intervienen y aprenden en comunidad. Como declaran Saldaña et al. (2025) “estas prácticas [...] permiten a los futuros docentes adquirir habilidades prácticas y conocimientos clave sobre la gestión de aulas, la interacción con estudiantes de diferentes contextos y la resolución de problemas reales del entorno educativo” (p. 106). De esta manera, las PABS se consolidan un proceso formativo situado que articula teoría, práctica y compromiso territorial.

De esta manera, la articulación entre el modelo educativo-pedagógico de la UNAE y el programa de las PABS transciende la noción de práctica académica, al configurarse como un proyecto político-pedagógico de transformación social. Es este sentido, el futuro docente es un agente de cambio y un mediador entre la universidad y la comunidad. La formación en la UNAE no termina en las aulas universitarias, sino que se proyecta en el tejido vivo de las comunidades; solo así la educación cumple su función social y emancipadora (Saldaña et al., 2025; UNAE, 2024).

El carácter innovador de las PABS radica en su capacidad de articular diferentes carreras universitarias de la UNAE en equipos interdisciplinarios que participan activamente en la realidad educativa del área rural. El objetivo de esta colaboración es el generar una influencia en los entornos comunitarios, mejorando no solo la educación, sino también las relaciones sociales y culturales dentro del territorio rural.

1.1.4. Importancia de la participación comunitaria en la educación rural

Según Freire (1970) y Jara (2018), la participación es un proceso colectivo, consciente y reflexivo, en el que los diferentes sujetos se involucran en el diálogo, la toma de decisiones y el análisis crítico de su propia realidad. Según Freire (1970), este proceso considera un diálogo horizontal y una acción transformadores en los distintos territorios, entre ellos los rurales. En concordancia, Jara (2018) sostiene que se trata de un elemento esencial para que se produzca un aprendizaje comunitario, porque los actores pueden analizar su experiencia, construir significados y producir cambios a partir de la práctica vivida.

En este contexto, la participación de la comunidad es como un elemento esencial para analizar y comprender las dinámicas participativas, promover procesos educativos contextualizados y fortalecer una corresponsabilidad que aporte a la calidad educativa. Jiménez y Kreisel (2018) afirman que la participación escolar puede considerarse desde una perspectiva colectiva, donde la escuela y la comunidad son los pilares para fortalecer los procesos educativos.

La participación comunitaria en la educación ha sido reconocida por distintos organismos internacionales y políticas nacionales, que resaltan su aporte hacia el ideal de construir una escuela equitativa, inclusiva y sostenible (UNESCO, 2015). En este marco, entender los derechos humanos es importante para comprender el papel de la educación en la

sociedad. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) establece que la educación es un derecho universal que se enfoca en el respeto y el desarrollo de la persona. Además, otros artículos de la misma declaración recalcan que estos derechos tienen que ser garantizados sin ninguna distinción social o territorial, lo que incluye a las poblaciones rurales que enfrentan desigualdades históricas. Desde este enfoque, la educación rural debe responder a las necesidades del territorio y asumir un compromiso para restar las brechas estructurales en el sistema educativo (Padilla, 2024).

En consonancia, la UNESCO (2015) a través de la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, determina que la participación de las comunidades en las escuelas fortalece la calidad y la pertinencia educativa. De igual manera, dentro del Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos, se afirma que la participación comunitaria es importante para asegurar una sostenibilidad educativa (UNESCO, 2000). Por otra parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023) respalda que la participación infantil, adolescente y comunitaria tiene un rol central dentro de un modelo preventivo y participativo que agiliza procesos como la gestión y los resultados escolares. En última instancia, el Banco Mundial (2014) resalta que la cooperación entre los actores locales refuerza la gobernanza escolar y la eficiencia educativa, lo que recomiendan que se establezcan alianzas entre la escuela y la comunidad. En conjunto, estos organismos comparten la visión de que la educación no puede desarrollarse de manera aislada, sino que debe articularse con la comunidad, para construir sistemas educativos contextualizados, democráticos y eficaces.

A nivel nacional, la Constitución de la República del Ecuador considera a la participación de los ciudadanos como un derecho fundamental para construir un poder ciudadano que gestione los asuntos públicos (Asamblea Constituyente, 2008, art. 95). Adicionalmente, la Asamblea Nacional del Ecuador (2010a) a través de la Ley Orgánica de Participación Ciudadana, señala que las comunidades, comunas y pueblos deben participar activamente en temas como la educación y el desarrollo local (artículo 4). Además, la Asamblea Nacional del Ecuador (2010b), a través del Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD), subraya que las autoridades locales deben establecer sistemas de participación ciudadana que ayuden a las comunidades a intervenir en la planificación y en la ejecución de políticas del territorio, incluidas las educativas. Por último, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador (MINEDEC, 2023a), mediante el Modelo de Participación del Sistema Nacional de Educación, recalca la necesidad de incluir a las familias y a los actores comunitarios en la gestión educativa, para asegurar que escuela pueda responder a las características y particularidades del territorio.

A partir de lo expuesto, la participación comunitaria es esencial para la gestión y la administración educativa, de forma particular en zonas rurales. Esta perspectiva fomenta una gestión activa y democrática, donde las decisiones se toman colectivamente, lo que fortalece el empoderamiento local y una corresponsabilidad integral en la formación de los estudiantes (Juárez Bolaños et al., 2020; Williamson et al., 2017). Según Cohen (2002), la toma de decisiones compartidas y el vínculo directo con el territorio ayudan al desarrollo de una educación más pertinente y contextualizada. En la misma línea, Chica (2019) destaca que la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la comunidad debe ser un principio fundamental para garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad. En consecuencia, el involucrarse con la escuela no solo fortalece procesos de gestión, sino que también

consolida procesos educativos sostenibles basados en la cooperación, la identidad local y el compromiso social.

1.1.5. Importancia de sistematizar la experiencia

La sistematización de experiencias es un proceso metodológico, crítico y reflexivo que permite reconstruir, ordenar, analizar e interpretar de forma intencionada las distintas prácticas educativas que se dan en un contexto específico (Jara, 2018). En el caso de la escuela rural multigrado, este proceso parte del reconocimiento de la ruralidad como una realidad compleja atravesada por las diferentes dinámicas culturales, económicas, familiares y comunitarias que influyen en la organización escolar, las prácticas pedagógicas y las relaciones educativas. En consecuencia, no se limita a una simple descripción cronológica de los hechos, sino que busca comprender el sentido de lo vivido a partir del diálogo entre la experiencia, la reflexión crítica y los saberes de los actores participantes, perspectiva que Jara (2018) sitúa como núcleo interpretativo del proceso de sistematización.

De este modo, se analiza cómo el nivel de participación de las familias, líderes comunitarios y otros actores locales incide en los campos del aprendizaje, la convivencia escolar y el desarrollo integral del estudiantado, especialmente en contextos donde la escuela cumple un papel central como espacio de encuentro comunitario. Asimismo, este enfoque metodológico contribuye a reconocer la territorialidad y la cultura local como fuentes primarias del conocimiento pedagógico, evitando la homogeneización y la descontextualización. Los aprendizajes que emergen de esta reconstrucción se construyen colectivamente y permiten resignificar las experiencias rurales, fortalecer el vínculo entre escuela-comunidad y generar distintas propuestas pedagógicas más pertinentes, inclusivas y coherentes con las particulares del territorio (Freire, 1970; Jara, 2018).

1.1.6. Justificación Social

El estudio de la participación comunitaria permite reconocer a la comunidad como un agente educativo fundamental, cuyos los actores contribuyen a la construcción colectiva de respuestas orientadas a las necesidades de formación y desarrollo del estudiantado rural (Martínez y García, 2006; Riádigos y Lorenzo, 2024). Asimismo, la implicación de las familias y la comunidad fortalece los vínculos con la escuela, el sentido de pertenencia y la identidad colectiva (Carrión et al., 2023; Cuenca y Larreal, 2023). De igual modo, este proceso beneficia a la escuela rural, ya que permite conectar los saberes locales, fomentar la colaboración y generar aprendizajes significativos para los estudiantes, familias y los docentes (Guerra-Flores, 2024).

Cuando los estudiantes, familias y líderes se involucran en la vida educativa, son parte de diferentes espacios de diálogo, confianza, entendimiento mutuo y corresponsabilidad, que ayudan a reconocer las necesidades y crear soluciones adecuadas colectivamente (Carvajal, 2023; Llevot y Bernad, 2015). Este intercambio favorece a la transmisión clara de información y fomenta habilidades comunitarias para la resolución de problemas (Vargas, 2025). Además, la cooperación en la escuela promueve prácticas colaborativas y solidarias, que dan paso a una mejor organización de actividades, la resolución de problemáticas colectivas y la generación de respuestas contextualizadas a la realidad educativa (Ortiz et al.,2023).

Además, la visibilización de experiencias locales y saberes ancestrales en el currículo escolar contribuye a contextualizar el aprendizaje, fortalecer la identidad cultural del estudiantado y promover una pedagogía inclusiva que aporte sentido, pertenencia y motivación en el proceso formativo en contextos rurales (Chicaiza, 2025). En conjunto, los hallazgos derivados de la sistematización contribuyen a entender de que la escuela rural multigrado

puede considerarse un espacio de encuentro comunitario abierto a la innovación social, al intercambio de conocimientos y a la mejora continua de la calidad educativa como de las condiciones la vida de la comunidad.

1.1.7. Justificación Científica

Desde el punto de vista científico, la sistematización de esta experiencia contribuye al análisis crítico de la participación de los actores comunitarios en contextos educativos rurales, donde la escuela cumple un rol central en la relación del territorio. Tal como señalan la UNESCO (2023) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023), la participación de los distintos actores comunitarios fortalece la calidad y la equidad educativa, sobre todo en zonas rurales afectadas por las brechas estructurales. En el Ecuador, el Modelo de Participación Educativa del Sistema Nacional de Educación reconoce la corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad; sin embargo, en los sectores rurales persisten limitaciones vinculadas a la desigualdad social y la débil articulación territorial (MINEDUC, 2023a; CEPAL, 2024; INEC, 2024). En este sentido, el análisis de esta experiencia aporta a la mejora de las prácticas docentes y a la elaboración de propuestas interdisciplinarias que permitan responder de manera participativa y contextualizada a los retos educativos y comunitarios (Molina, 2023).

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

A partir de esta sistematización titulada *Participación comunitaria como factor educativo en una escuela rural del cantón Cañar*, se establece el objeto, objetivo general y eje de sistematización que guían el análisis de la experiencia. Estos componentes permiten una reconstrucción crítica y situada del proceso vivido, orientada a comprender las dinámicas entre la comunidad y la escuela, así como su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, constituyen la base conceptual y metodológica que organiza la interpretación

de los hallazgos y facilita la identificación de oportunidades, tensiones y aprendizajes derivados de la transformación que emerge de la interacción entre los actores comunitarios y la institución educativa.

1.2.1. Objeto de Sistematización

El objeto de esta sistematización se centra en la experiencia de participación de los actores comunitarios desarrollada en el marco de las PABS, específicamente en la institución rural multigrado ubicada en la comunidad de La Tranca, parroquia Honorato Vásquez, cantón Cañar. Este objeto se centra en analizar cómo las familias, los líderes locales, las organizaciones comunitarias y otros actores sociales del territorio se vinculan en los procesos escolares, y de qué manera esta participación, o su ausencia, incide en aspectos concretos como el aprendizaje, la convivencia escolar y el acompañamiento integral de los estudiantes.

La delimitación del objeto parte del reconocimiento de la escuela rural multigrado como un espacio educativo situado, atravesado por las distintas dinámicas socioculturales, económicas y territoriales propias de la ruralidad, donde la relación escuela-comunidad constituye un componente estructural del proceso educativo.

1.2.2. Objetivo General de la Sistematización

Analizar críticamente la experiencia de la participación comunitaria en una escuela rural multigrado del cantón Cañar, con el propósito de comprender cómo sus dinámicas de vinculación inciden en los procesos de aprendizaje y convivencia escolar, con el fin de identificar tensiones, aprendizajes y oportunidades de mejora en la relación escuela-comunidad.

1.2.3. Eje de la Sistematización

El eje de la presente sistematización se centra en comprender como las dinámicas de participación comunitaria inciden en los procesos formativos y en la convivencia escolar en una escuela rural multigrado del cantón Cañar. Este eje parte del reconocimiento familiar y comunitario como parte estructural del proceso educativo, ya que favorece las prácticas de cuidado, acompañamiento académico y las responsabilidades compartidas; mientras que su debilidad o fragmentación tiende a generar dificultades en la gestión pedagógica e institucional (Encalada y Guamán, 2024; Mendoza y Cárdenas, 2022; Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2023b).

En este sentido, el eje analiza las diferentes formas de compromiso y vinculación activa como las limitaciones derivadas de la migración, la precariedad económica y la débil articulación organizativa de la comunidad. De la misma manera, integra la dimensión pedagógica e institucional, al comprender cómo la práctica docente y la gestión educativa interactúan con las realidades de la comunidad, influyendo en la calidad y en la experiencia educativa de los estudiantes en el contexto rural multigrado.

1.3. Métodos, Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

1.3.1. Sistematización de Experiencias

El presente trabajo se fundamenta en la sistematización de experiencias, que es entendida como un proceso de interpretación crítica y ordenada para reconstruir todo lo vivido, comprenderlo, analizarlo y generar diferentes aprendizajes significativos. Este enfoque no solo es una recopilación de hechos, sino que implica una búsqueda de sentido mediante el análisis de resultados obtenidos y la reinterpretación de la experiencia para proyectar nuevas acciones educativas y sociales (Gómez, 2020; Jara, 2019; Rico et al., 2019).

Desde este enfoque, la sistematización ayuda a transformar la experiencia en un conocimiento significativo, para promover una reflexión consciente sobre la práctica. Según Jara (2019), este proceso orienta la reflexión a partir de preguntas fundamentales como ¿qué se hizo?, ¿cómo se hizo?, y ¿para qué se hizo?, para comprender la intencionalidad, los sentidos y los efectos de las acciones desarrolladas. De esta manera, la sistematización es una herramienta metodológica que vincula la experiencia con el análisis crítico para orientar la acción educativa hacia procesos de transformación social.

Además, la sistematización es valiosa en contextos rurales, pues genera espacios de diálogo en donde los actores territoriales se convierten en protagonistas para resignificar, construir sentidos compartidos y articular su identidad, su memoria histórica y sus dinámicas socioculturales del territorio (Restrepo et al., 2023; Rodríguez, 2022).

Esta sistematización se fundamenta en el paradigma interpretativo, ya que permite comprender la realidad educativa desde los significados, las percepciones y las experiencias que construyen los actores involucrados (Jiménez-de-Petit y Jiménez-García, 2025). De esta manera, la comprensión pedagógica y la educación crítica resultan importantes en la ruralidad donde la comprensión exige interpretar las acciones, discursos y las relaciones que se dan en espacios como la escuela rural (Taylor y Bogdan, 1987).

Asimismo, este trabajo tiene un enfoque cualitativo-interpretativo, que permite entender los significados, percepciones y prácticas que los actores dan a su propia experiencia, centrándose en un análisis subjetivo y contextualizado (Beltrán, 2021; Cante et al., 2023). Este enfoque analiza las diferentes dinámicas escolares, desde la subjetividad de los participantes, lo que permite comprender la educación multigrado y los procesos de corresponsabilidad educativa (Rojas et al., 2023; Pulgarín et al., 2024; Rodríguez y Conceição, 2025). De este

modo, la articulación del método, paradigma y enfoque permite desarrollar interpretaciones profundas, situadas y contextualizadas sobre las realidades educativas en la ruralidad.

La sistematización de experiencias, siguiendo la propuesta metodológica de Óscar Jara (2018), permite reconstruir la experiencia vivida de manera crítica, mediante sus cinco momentos. A continuación, se presenta estos momentos aplicados al contexto:

Primer momento: Punto de Partida. Este momento implica el reconocer la experiencia tal como fue vivida, además de identificar la situación inicial, las motivaciones para sistematizar y los problemas que justifican su análisis. Conceptualmente, este momento permite definir la mirada inicial desde la cual se analiza la realidad, estableciendo los fundamentos que orientan la reconstrucción crítica del proceso.

En este estudio, el punto de partida se sitúa en la necesidad de comprender la participación comunitaria en la escuela rural multigrado del cantón Cañar. Factores como la migración, la fragmentación familiar, la limitada comunicación entre la escuela y la comunidad y la escasa corresponsabilidad educativa evidencian la complejidad del contexto y explican la pertinencia de analizar críticamente la experiencia.

Segundo momento: Delimitación de la Experiencia. En esta fase, se clarifica el ámbito de estudio y establecen preguntas orientadoras. En el cual adquiere importancia porque permite seleccionar los procesos sobre los cuales se enfocará el análisis.

En la presente sistematización, la delimitación se centra en la participación de las familias, docentes, líderes comunitarios y organizaciones locales, así como en la manera en que estos actores inciden en el campo educativo. Existen preguntas clave como: ¿cómo participa la comunidad?, ¿qué factores limitan esta participación? Y ¿cómo afecta esta realidad

a los estudiantes del aula multigrado? Orientan a comprensión del fenómeno y estructuran la mirada analítica del estudio.

Tercer Momento: Recuperación y Reconstrucción de la Experiencia. Este momento consiste en organizar la información recopilada a partir de entrevistas, visitas domiciliarias, observaciones en el aula, diálogos comunitarios y registros en los diarios de campo. La reconstrucción no se limita a la descripción de los hechos, sino que permite identificar los patrones, tensiones y los significados emergentes en la experiencia.

En este estudio, la memoria organizada del proceso evidenció situaciones como la limitada presencia de acompañamiento familiar, las relaciones entre docentes y familias, la relevancia de los espacios de cohesión social y las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo recibido en el hogar. Esta recuperación sistemática permitió comprender cómo se expresa la participación comunitaria y de qué manera estas dinámicas influyen en la vida escolar en los procesos formativos en la escuela.

Cuarto Momento: Reflexión de Fondo. Esta etapa explica las causas de las situaciones observadas y revela los nudos problemáticos que estructuran la relación entre la escuela y la comunidad. A partir del análisis emergen factores como la migración que desintegran a las familias, el temor docente a intervenir en situaciones delicadas, la ausencia de espacios reales de diálogo que limitan la corresponsabilidad educativa y el débil vínculo social entre escuela y territorio. La reflexión permite comprender que las problemáticas presentadas por los estudiantes no constituyen hechos aislados, si no expresiones de la estructura social de la comunidad y de la calidad de la participación familiar. En este sentido, la incidencia de estos procesos se manifiesta en los procesos de aprendizaje, en la convivencia

dentro de la escuela y en la experiencia formativa del aula multigrado, que dan lugar a una estrecha relación entre la estructura social y la práctica educativa.

Quinto Momento: Punto de Llegada. Por último, se sintetizan las lecciones aprendidas y formula proyecciones que guian las acciones futuras. En el caso de esta sistematización, este momento demuestra una necesidad de fortalecer la comunicación entre escuela y familias, promover espacios de diálogo participativo, reconocer el valor de los conocimientos locales e incluir a la comunidad de manera activa en los procesos educativos.

Este punto de llegada abre oportunidades de transformación ya que admite que la institución educativa no puede sostener de manera aislada la formación de los estudiantes y que el involucramiento de la comunidad es importante para mejorar el ambiente de aprendizaje y propiciar un desarrollo integral de los niños y niñas del área rural del cantón Cañar.

La aplicación de los cinco momentos propuestos por Jara (2018) permite comprender de manera crítica y análitica la experiencia educativa rural. Este enfoque no solo reconstruye los hechos, sino que explica sus causas, revaloriza los aportes de la comunidad y orienta decisiones hacia un cambio. En el contexto rural multigrado, donde las dinámicas sociales y territoriales se vuelven un medio indispensable para fortalecer la relación escuela-comunidad, y avanzar hacia una educación más equitativa, contextualizada y transformadora.

1.3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

En la presente sistematización, se emplearon diferentes técnicas que favorecen la interacción social y posibilitan una relación directa con los participantes. Estas técnicas nos acercan al contexto, permitiendo comprender los significados, prácticas y dinámicas que son

parte de la experiencia educativa, además de generar información esencial para su análisis crítico.

Las técnicas son procedimientos que orientan la interacción con los actores y permiten registrar, organizar y analizar la información producida en el campo (Medina et al., 2023). Estas no se restringen a describir los hechos, si no que ayudan a construir estrategias para organizar, teorizar y reorientar las acciones educativas basadas en una reflexión de la experiencia (Casajús-Murillo y Gallardo-Yebra, 2018). De esta manera, la sistematización va más allá del registro anecdótico y es entendido como un proceso critico de reconstrucción, análisis y producción de conocimiento situado.

A través de herramientas como entrevistas, matrices descriptivas y narrativas colectivas, se busca reconstruir la secuencia de hechos, identificar las lógicas internas que estructuran la experiencia y reconocer los significados de la experiencia real.

Por su parte, los instrumentos funcionan para concretar, registrar y documentar la información recogida a lo largo de los períodos de prácticas de las PABS. En este sentido, constituyen recursos para facilitar un registro sistemático y riguroso de la información, posibilitando su organización, reflexión y análisis crítico (Barahmenh y Bsharat, 2024). Así, se llevan a cabo las técnicas y los instrumentos de manera articulada y complementaria en el proceso de la sistematización de experiencias, asegurando una interacción en el campo y la construcción del conocimiento.

Observación participante y diario de campo. La observación participante fue una técnica fundamental para la obtención de datos durante las prácticas preprofesionales. Su propósito central fue el recopilar información de manera sistemática a partir de la interacción

entre el sistematizador y los actores comunitarios durante el desarrollo de este proceso (Espinoza, 2020).

Durante el proceso de la experiencia educativa desarrollada en el contexto rural, la observación participante se aplicó en la institución educativa y en la comunidad, con el propósito de recopilar información orientada a reconstruir, comprender y analizar críticamente la participación comunitaria y su incidencia en la dinámica escolar (Moscoso, 2025). A partir del registro sistemático de las vivencias, la organización en los diarios de campo y el diálogo directo con los actores educativos y comunitarios, fue posible identificar cómo los espacios de encuentro y las modalidades que tienen las familias de involucrarse influyen en la gestión cotidiana de la escuela.

Dentro de esta técnica, se empleó el diario de campo como instrumento. Pérez et al. (2024) señalan que el diario de campo es un instrumento de reflexión, mejora continua y recopilación cualitativa, debido a su potencial para registrar observaciones, percepciones y reflexiones en el contexto rural de la práctica educativa. Asimismo, Curbelo y Yusta (2022) destacan que este instrumento no solo recoge los hechos de la experiencia, sino también los significados que los participantes dan a sus acciones, lo que permite enriquecer la comprensión de la experiencia vivida. En esta sistematización, los diarios de campo se utilizaron para documentar y analizar las interacciones entre estudiantes, docentes, familias y otros actores sociales, en el marco de la relación escuela-comunidad-familia desarrollada en los distintos espacios comunitarios y escolares (Uribe y Arroyave, 2023). De este modo, la observación participante y el diario de campo garantizaron un proceso lógico, reflexivo y orientado a la interpretación crítica de la experiencia, favoreciendo la comprensión de la participación

comunitaria en la escuela. Los diarios del campo se presentan en el anexo 1 y en el anexo 2, considerando los periodos de la experiencia PABS.

Entrevistas Semiestructuradas, guías de entrevista, registro digital de voz, formatos de consentimiento, transcripción. Las entrevistas semiestructuradas son una técnica importante para acceder a los significados que los actores tienen sobre sus experiencias. De acuerdo con Ibarra-Sáiz et al. (2023), esta técnica es un guion flexible para profundizar aspectos emergentes y adaptarse a las respuestas del entrevistado, manteniendo una estructura para recoger información pertinente y detallada del participante. Esta flexibilidad facilitó la integración de nuevas interrogantes durante las entrevistas, lo que dió paso a conversaciones más fluidas, naturales y no forzadas (Martínez, 2023).

Por otra parte, se aplicaron varias entrevistas semiestructuradas dirigidas a dos madres de familia seleccionadas de manera aleatoria (anexo 3), presidente de la directiva comunitaria (anexo 4) y una entrevista abierta a una representante legal (anexo 5). Además, esta interacción es un proceso importante para consolidar vínculos sólidos y promover una corresponsabilidad educativa que busca un bienestar colectivo y la formación integral de todos las niñas y niños (Quiñonez y Quiñonez, 2025).

Las guías de entrevista son un instrumento importante para guiar la recolección de datos en las entrevistas semiestructuradas. Sánchez et al. (2021) menciona que estas guías permiten estructurar preguntas abiertas para profundizar los ejes de corresponsabilidad educativa, acompañamiento familiar, participación comunitaria y la percepción de la escuela rural. Además, la grabadora de voz, fue importante para obtener las respuestas precisas de los participantes, y así facilitar la transcripción, lo que asegura que ningún aspecto relevante se omitiera. Este procedimiento permitió recoger información detallada que enriqueció el proceso

interpretativo y favoreció un análisis riguroso y contextualizado (Sánchez et al., 2021), tal como se presentan en el anexo 6.

En cuanto al consentimiento informado**,** Cajo y Ortiz (2025) mencionan que este instrumento permite asegurar que cada participante comprenda el objetivo del estudio, el uso de datos recopilados y las medidas para resguardar su identidad. (Anexo 7) Finalmente, la transcripción de los audios transformó los datos en bruto en un formato que permita su organización y análisis. Eftekhari (2024) destaca que la finalidad es tener una transcripción precisa y de alta calidad, que permita una comprensión rigurosa de la información y favorezca al desarrollo coherente de conceptos y categorías dentro del proceso de investigación (Anexo 8)

Escucha activa y diarios de campo. La escucha activa permite una comprensión profunda de las experiencias individuales y colectivas de la comunidad. Esta técnica favorece al diálogo, la reflexión crítica y la recolección de información (Cuello et al., 2024; Gaibor et al., 2025; Lopera et al., 2022). Es así que la escucha activa no solo es oír el discurso, sino que también implica una posición ética y analítica orientada a interpretar los sentidos, las emociones y los posicionamientos de los participantes (Ruiz y Guevara, 2025).

En la práctica, la escucha activa enriqueció la calidad de información obtenida durante las entrevistas semiestructuradas, las visitas domiciliarias y los talleres con padres de familia realizados en la comunidad. Este enfoque permitió entender los procesos educativos, ya que tomaba la complejidad de las experiencias y se recuperaba las voces de los actores comunitarios, familias y docentes (Brailovsky, 2023).

En conjunto con esta técnica, se utilizó el diario de campo como un instrumento de registro, el cual permitió organizar la información y conectar con los aportes para el eje de sistematización. De esta manera, la relación entre escucha activa y el diario de campo fortaleció la coherencia metodológica y aportó una profundidad interpretativa al análisis de la participación comunitaria en la ruralidad.

Talleres Participativos y Diarios de Campo. Los talleres participativos son una estrategia metodológica colaborativa que reune a los agentes sociales y comunitarios para analizar la realidad y reconstruir experiencias y generar propuestas viables a partir del diálogo horizontal y el intercambio de saberes (Díaz y Rodríguez, 2025). El informe de los talleres se presenta en el anexo 9.

Desde la perspectiva de la educación popular, Freire (1970) sostiene que estos espacios son fundamentales para fortalecer la participación comunitaria y la corresponsabilidad educativa. A través de este proceso, los talleres replantearon las perspectivas y expectativas de los actores, identificar tensiones en la escuela y en las prácticas sociales, y generar recursos para la interpretación de la experiencia sistematizada.

Por su parte, los diarios de campo, se utilizaron para sintetizar y registrar las reflexiones que han surgido en los talleres. Así mismo, la matriz de ordenamiento y reconstrucción, permitió organizar cronológicamente las actividades como los talleres, para vincularlos entre los hechos, los actores, y las interpretaciones con el eje de sistematización. Esta articulación metodológica hizo que las experiencias colectivas se integraran de manera estructurada en la reflexión crítica de la participación comunitaria.

Análisis de Discurso y la Matriz del Análisis del Discurso. El análisis del discurso fue una técnica cualitativa para examinar los significados, posicionamientos y representaciones construidas por los actores comunitarios alrededor de las prácticas y las relaciones de poder presentes en la vida cotidiana de la escuela rural. Desde esta perspectiva, el lenguaje se comprende no solo como un medio de comunicación, sino como práctica social situada. En este sentido, el análisis del discurso permite indagar el lenguaje como un evento comunicativo contextualizado, lo que demanda interpretar las narrativas en función de la realidad sociocultural en la que se producen (Sayago, 2014). En coherencia con ello, esta técnica se define como un método cualitativo que estudia la expresión del lenguaje y permite analizar no solo lo que se dice, sino como se dice y con qué efectos sociales, considerando dimensiones como el contexto, el poder y la identidad (Delve y Limpaecher,2023). Las guías de análisis de discurso se presentan en el anexo 10 y 11.

Bajo esta perspectiva metodológica, se elaboró una matriz de análisis del discurso como instrumento para organizar, categorizar e interpretar los enunciados relevantes extraídos de las entrevistas realizadas a actores comunitarios como el presidente del GAD parroquial (anexo 12) y al sacerdote de la parroquia (anexo 13). La selección de estos actores respondió a su rol de liderazgo y representación dentro del territorio rural, lo que posibilito entender cómo, desde sus discursos, construyen significados y posicionamientos en torno a la participación comunitaria.

Figura 2

Matriz Análisis del Discurso

Matriz análisis del Discurso					
PARTICIPANTES	**CATEGORÍA**	**SUBCATEGORÍA**	**FRAGMENTO TEXTUAL**	**INTERPRETACIÓN**	**CONTEXTO**
Sacerdote de la comunidad	Participación comunitaria en la escuela	Migración y desintegración familiar	"Si desarmas un hogar, has desarmado el sentido de vida de una persona, entonces ¿para qué voy ir a la escuela? Me toca ir obligado, y si voy así, no aprendo nada."	Construye un discurso donde la migración genera "desintegración" y pérdida de sentido existencial en los niños, lo que repercute directamente en la motivación escolar. Vincula aprendizaje con afectividad y presencia familiar. La educación pierde significado cuando no hay "calor de hogar".	Comunidad rural afectada por migración hacia EE.UU.; familias fragmentadas; niños al cuidado de abuelos.

Elaboración propia

2. Desarrollo

2.1. Identificación del Contexto y los Actores Involucrados en la Experiencia

2.1.1. Contexto Comunitario

La presente sistematización se enmarca en las acciones de la cohorte número tres del programa PABS, que se desarrollaron en la comunidad de La Tranca, ubicada en la parroquia Honorato Vásquez, cantón Cañar, provincia del Cañar. Esta comunidad se encuentra localizada en la vía hacia Ingapirca, a una altitud característica de la región andina, con temperaturas que oscilan entre los 8 y 11 °C. Asimismo, el entorno geográfico y climático influye directamente en las dinámicas sociales, culturales y económicas de la población, configurando formas particulares de organización comunitaria y estilos de vida vinculados al territorio andino.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la parroquia Honorato Vásquez (PDOT) (2023–2027), la comunidad de la Tranca está compuesta por aproximadamente 176 familias, con 276 hombres y 359 mujeres, y registra 129 personas

migrantes. Estos datos evidencian la presencia significativa del fenómeno migratorio, el cual impacta en la estructura familiar y en dinámicas de corresponsabilidad educativa. En cuanto a su composición étnica, el 80% de la población se identifica como mestiza, mientras que el 20% pertenece a la nacionalidad cañarí, lo que refleja la coexistencia de identidades culturales que influyen en las practicas sociales y educativas del territorio.

2.1.2. Caracterización Socioeconómica

La comunidad de la Tranca representa un entorno rural caracterizado por una fuerte identidad social y un sólido sentido de pertenencia comunitaria. De acuerdo con el PDOT (2019-2023), la economía local se sustenta predominantemente en la agricultura familiar y la ganadería en pequeña escala, actividades absorben aproximadamente al 58% de la población económicamente activa. Entre los cultivos tradicionales predominan el maíz, la papa y las habas, así como la producción de pastizales destinados al ganado. Estas actividades dependen en gran medida de factores climáticos y de ciclos productivos estacionales, lo que genera condiciones económicas variables y, en muchos casos, inestables para las familias del territorio.

Estas condiciones productivas se desarrollan en un contexto de limitado acceso a tecnología, crédito, mecanización y canales directos de comercialización, lo que reduce la rentabilidad económica de las familias y, en muchos casos, las obliga a vender sus productos a intermediarios a precios que son desfavorables. Esta precariedad económica incide directamente en la estabilidad de los hogares y en sus posibilidades de inversión en educación, transporte escolar, materiales didácticos y acompañamiento académico del estudiantado.

Esta situación económica también contribuye a procesos migratorios, especialmente de jóvenes que buscan mejores oportunidades en ciudades cercanas o en el extranjero ante la

escasa diversificación productiva dentro de la comunidad. La migración genera la reorganización de los hogares y deja a muchos estudiantes bajo el cuidado de otros familiares, lo que afecta en el acompañamiento educativo y en la corresponsabilidad familiar con la escuela. A su vez, estos procesos inciden en la disminución de la matrícula escolar y en la percepción de la escuela rural como una opción menos valorada frente a instituciones urbanas debilitando progresivamente el vínculo entre comunidad-escuela.

2.1.3. Aspectos Socioculturales

Desde el punto de vista sociocultural, la comunidad de La Tranca se configura a partir de una identidad rural andina marcada por la interacción entre tradiciones mestizas y elementos propios de la nacionalidad cañari. La población está conformada mayoritariamente por familias mestizas y, en menor proporción, por población indígena perteneciente a esta nacionalidad, lo que se refleja en prácticas culturales, formas de organización comunitaria y saberes ancestrales vinculados al trabajo agrícola, la vida familiar y la relación simbólica y productiva con la tierra.

Las prácticas socioculturales que más se caracterizó fue las mingas, que se entiende como el espacio de trabajo colectivo y apoyo mutuo que fortalece a la cohesión social y los lazos comunitarios (López, 2018). A pesar de que estas formas tradicionales de organización continúen presentes en la comunidad, su participación en el ámbito educativo resulta limitado y poco sistemático. La escuela rural no siempre logra articular estas prácticas y saberes comunitarios en su propuesta pedagógica, lo que genera una desconexión entre la cultura local y los procesos académicos.

Desde un ambiente familiar, los fenómenos como la migración, la desintegración familiar y las exigencias económicas se han visto transformadas por las dinámicas socioculturales

propias del contexto rural. Estas situaciones han modificado los roles tradicionales de crianza y acompañamiento, debilitando la participación de madres y padres en la vida escolar. En consecuencia, la relación escuela–familia se caracteriza por una participación esporádica, centrada principalmente en reuniones administrativas o eventos puntuales, sin consolidarse como un proceso sostenido de diálogo, corresponsabilidad y acompañamiento educativo continuo. Esta situación incide directamente en los procesos de aprendizaje y convivencia escolar, al limitar la construcción de un trabajo articulado entre familia-escuela.

2.1.4. Descripción del Grupo de Estudio

El grupo de estudio de la presente sistematización está conformado por los actores socioeducativos vinculados a la escuela rural multigrado de la comunidad de La Tranca, parroquia Honorato Vásquez, cantón Cañar. La selección de los participantes no respondió a criterios estadísticos o muestrales, sino a una lógica cualitativa e intencional, propia de la sistematización de experiencias, lo cual prioriza a los sujetos directamente involucrados en la vivencia educativa y en las dinámicas de participación comunitaria (Freire, 1970).

La escuela de la comunidad es una institución fiscal de modalidad multigrado, característica común en territorios rurales con baja densidad poblacional. Ofrece los niveles de Inicial y Educación General Básica (de primero a séptimo grado) en jornada matutina y atiende a 44 estudiantes distribuidos en tres aulas multigrado, bajo la dirección de tres maestras que trabajan simultáneamente con distintos niveles.

Las maestras cumplen un rol central en la organización pedagógica, la gestión institucional y la relación cotidiana con las familias y la comunidad. Su experiencia permite comprender las tensiones que se generan al atender simultáneamente diferentes niveles educativos dentro del aula multigrado, así como las percepciones docentes sobre la

participación familiar, el acompañamiento educativo y las limitaciones estructurales propias del contexto rural.

El grupo de estudio también integra a madres, padres y representantes legales, seleccionados a partir de criterios de diversidad en niveles de participación, condiciones familiares y ubicación geográfica dentro de la comunidad. Las familias constituyen un actor clave para analizar la corresponsabilidad educativa, ya que sus prácticas de acompañamiento, comunicación con la escuela y participación en espacios institucionales influyen directamente en el aprendizaje y la convivencia escolar (Mero y Macías, 2025). Sin embargo, su involucramiento se caracteriza por ser irregular y condicionado por factores económicos, laborales y socioculturales.

De igual manera, se consideran como parte del grupo de estudio a los líderes comunitarios y a los representantes de organizaciones locales, tales como el presidente del GAD parroquial de Honorato Vásquez, miembros de la directiva comunitaria y un representante religioso de la comunidad. Estos actores aportan una visión amplia sobre la relación entre la escuela y el territorio, la organización comunitaria, las oportunidades de articulación interinstitucional y las limitaciones existentes para fortalecer una participación sostenida en el ámbito educativo.

Por último, se incluye a las estudiantes universitarias de la UNAE que participaron en las PABS, en calidad de observadoras y sistematizadoras de la experiencia. Su rol se centró en la observación participante, la escucha activa, el registro de la información y el análisis crítico de las dinámicas socioeducativas, sin asumir un papel de intervención directa. Desde esta posición, fue posible reconstruir la experiencia vivida y comprender la complejidad de la participación comunitaria en una escuela rural multigrado del cantón Cañar.

2.2. Sistematización de la Experiencia Integradora

La experiencia educativa se presenta mediante una matriz de análisis que recopila los diarios de campo correspondiente a los dos periodos de práctica preprofesional. Esta matriz, elaborada por las autoras (véase figura 2), organiza de manera cronológica y analítica la información registrada durante el proceso. En ella se detallan aspectos como el número de semana, las fechas de los diarios de campo, los hechos o actividades relevantes y su vinculación con el eje de sistematización, lo que permite reconstruir de forma estructurada la experiencia vivida y facilitar su posterior interpretación crítica. La presente matriz está en el anexo 14.

Figura 3

Matriz de ordenamiento y reconstrucción

Matriz de ordenamiento y reconstruccion de la informacion
Periodo marzo 2025 - abril 2025

Semana	Fecha	Aspectos Destacados	Detalle del hecho	Marco Teórico	Actores involucrados
Semana 1	12 – marzo	Participación familiar en actividades escolares	Los padres de familia ayudaron en la preparación, alquiler y creación de vestuarios. Esta acción evidencia una participación familiar cultural y colaborativa, donde la familia contribuye al proceso educativo mediante su involucramiento en actividades escolares de carácter social.	Villarroel y Sánchez (2002) definen a la familia como un grupo unido por lazos de parentesco y afecto, considerándola una institución esencial para la sociedad, encargada de satisfacer las necesidades de sus miembros y conectarlos con el entorno social. Según González (2015), la familia desempeña un papel fundamental como entorno educativo, siendo una comunidad que ofrece amor y solidaridad, esencial para transmitir valores culturales, éticos y sociales que contribuyen al bienestar individual y social.	-Padres -Docentes -Estudiantes

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 la información en base a la participación comunitaria (Anexo 14), se concluye que el 77% del contenido de estos diarios de campo refleja experiencias que se vinculan directamente con el eje de

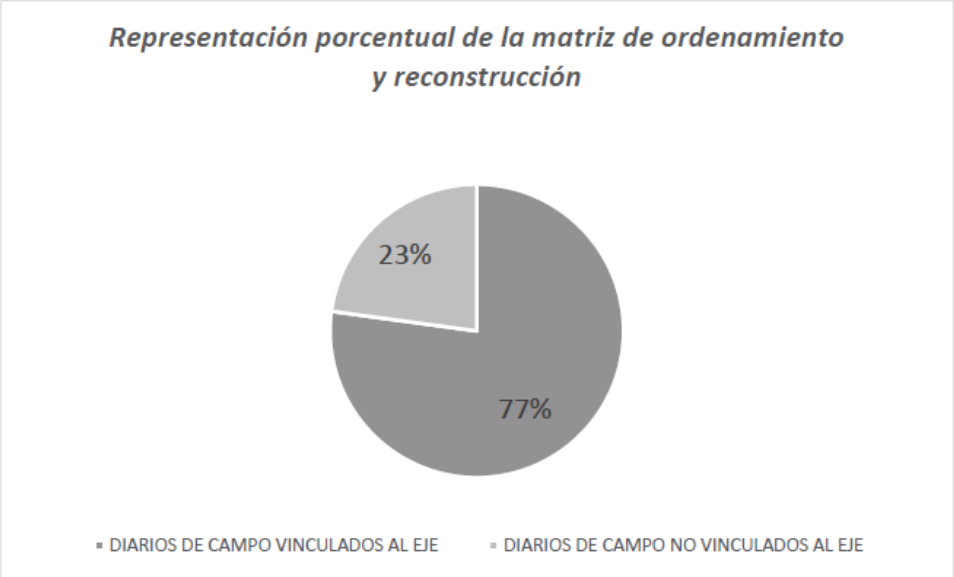
sistematización. Esto demuestra el alto valor pedagógico de la participación de los actores comunitarios. El 23% restante no se vincula directamente con el eje de participación. Estos resultados se ilustran en la figura 4 que se presenta a continuación:

Figura 4

Representación porcentual de la matriz de ordenamiento y reconstrucción.

Representación porcentual de la matriz de ordenamiento y reconstrucción.

DIARIOS DE CAMPO VINCULADOS AL EJE	DIARIOS DE CAMPO NO VINCULADOS AL EJE
54	16



Elaboración propia

2.2.1. Narraciones de las Condiciones o Situaciones

Narración de las Experiencias del Primer Periodo de marzo a abril de 2025.

Durante la semana número uno del mes de marzo del 2025, los padres de familia de la comunidad participaron en una actividad de carácter sociocultural, la misma que consistió en apoyar a sus hijos en la creación de vestuarios representativos a la cultura de su localidad, esta actividad con el propósito de conmemorar las fiestas del patrono de la comunidad San José de

la Tranca. Se apreció que existe la participación por parte de los representantes, sin embargo, la actividad realizada no se articuló con los procesos pedagógicos ni tenía relación con el currículo vigente, la misma que tuvo un impacto limitado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de que Alarcón-Cedeño y Suárez-Montes (2020), defienden a la familia como un grupo unido, considerándola una institución esencial para la sociedad, y según Zambrano-Mendoza y Vigueras-Moreno (2020), la familia desempeña un papel fundamental como entorno educativo, en la experiencia vivida no se evidenció un compromiso constante en el acompañamiento educativo de sus representados. La participación se reflejó en eventos puntuales únicamente de carácter celebrativo, sin trascender hacia una corresponsabilidad educativa continúa vinculada al desarrollo curricular.

En la misma semana, se desarrolló una actividad de integración comunitaria fuera del horario escolar, en el cual niños y padres de familia participaron en la peregrinación en honor al patrono de la comunidad. Este evento, de carácter cultural y religioso, evidenció sentido de pertenencia territorial; sin embargo, dicha participación no estuvo articulada con los procesos pedagógicos ni con acciones impulsadas desde la escuela a pesar de ser una manifestación colectiva la institución educativa no asumió un rol protagónico en planificación o acompañamiento educativo lo que limitó su potencial educativo. Esta situación refleja una participación comunitaria paralela al quehacer escolar, más vinculada a la tradición cultural y religiosa que a una corresponsabilidad educativa. Como señala Pérez y Ríos (2025) cuando la institución educativa propicia espacios de encuentro, reflexión y gestión conjunta con las comunidades, estas pueden manifestarse en acciones que vinculen al territorio, la cultura entre la escuela y la comunidad. No obstante, la peregrinación se desarrolló sin una intencionalidad pedagógica ni una integración efectiva al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El 13 de marzo, los estudiantes ensayaron diferentes bailes con ritmos propios de la localidad como parte de la preparación para las festividades comunitarias. Esta actividad permitió fortalecer, en pequeña escala, la convivencia escolar y revalorizar las expresiones culturales del territorio. Sin embargo, la participación se centró únicamente en los estudiantes y en el docente, sin evidenciar una intervención por parte de los padres u otros líderes locales dentro del espacio escolar. Si bien estas prácticas son una oportunidad para el encuentro entre escuela y comunidad, la actividad en este caso se desarrolló de manera interna, lo que limitó a la comunidad la posibilidad de involucrarse en la organización y ejecución. Cuenca et al. (2025) y León et al. (2023) plantea que los procesos comunitarios requieren compromiso, trabajo colaborativo, ética, y reconocimiento de los saberes comunitarios para consolidarse como verdaderos espacios de participación. La ausencia de una articulación efectiva entre comunidad y escuela evidencia que, aunque se trabaja culturalmente, no se traduce en una participación comunitaria sostenida dentro de la vida escolar, lo que refuerza el eje de sistematización con la limitada participación en la escuela.

Durante el 14 de marzo se evidenció una situación vinculada con las normas educativas que influyen en la convivencia escolar. Únicamente los estudiantes que portaban el uniforme deportivo de la escuela pudieron participar en la coreografía programada, dejando en evidencia la exclusión y el desinterés por parte algunos estudiantes que no contaban con dicho uniforme. Esta situación refleja como determinadas decisiones institucionales, al no considerar las realidades económicas y sociales del contexto rural pueden generar practicas excluyentes que afectan la participación equitativa y la convivencia escolar, ya que la aplicación rígida de normas puede reproducir desigualdades en el acceso y participación. Como señala el Marco de Acción de Educación 2030 es necesario enfrentar todas las formas de exclusión y marginación, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso y participación (UNESCO, 2015). En este sentido,

exigir el uso del uniforme sin considerar el contexto socioeconómico puede profundizar la exclusión, afectando no solo la integración estudiantil, sino también la relación entre escuela, comunidad y participación educativa.

Durante la semana dos, el 17 de marzo de 2025, se registró una actividad de participación comunitaria de carácter religioso fuera del horario escolar, específicamente la eucaristía celebrada en la comunidad. En esta actividad se evidencio la fuerte influencia de la religión católica en la vida comunitaria, así como una participación activa de la comunidad a través de servicios litúrgicos, donaciones y acompañamiento colectivo. Este hecho se concentra únicamente en lo religioso, pero no se extiende al espacio educativo. Como señala Greely (2009) la participación religiosa no siempre fortalece la implicación en otros escenarios sociales, ya que puede limitarse a la integración y el apoyo dentro del propio ámbito religioso. En coherencia con el eje de sistematización, aunque la comunidad demuestre capacidad organizativa y compromiso en las actividades religiosas, la comunidad queda fuera de estas redes de colaboración con la escuela, lo que evidencia una separación entre participación cultural–religiosa y corresponsabilidad educativa.

El 18 de marzo, en el desarrollo de actividades diarias dentro del espacio escolar, se evidenciaron conductas agresivas y actitudes conflictivas en algunos estudiantes. Estas manifestaciones no se originan exclusivamente en el ámbito escolar, si no que están vinculados a patrones familiares y a dinámicas del entorno cercano del estudiante. Está situación incidió directamente en la convivencia escolar y en los procesos de aprendizaje, lo que dificulta el desarrollo armónico de las actividades pedagógicas y la construcción de un clima escolar favorable. De acuerdo con la UNICEF (2023), los niños y las niñas que crecen en entornos de tensiones, violencia, o agresiones tienden a demostrar los mismos hechos en otros espacios

como en la escuela. En este sentido, la escasa intervención familiar frente a estas problemáticas evidencia la necesidad de una participación activa y fortalecer los vínculos de acompañamiento entre la familia y la escuela para favorecer condiciones propicias para el aprendizaje.

El día 19 de marzo, a partir de un diálogo reflexivo sostenido con las docentes de la institución, se analizó la conducta del sacerdote de la comunidad de la Tranca en las dinámicas sociales y escolares. Durante la conversación, las docentes se mostraron preocupadas por cómo la autoridad religiosa ejerce las normas y comportamientos, destacando que estas disposiciones se transmiten desde una lógica vertical, basada en la obediencia y respeto incuestionable. Esta modalidad autoritaria limita la posibilidad que la comunidad construya acuerdos colectivos, participe en la toma de decisiones y asuma posturas participativas y democráticas en la toma de decisiones dentro de los espacios educativos. Este hecho se vincula con lo planteado por Breto Solo de Zaldivar (2007), quien sostiene que, en contextos rurales del Ecuador, la autoridad ha sido ejercida históricamente mediante jerarquías que configuran “normas ventrílocuas”, reproducidas sin cuestionamiento por los sujetos colectivos. En este aspecto, el poder que tiene la religión, al trasladarse a la escuela, refuerza relaciones de poder que restringen la participación de los actores en la toma de decisiones educativas, analizando desde el eje de la no participación comunitaria en la escuela.

El día 20 de marzo, se presenció un evento cultural correspondiente a la presentación de bailes artísticos en el marco de la festividad local. La escuela tuvo una participación aislada, sin articularse con la programación general de la celebración comunitaria. En este sentido, la participación solo era de los estudiantes y padres de familia en un acto escolar independiente, sin que la escuela se integrara plenamente en las festividades del territorio. Esto demuestra

que la escuela ocupó un espacio en la festividad, pero no logró ser un actor que se apropie juntamente con el entorno comunitario. Navarrete-Mayeza (2024), sostiene que la escuela puede actuar como un espacio para fortalecer la identidad cultural y la cooperación, pero para ello es crucial que su participación no se limite a eventos aislados, sino que se integre a las dinámicas festivas y comunitarias de forma continua.

El 28 de marzo, durante la salida pedagógica, se desarrolló una jornada recreativa con actividades como caminatas, vuelo de cometas, las mismas que favorecieron a la interacción de vínculos comunes entre los estudiantes. Sin embargo, esta experiencia evidenció que algunos estudiantes reprodujeron comportamientos observados en sus entornos familiares, tales como el uso del lenguaje agresivo, la evasión de instrucciones y el consumo de alcohol por parte de algunos estudiantes de grados superiores. Estos comportamientos pusieron en evidencia que dinámicas familiares y comunitarias influyen directamente en la convivencia y comportamiento escolar, así como la limitada corresponsabilidad de los padres de familia, representantes legales y docentes para prevenir y atender estas situaciones. Este hecho evidencia la urgente necesidad de fortalecer lazos entre los actores educativos para mejorar el acompañamiento y la toma de decisiones oportunas frente a problemas que presenten los estudiantes. De acuerdo con UNICEF (2023), los entornos familiares y comunitarios tienen una influencia decisiva en el desarrollo socioemocional de niños y niñas, y cuando no existe un trabajo articulado con la escuela, estas dinámicas tienden a reproducirse en el espacio educativo. En este sentido, la ausencia de acciones conjuntas limita los procesos preventivos y formativos, afectando la convivencia escolar y reafirmando la importancia de asumir la educación como una tarea compartida entre familia, comunidad y escuela.

El día 31 de marzo, las docentes convocaron a una reunión de padres de familia con los estudiantes de sexto y séptimo de Educación General Básica, motivada únicamente por la situación conflictiva ocurrida durante la salida pedagógica. En este espacio participaron docentes, estudiantes, padres de familia y estudiantes PABS; sin embargo, se evidenció una participación limitada de los representantes legales, quienes acudieron principalmente para responder a una situación puntual, sin que se observe un compromiso sostenido con los procesos formativos y acompañamiento de sus hijos. Esta situación puso en evidencia la ausencia de procesos sistemáticos de acompañamiento y reflexión conjunta entre los actores educativos. La ausencia de espacios de diálogo y corresponsabilidad entre los actores educativos limita la consolidación de vínculos firmes con la escuela y la comunidad.

Siguiendo esta línea, Jara (2018), sostiene que las relaciones entre actores educativos solo se transforman cuando existe un proceso intencionado de reflexión colectiva que permita comprender y fortalecer los procesos educativos; condición que no se observó en este caso. Asimismo, hubo una intervención improvisada de la líder educativa, lo que evidencia la falta de conocimiento y aplicación de protocolos claros para la atención y seguimiento de situaciones conflictivas, en contraste con lo establecido en el Ministerio de Educación (2022) plantea que los conflictos deben gestionarse mediante procesos de convivencia, estrategias formativas y canales de comunicación permanentes con las familias. En este sentido, esta reunión reafirma el eje de participación comunitaria limitada, al evidenciar que tanto familias como directivos se mantienen al margen de un acompañamiento preventivo y continuo, que debería caracterizar la labor educativa en contextos rurales.

A su vez el día 2 de abril, se realizó una actividad en la huerta escolar impulsada por las docentes, donde los estudiantes realizaron acciones de siembra y cuidado del huerto dentro del

espacio escolar. Si bien, la actividad respondió al cumplimiento de una normativa institucional interna, no se evidenció una intencionalidad pedagógica clara ni una planificación para el desarrollo de aprendizajes significativos o contextualizados. Asimismo, no se registró la participación de los padres de familia ni de otros actores comunitarios, lo que limitó el carácter comunitario de la experiencia. Este hecho pone en evidencia una práctica escolar instrumentalizada, donde el cumplimiento administrativo prima sobre el sentido educativo y participativo. Como señala Magendzo (1986), cuando las experiencias educativas no se articulan al currículo contextualizado ni promueven el protagonismo de la comunidad educativa, corren el riesgo de convertirse en acciones formales sin resultados en los procesos de aprendizaje.

El 9 de abril, se desarrolló una charla sobre alimentación saludable, impartida por una madre de familia a todos los padres de familia, que pretendió promover hábitos alimenticios saludables desde el hogar. Esta experiencia evidenció la disposición por algunas madres de familia de la comunidad para involucrarse en las actividades dentro del espacio escolar. Como señala Zapata (2021) la participación de las familias fortalece los procesos educativos cuando se construye de forma conjunta entre familia, escuela y comunidad; sin embargo, cuando estas acciones no se integran a una planificación sistemática, su impacto se diluye y no logra transformar de manera estructural la relación escuela y el entorno familiar.

El 14 de abril, se registró la desaparición de una estudiante de nivel inicial, situación que evidenció una respuesta institucional limitada frente a esta situación de alta vulnerabilidad. A pesar de, tratarse de un caso que requería una acción inmediata, la intervención institucional fue insuficiente, ya que no se realizó de manera oportuna la búsqueda ni las notificaciones correspondientes a la policía u otras instancias pertinentes. Este hecho puso en evidencia la

falta de liderazgo, gestión oportuna y corresponsabilidad institucional en un momento tan crítico, responsabilizando únicamente a la comunidad de la protección integral de la estudiante. La acción de la docente líder fue paralela, tardía e improvisada frente a los reglamentos establecidos que respaldan al menor frente a situaciones de violencia, riesgo o vulneración de derechos. Toda este actuar contradice a Córdova-Gálvez et al. (2024) donde menciona que las instituciones educativas deben garantizar la seguridad y salud de los estudiantes mediante acciones empáticas, proactivas y responsables, especialmente en contextos de riesgo. En este sentido, la situación evidencia la necesidad de fortalecer los protocolos institucionales y los procesos de actuación frente a emergencias.

El 25 de abril, se desarrolló las jornadas deportivas escolares, donde se evidenció participación de los estudiantes en disciplinas como el fútbol. Sin embargo, durante el desarrollo de las jornadas también surgieron conflictos relacionados con la frustración al perder, discusiones, actitudes agresivas verbales y dificultades para respetar normas y turnos. Los comportamientos que reflejan los estudiantes son patrones aprendidos desde el entorno familiar y comunitario, que inciden directamente en la convivencia escolar. Como señala Cruz et al., (2024), las prácticas deportivas en contextos rurales favorecen la socialización y la cohesión comunitaria cuando se integran a procesos educativos continuos. En este caso, la experiencia no se tradujo en un acompañamiento sistemático ni en una corresponsabilidad activa y permanente de las familias. Las jornadas deportivas evidencian una participación comunitaria esporádica, que no logra consolidarse como un proceso estructurado dentro de la vida escolar.

El 30 de abril, se desarrolló el taller denominado “Resolución de conflictos”, dirigido a los padres de familia de la comunidad, a partir de situaciones observadas durante los meses de

acompañamiento, en las que se evidenció que muchos estudiantes manifestaban dificultades para manejar adecuadamente tensiones y conflictos cotidianos. En este espacio, los padres participaron activamente, mostrando interés por adquirir herramientas que les permitan apoyar a sus hijos en la resolución de conflictos sin recurrir a gritos, golpes o conductas agresivas, promoviendo formas de comunicación respetuosas. Durante el taller, los padres formularon preguntas, compartieron experiencias y manifestaron valorar estos espacios formativos, evidenciando que su involucramiento se fortalece cuando están en el proceso educativo y reconocen que su participación afecta al desarrollo de sus hijos. Como señalan Rodríguez et al. (2023), la implementación sostenida de talleres para familias incrementa su confianza, conocimiento y disposición para participar activamente en la educación de sus hijos. Asimismo, Ramón, et al. (2025) afirman que un enfoque colaborativo entre familia y escuela empodera a los padres y los integra como actores centrales del aprendizaje. En este sentido, este taller evidencia que la participación comunitaria no está ausente por desinterés, sino que emerge cuando la escuela genera espacios de acompañamiento, diálogo y corresponsabilidad, contrastando con otros momentos en los que la participación fue puntual, reactiva o inexistente.

Narración de las Experiencias del Segundo Periodo de septiembre a noviembre de 2025.

Durante el 9 de septiembre, se evidenció la presencia de costumbres comunitarias vinculadas a las prácticas religiosas que incidieron de manera directa en la dinámica escolar. Durante los primeros días del ingreso a clases, se registró una inasistencia significativa de la mayoría de los estudiantes debido a la participación de las familias en la romería a la Virgen del Cisne, celebrada en la provincia de Loja. Este hecho generó ausencias prolongadas y una interrupción continua del proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien, estas expresiones religiosas forman parte del tejido cultural y fortalecen el sentido de pertenencia de la comunidad, su

realización sin una articulación con la planificación educativa impacta de manera negativa en la participación académica de los estudiantes. García (2023), que las prácticas culturales pueden fortalecer la motivación estudiantil cuando se integran de manera contextualizada al proceso educativo. No obstante, cuando estas actividades se desarrollan al margen de la escuela, pueden convertirse en factores de interrupción pedagógica. En este sentido, la ausencia de una coordinación intercultural entre comunidad y escuela, limita la participación estudiantil y evidencia la necesidad de generar estrategias de diálogo y planificación conjunta que permitan armonizar las prácticas religiosas con los tiempos y objetivos educativos.

Durante el 12 de septiembre, se realizó una reunión con el sacerdote de la parroquia, identificado como participante 1 (actor comunitario), con el propósito de comprender su percepción frente a la participación comunitaria y su influencia en la educación de los niños de la comunidad de La Tranca (anexo 15). La relevancia de entrevistar a este actor comunitario radica en que la parroquia eclesial constituye uno de los espacios de mayor cohesión social de la comunidad, donde las relaciones sociales suelen articularse directamente en prácticas culturales, tradicionales y religiosas. El sacerdote no solo cumple una función espiritual en la comunidad, sino también social y simbólica, al ser una figura de referencia, acompañamiento y orientación para las familias. En este sentido, su mirada permite comprender de mejor manera las dinámicas de participación y el tipo de involucramiento de la comunidad entre los espacios comunitarios y los procesos escolares.

La jornada del 13 de septiembre, la escuela fuera del horario escolar, en el marco de actividades festivas participó del desfile organizado por la parroquia Honorato Vásquez. La escuela tuvo una participación activa, considerándose actividad clave para fortalecer la identidad cultural y visibilizar su presencia en el territorio. Durante el desfile, los estudiantes

presentaron un baile de la localidad y sus padres y representantes asistieron junto con ellos para brindarles apoyo y acompañamiento, este hecho evidenció una participación comunitaria articulada.

Este espacio permitió reforzar la identidad colectiva y sentido de pertenencia; sin embargo, se desarrolló principalmente en el marco del evento puntual sin consolidarse como un proceso sostenido dentro de la dinámica escolar. Como sostiene Carrasco (2014), la integración de la identidad cultural en espacios comunitarios fortalece la relación escuela–comunidad cuando se promueve la participación activa en tradiciones y festividades locales. No obstante, cuando estas experiencias no se articulan a procesos pedagógicos contextualizados, su impacto se limita al ámbito celebrativo. En este contexto, el desfile reafirma la presencia de una participación comunitaria significativa pero circunstancial, que fortalece la identidad colectiva, aunque no logra consolidarse como una corresponsabilidad permanente dentro de la vida escolar.

El 15 de septiembre, se realizó una reunión con el presidente del GAD Parroquial de Honorato Vásquez, identificado como Participante 2 (Anexo 16). Esta reunión tuvo el objetivo de conocer y analizar el papel del gobierno parroquial como actor institucional en el territorio, su nivel de involucramiento en los procesos educativos locales y las posibilidades de articulación entre la gestión pública comunitaria y la escuela rural multigrado. Es relevante entrevistar a este actor porque el GAD parroquial constituye una instancia política y administrativa más cercana al territorio. La institución está encargada de promover y fortalecer los procesos de organización y desarrollo local. Por tanto, comprender su horizonte es importante para identificar las condiciones estructurales, administrativas y territoriales que influyen en la

participación comunitaria y en la posibilidad de consolidar una corresponsabilidad entre la escuela, familias, docentes y gobierno local.

El 16 de septiembre, se evidenció diversos problemas de convivencia escolar, manifestados a través de los comportamientos agresivos y competitivos por parte de algunos estudiantes. Estas conductas generaron conflictos recurrentes y dificultaron el desarrollo armónico de las actividades educativas. Si bien estas situaciones observadas pueden estar influenciadas por factores externos al contexto escolar, no pueden ser comprendidas ni abordadas únicamente desde esa perspectiva. Como señala Touriñán (2005), los comportamientos agresivos y competitivos en el ámbito escolar no deben atribuirse exclusivamente a los factores familiares o comunitarios, ya que la escuela posee una responsabilidad pedagógica propia en la formación ética y social de los estudiantes. Interpretar estas conductas solo como reflejo del entorno externo puede derivar en prácticas sancionadoras que no promueven una educación en valores ni fortalecen la convivencia pacífica.

El 18 de septiembre, los estudiantes participaron en actividades de riego y cuidado de la huerta escolar, práctica vinculada a los saberes agrícolas familiares y al contexto rural de la comunidad de La Tranca. Esta actividad tuvo la intención de fortalecer la responsabilidad de los estudiantes y su sentido de pertenencia hacia la escuela. Sin embargo, la participación se centró únicamente en la ejecución de las tareas productivas, sin demostrar espacios reflexivos pedagógicos sobre el sentido social, cultural o educativo que tiene la actividad. Aunque la huerta escolar suele asociarse con procesos de aprendizaje significativo en los contextos rurales, en este caso la experiencia tendió a perder su valor formativo cuando no están alineadas con la reflexión crítica. Freire (1970) sostiene que las actividades educativas carecen

de sentido transformador cuando se reducen a acciones instrumentales sin diálogo ni conciencia crítica. En este sentido, la experiencia educativa evidencia una participación limitada y funcional, que no logra consolidarse como un proceso educativo emancipador ni como una estrategia de corresponsabilidad entre escuela y comunidad, reforzando el eje de la sistematización.

El 23 de septiembre se realizaron entrevistas a madres de familia de la comunidad de La Tranca identificadas como participantes 3 y 4 (Anexos 17 y 18). El objetivo de estas entrevistas fue comprender las percepciones de las familias, así como identificar las formas concretas de involucramiento familiar en la escuela rural multigrado. Es importante además conocer que el papel de la familia es transcendental ya que, constituye el núcleo primario de socialización y el primer espacio de formación de valores, acompañamiento académico y construcción de hábitos. En contextos rurales como La Tranca, donde la migración, las dinámicas laborales y las condiciones socioeconómicas influyen directamente en la vida escolar y en la disponibilidad de las familias para participar de manera activa en los procesos educativos. Es por eso, que las percepciones de las madres permiten comprender las prácticas de acompañamiento educativo, las limitaciones que enfrentan y el nivel de corresponsabilidad que se establece entra familia y escuela.

Durante el 25 de septiembre, se desarrolló el evento cultural denominado “Pampa mesa”, en el marco de una actividad comunitaria educativa realizada en la institución. En esta jornada, docentes, estudiantes y padres de familia participaron de manera conjunta en una práctica cultural tradicional, compartiendo alimentos preparados colectivamente por las familias. En este evento se evidenció una participación de los padres de familia y del presidente del GAD parroquial, quienes se involucraron de forma voluntaria en la organización y desarrollo de

la actividad. Este hecho evidencia que las prácticas culturales comunitarias, cuando son incorporadas al ámbito educativo, pueden convertirse en escenarios ideales para la construcción de vínculos y el fortalecimiento de corresponsabilidad. Como señalan Cruz, et al. (2024), las prácticas comunitarias permiten “hacer comunidad” y poseen un alto valor pedagógico al fortalecer el tejido social, la convivencia y el compromiso colectivo, especialmente cuando se articulan con la escuela. En este sentido, la pampa mesa se configuró como un espacio que promovió la participación comunitaria y la interacción horizontal entre familias, estudiantes y docentes.

Durante el 29 de septiembre, se presentó una situación de agresión protagonizada por un estudiante, quien intentó agredir físicamente a una de las docentes practicantes. Este hecho evidenció una conducta inadecuada que generó un ambiente de tensión dentro del aula. A partir de la situación, se pudo inferir que el comportamiento del estudiante no se originó exclusivamente en el espacio escolar, sino que podría estar vinculado con las dinámicas de su entorno familiar y social, particularmente las que son relacionadas con conflictos intrafamiliares y formas violentas de resolución de problemas. Este hecho confirma que las conductas agresivas manifestadas en la escuela no pueden comprenderse de manera aislada, ni atribuirse únicamente a factores individuales del estudiante, sino que hay algo más detrás de lo ocurrido.

De acuerdo con el Modelo Ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), el comportamiento infantil se da a partir de una interacción constante entre múltiples sistemas, siendo el microsistema familiar uno de los espacios donde se construyen las primeras formas de relación, comunicación y de manejo de conflictos. Es por eso que, la conducta agresiva o la interacción cotidiana observada en la escuela puede interpretarse como una reproducción de

los aprendizajes adquiridos fuera del contexto escolar. Además, pone en evidencia la necesidad de una mirada integral del estudiante, que considere los factores familiares, sociales y comunitarios que inciden en su comportamiento cotidiano. Asimismo, revela las limitaciones de una intervención centrada únicamente en la sanción o el control disciplinario, ya que estas respuestas no abordan las causas estructurales del conflicto. La situación observada refuerza la importancia de fortalecer estrategias de acompañamiento socioeducativo, así como de promover una mayor corresponsabilidad entre escuela y familia para la prevención y atención de conductas agresivas.

Durante ese mismo día, a partir de actividades desarrolladas en la clase de inglés, se identificó la presencia de diversas estructuras familiares entre los estudiantes de la institución educativa. Predominaron las familias no nucleares, en las que los niños conviven con sus abuelos, tíos u otros familiares cercanos. Esta situación permitió visibilizar fenómenos cómo la migración, el trabajo agrícola y los procesos de reorganización familiar influyen directamente en la crianza, el acompañamiento educativo y la participación de los representantes legales en la vida escolar (Anexo 20).

Las actividades realizadas evidenciaron que, en muchos casos, los adultos responsables del acompañamiento cotidiano de los estudiantes no son los mismos padres, sino otros miembros de la familia extensa, lo que incide directamente en las formas de comunicación con la escuela y en los niveles de corresponsabilidad educativa. Esta realidad se vincula con dinámicas propias del contexto rural, donde la migración y las condiciones laborales obligan a reconfigurar los roles familiares y las responsabilidades de cuidado.

Desde una lectura analítica, la presencia de estas estructuras familiares diversas en contextos rurales constituye una realidad cada vez más frecuente y no debe interpretarse como

un déficit, sino como una configuración familiar condicionada por factores sociales, económicos y territoriales. Estudios recientes señalan que la convivencia de niños con abuelos, tíos u otros familiares cercanos responde a estrategias comunitarias de cuidado, las cuales inciden directamente en los procesos de crianza, acompañamiento educativo y participación familiar en la escuela (CEPAL, 2022). Sin embargo, estas configuraciones también pueden generar diferentes limitaciones en la participación activa de las familias, especialmente cuando los cuidadores enfrentan dificultades de tiempo, edad o acceso a espacios escolares.

El 02 de octubre, se desarrolló el evento comunitario “Culturas vivas del Ecuador”, en el que participaron los estudiantes, docentes y padres de familia mediante actividades vinculadas a las tradiciones locales, como la carrera y desfile de cuyes, el diseño de trajes tradicionales con apoyo familiar y la realización de juegos tradicionales. Este evento se articuló a un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desarrollado en cuatro semanas con los estudiantes de todos los niveles, permitió que las prácticas culturales no se limitaran a una expresión simbólica, sino que se integraran a procesos de investigación, diálogo y construcción colectiva de aprendizajes (Anexo 21). En la finalización de la actividad, se pudo evidenciar una activa participación, la misma que permite fortalecer el vínculo familia, escuela y comunidad, y generar un significativo aprendizaje desde las tradiciones y costumbres rurales.

A lo largo de la experiencia, esta articulación constituyó un hecho importante, posibilitó ambientes de reflexión crítica y toma de decisiones compartidas previamente a la comunidad. Como señala Jara (2018), la experiencia puede trascender de la celebración para pasar a ser un proceso educativo que promueve a la corresponsabilidad y participación educativa. Desde una visión freireana, la problematización de las tradiciones y costumbres pudo evitar su folclorización, lo que permitió que la comunidad no solo participe, sino que dialogue y

resignifique sus prácticas culturales. En esta línea, el hecho evidenció que la participación se fortalece cuando existe procesos pedagógicos contextualizados y sostenidos.

En la semana del 23 al 27 de octubre, se desarrolló las elecciones del Consejo Estudiantil, se inició con la presentación de candidatos (Lista A y lista B), las listas organizaron campañas electorales dentro de la institución. El equipo electoral en medio de este espacio, pudo expresar sus ideas y propuestas ante la comunidad escolar, de esta manera se fortaleció habilidades comunicativas y se mostraron entusiastas por “generar cambios en la escuela”. La actividad se constituyó en un espacio formativo, donde se involucraron de manera activa para seguir mejorando sus habilidades sociales.

No obstante, aunque las elecciones estudiantiles promueven distintas aptitudes estas suelen convertirse únicamente en prácticas formales y simbólicas cuando no se traducen en una participación en la toma de decisiones escolares. Como sostiene Cambas (2018), limitar la participación estudiantil a campañas y votaciones reproduce una noción restringida de ciudadanía, sin incidencia efectiva en la gestión escolar. En esta misma línea, la UNESCO (2016) y Arbués y Bolívar (2007) advierten que las estructuras verticales de poder en la escuela tienden a reducir el protagonismo estudiantil, reforzando una participación representativa sin corresponsabilidad real. En este sentido, el proceso electoral evidenció tanto el potencial formativo de la participación estudiantil como sus límites, al no garantizar aún una incidencia concreta del estudiantado en las decisiones institucionales.

Durante el 24 de octubre, se desarrolló la segunda fase del taller “Resolución de conflictos”, dirigido a los padres de familia y representantes legales fuera del horario escolar, organizado y ejecutado por las estudiantes practicantes PABS. El espacio permitió generar un diálogo abierto sobre el acompañamiento educativo y la convivencia escolar, abordando

situaciones cotidianas que inciden en el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes. Si bien la asistencia fue parcial, las familias que participaron evidenciaron disposición para reflexionar sobre sus prácticas de crianza y reconocer su rol en el proceso educativo de sus hijos.

Sin embargo, esta actividad se desarrolló de manera aislada, ya que no se evidenció una articulación activa por parte de las docentes para involucrarse en el proceso. Esta falta de articulación institucional limitó el alcance del taller y evidenció tensiones respecto a la apertura de la escuela hacia iniciativas de participación comunitaria impulsadas desde otros actores educativos. Como advierte Galván (2019) las acciones formativas con las familias pierden valor cuando no se pueden integran a las prácticas educativas ni a la gestión escolar, lo que se convierten en intervenciones puntuales sin alguna incidencia en la corresponsabilidad educativa. En este sentido, la experiencia deja en evidencia la necesidad de que la escuela se pueda convertir en un espacio abierto a los procesos formativos compartidos, capaces de fortalecer el vínculo escuela–familia–comunidad desde una lógica colaborativa y sostenida.

Durante la visita domiciliaria realizada el 27 de octubre, se generó un espacio de diálogo profundo con la abuela de un estudiante de la escuela, la cual responde a una práctica de escucha activa y análisis del discurso. Este encuentro fue desarrollado fuera del horario escolar y en un ambiente de confianza, permitió acceder a información que reconstruyen la memoria histórica de la comunidad y revelan transformaciones sociales significativas que han impactado directamente en la vida escolar. A través del relato de la abuelita, se evidenció cómo la comunidad pasó de una organización hacendada hacia una estructura comunitaria que impulsó la creación de la escuela como un espacio de encuentro social. Sin embargo, los procesos de migración interna y externa, iniciados hace más de tres décadas, han provocado una reducción

progresiva del número de estudiantes, debilitando la continuidad de la escuela multigrado y afectando el sentido de pertenencia hacia la educación local (Anexo 22).

El discurso de la entrevista reflejó de manera crítica la pérdida de valor social en la escuela rural, se cree que la educación urbana ofrece mayores oportunidades y ha generado que las familias opten por trasladar a sus hijos a instituciones cabeceras del Cantón. Esta desconfianza hacia la escuela comunitaria ha impactado negativamente en la participación y en el compromiso colectivo con la institución. Se destacó la ausencia de liderazgos comunitarios sólidos en la actualidad, en contraste con personajes históricos como el “Tayta Chimbo”, cuyo liderazgo promovía el trabajo comunitario, las mingas y la construcción de infraestructura colectiva. Actualmente, la participación de las autoridades locales es limitada y focalizada solo en las actividades festivas, sin alguna articulación clara con los procesos educativos, lo que evidencia una participación institucional fragmentada.

Desde la gestión educativa, el discurso reveló que los espacios de encuentro entre escuela y familias se han reducido principalmente a instancias administrativas, como la entrega de calificaciones o la solicitud de aportes económicos, lo que ha generado una desmotivación y distanciamiento de las familias. Esto limita la posibilidad de poder construir relaciones basadas en el acompañamiento pedagógico, el diálogo y la corresponsabilidad educativa. Además, existen problemáticas internas que se relacionan directamente con la desmotivación docente y la percepción de un posible cierre de la escuela, refuerza el sentir de incertidumbre y fragilidad institucional tanto en las familias como en la comunidad.

En este sentido, la visita domiciliaria permitió comprender que la participación comunitaria no se encuentra ausente, sino que se manifiesta de manera dispersa y nostálgica, apegada más a los recuerdos de un pasado solidario que a prácticas colectivas de la

actualidad. Si bien la escucha activa y el análisis del discurso posibilitaron un entendimiento profundo de las dinámicas territoriales, también evidenciaron que, al tratarse de una acción puntual y no institucionalizada, su alcance es limitado. La información recogida refuerza la necesidad de que la escuela se abra de manera sistemática a estos espacios de diálogo comunitario, integrándolos en estrategias pedagógicas y de gestión que promuevan una participación comunitaria sostenida, crítica y corresponsable, capaz de fortalecer el vínculo escuela–familia–comunidad y de responder a las problemáticas estructurales que atraviesan la educación rural multigrado (UNESCO, 2022; CEPAL, 2022).

Durante la jornada del 30 de octubre, se desarrolló el evento comunitario “Culturas vivas del Ecuador y Oficios y Profesiones de mi comunidad”, el cual se articuló a dos procesos del proyecto ABP trabajados de manera sostenida en el aula: uno centrado en culturas locales y nacionales, y otro orientado a oficios y profesiones propias del contexto comunitario. En este marco, los estudiantes presentaron los trabajos elaborados a lo largo de varias semanas, explicando, demostrando y modelando lo aprendido ante sus familias. Las exposiciones permitieron visibilizar saberes vinculados a prácticas culturales, laborales y productivas del territorio, generando un espacio de intercambio intergeneracional. Como parte del cierre del proceso, se entregaron a los padres de familia materiales elaborados por los estudiantes, como la biblioteca de aula y murales comunitarios, fortaleciendo el reconocimiento del trabajo pedagógico desarrollado en la escuela.

Desde una perspectiva crítica, este evento trascendió el carácter meramente expositivo al estar acompañado por procesos previos de reflexión, investigación y construcción colectiva de conocimientos propios del ABP. Esta articulación permitió que la participación comunitaria se vinculara de manera significativa al aprendizaje. A diferencia de experiencias puntuales o

celebrativas, la articulación con proyectos pedagógicos de mediano plazo favoreció la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes y otorgó sentido a la presencia de las familias en el espacio escolar. En este sentido, la participación de la comunidad se configuró como un aporte real al proceso educativo, fortaleciendo la corresponsabilidad entre escuela y familia y posicionando a la escuela como un espacio abierto al diálogo entre saberes escolares y comunitarios, tal como lo plantea Jara (2018) al referirse a la necesidad de que la participación comunitaria esté vinculada a procesos educativos sostenidos y reflexivos.

Actividades Planificadas y Aplicación de los Instrumentos por las Sistematizadoras

Desde el enfoque de sistematización de experiencias, los instrumentos que fueron aplicados son importantes para el desarrollo de actividades pedagógicas que se establecen para una organizada recolección de información que se articula con el eje de sistematización. Estos instrumentos, aplicados en los dos periodos de práctica preprofesional fueron necesarios para recuperar las percepciones, experiencias y dinámicas observadas de manera ordenada. Además, las actividades planificadas entre ellas los talleres participativos, la instauración del ABP y las clases multigrado centradas en la familia, propiciaron a generar espacios específicos para la interacción entre la escuela y la comunidad, favoreciendo la observación directa de los niveles de participación, corresponsabilidad y articulación territorial.

La importancia de este punto, radica, que no solo se describe la aplicación de la técnica y el instrumento, revela que las intervenciones pedagógicas aplicadas se instauran en escenarios reales para observar y analizar la participación de la comunidad. En este sentido, las actividades desarrolladas trascendieron la dimensión pedagógica y se estructuró como un escenario para evidenciar y fortalecer las limitaciones que existe en la corresponsabilidad entre

docentes, estudiantes, familias y los actores territoriales. De esta manera, la práctica se transformó en un medio para entender de manera crítica la a relación escuela, comunidad en el contexto rural multigrado.

Aprendizaje Basado en Proyectos "Culturas Vivas del Ecuador". El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una metodología activa y colaborativa que permite a los alumnos enfrentar problemáticas significativas mediante la planificación, implementación y evaluación cuyo proceso es generar un producto, servicio o propuesta con aplicación concreta en su entorno (Cobo Gonzales y Valdivia Cañotte, 2017). Su aplicación en entornos rurales multigrado adquiere relevancia, pues el aprendizaje no debe restringirse solo al aula, sino que se debe enriquecer con la interacción comunitaria, integrando saberes locales, vivencias territoriales y prácticas socioculturales propias del entorno.

En este contexto, para que la escuela desempeñe un papel transformador en el territorio, es fundamental que intervengan los actores comunitarios. La educación, como menciona Freire (1970), tiene que vincularse con la realidad del estudiante y fomentar espacios de diálogo entre escuela y comunidad. Siguiendo la misma línea, Sales y Moliner (2021) enfatizan que la participación ciudadana fortalece las redes de apoyo y convierte a la institución educativa como un factor activo dentro del territorio. Desde esta perspectiva, iniciativas como el proyecto educativo "Culturas Vivas del Ecuador" se configuran como escenario de aprendizaje significativo, construcción de identidad cultural y ejercicio corresponsabilidad educativa, al articular los saberes escolares con las dinámicas socioculturales de la comunidad (Anexo 21).

- **Fase 1:** El ABP se desarrolló en el marco de las PABS en la escuela rural multigrado de la comunidad de La Tranca, como parte de las acciones pedagógicas observadas durante el periodo de prácticas. El punto de partida fue la identificación

de una baja participación sostenida de las familias y actores comunitarios en la vida escolar, así como una limitada notoriedad de los saberes culturales locales dentro de las dinámicas escolares.

- A lo largo de esta etapa, se realizó diferentes observaciones participantes tanto en el salón de clases y en lugares no formales de la comunidad. Esto hizo posible determinarlo que los estudiantes tenían conocimientos previos sobre costumbres, vestimenta, comida y tradiciones, obtenidos dentro del ámbito familiar. Sin embargo, estos saberes no eran incorporados ni organizados en el proceso escolar. Este escenario mostró una desconexión entre escuela y comunidad, lo que se convirtió en un fundamento para llevar a cabo el proyecto.
- **Fase 2:** En esta etapa, se desarrollaron actividades enfocadas a rescatar y resignificar los saberes culturales del estudiantado y su entorno familiar. Se implementaron charlas guiados, juegos de asociación, relatos ilustrados, elaboración de mapas culturales y actividades lúdicas con el propósito de que los estudiantes identificaran las regiones del Ecuador, sus pueblos, nacionalidades, así como sus tradiciones, vestimenta y alimentos típicos.

  Además, permitió evidenciar que los estudiantes lograron hacer asociaciones significativas entre los contenidos escolares aprendidos y lo que vivían en su realidad, al mencionar prácticas culturales vividas en sus casas o que compartían con sus familiares. No obstante, también se identificó, que la participación familiar en este proceso se identificó de manera indirecta o desigual, ya que no todos los estudiantes contaban con un acompañamiento suficiente para profundizar en la información cultural compartida en el aula.

- **Fase 3:** Posteriormente, la experiencia avanzó hacia una fase de indagación, en la cual los estudiantes realizaron actividades de investigación básica relacionadas con las culturas vivas del Ecuador. Entre las actividades relacionadas estuvieron entrevistas informales en el hogar sobre costumbres familiares, recopilación de relatos orales, identificación de prácticas gastronómicas y reconocimiento de elementos culturales propios de la comunidad. Por lo cual permitió evidenciar los diferentes niveles de participación familiar que existen. Mientras algunas familias colaboraron activamente compartiendo información, relatos o materiales, otras mostraron dificultades para involucrarse debido a factores laborales o dinámicas familiares complejos, según lo expresado por los estudiantes. Esta circunstancia fue importante para la sistematización, ya que permitió analizar cómo la ausencia o debilidad de la participación familiar condiciona el proceso educativo, incluso en actividades diseñadas para fortalecer el vínculo escuela-comunidad.
- **Fase 4:** En esta fase, los estudiantes elaboraron trabajos culturales de manera grupal, tales como murales, collages, rompecabezas, representaciones artísticas, dramatizaciones, danzas y narraciones orales. Estos productos, desarrollados en el aula con materiales accesibles y reciclados, favorecieron el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes edades, característica propia del contexto multigrado.

  Seguidamente se observó un nivel alto de motivación y participación estudiantil, así como el fortalecimiento de habilidades comunicativas, creativas y socioemocionales. Sin embargo, la participación comunitaria continuó siendo limitada, ya que la mayor parte del proceso fue reforzada desde la escuela. Esto evidencio, una vez más, que

el involucramiento de la comunidad es inestable y depende de convocatorias puntuales o presión por parte de la escuela.

- **Fase 5:** La experiencia culminó con la realización de la Feria Comunitaria “Culturas Vivas del Ecuador”, un espacio de socialización donde los estudiantes compartieron sus aprendizajes mediante exposiciones culturales, presentaciones artísticas, murales, relatos de vida y muestras gastronómicas. Al este evento asistieron docentes, estudiantes, algunas familias y miembros de la comunidad, fortaleciendo. Esta fase permitió observar que, si bien la comunidad responde de manera positiva a eventos visibles, simbólicos y celebrativos, su participación se inclina a concentrarse en momentos específicos y no necesariamente se traduce en un acompañamiento continuo del proceso educativo. La feria funcionó como un espacio de encuentro simbólico que puso en evidencia tanto el potencial de la escuela como espacio comunitario, como las limitaciones existentes para construir una corresponsabilidad educativa sostenida.

Talleres Comunitarios “Resolución de Conflictos”. Durante estos dos periodos cumplidos en las PABS se realizaron dos talleres participativos con madres y padres de familia, ajustados a las características de la comunidad y la escuela rural multigrado. Estos espacios, llamados “Resolución de conflictos” (anexo 9), fueron una respuesta a los problemas de convivencia escolar detectados en la institución educativa. Estos espacios formativos fueron concebidos como una estrategia de acompañamiento socioeducativo para fortalecer el rol de las familias en los procesos de aprendizaje y convivencia de los estudiantes. En esta línea, no se limitaron a la transmisión de contenidos educativos, sino pretendieron crear espacios de reflexión, diálogo e implicación entre escuela y familia.

Los talleres comunitarios se diseñaron desde una perspectiva participativa, se priorizó el intercambio de experiencias, la escucha activa y la reflexión colectiva sobre las situaciones cotidianas que se viven diariamente en la comunidad, así como conflictos y problemáticas sociales tanto internas en el hogar como en la escuela. Los padres de familia de la comunidad a través del uso de dinámicas grupales y espacios de diálogo guiado, lograron identificar las principales causas de los conflictos, las tradicionales estrategias empleadas y las repercusiones que repercuten en el desarrollo emocional y social de los niños y niñas de la comunidad rural. En este contexto, padres y madres de familia se convirtieron en figuras claves del proceso formativo, de acuerdo con la propuesta de Freire (1970), quien sostiene que el aprendizaje se construye a través del diálogo horizontal y la problematización crítica de la realidad cotidiana.

Desde el enfoque sistematizador de experiencias, estos talleres fueron esenciales espacios para recuperar y reflexionar la práctica vivida, permitió analizar y visibilizar las percepciones, los silencios y las tensiones que se presenta en la relación familia – escuela. Jara (2018), señala que estos espacios comunitarios favorecen a la interpretación crítica, ya que pudieron generar procesos de análisis colectivos sobre lo vivido. A través de estos talleres comunitarios se generó aprendizajes colectivos de una convivencia basada en la comunicación y la corresponsabilidad educativa.

De igual forma, estos talleres demostraron que muchos de los conflictos en la escuela se originan por las dinámicas familiares marcadas por la migración, sobrecarga laboral y la falta de espacios de diálogo. En este sentido, los encuentros ayudaron a que las familias fueran conscientes de modelar prácticas pacíficas de resolución de conflictos, reconociendo a la familia como el primer ámbito de socialización. Esta perspectiva coincide con los

planteamientos de organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF, que destacan la participación familiar como fundamento para el desarrollo integral y el bienestar socioemocional de los estudiantes (UNESCO, 2023; UNICEF, 2023).

En síntesis, los talleres de resolución de conflictos llevados a cabo en las dos etapas del programa PABS no solo tuvieron una función formativa, sino que también se volvieron espacios iniciales de acercamiento entre la comunidad y la escuela. Su principal aporte radicó en establecer un espacio de diálogo comunitario que permitió identificar la falta de participación familiar como un factor que incide directamente en la convivencia escolar y en los procesos de aprendizaje. Este encuentro refuerza la necesidad de consolidar estos espacios de manera contextualizada y sostenida.

Clse multigrado "My family and me". La pedagogía que se implementó con los estudiantes desde el nivel Inicial hasta séptimo grado de Educación General Básica, se organizó de manera articulada y progresiva, se consideró características cognitivas y progresivas de cada grupo, así como el territorio rural multigrado donde se realizó la experiencia educativa. Esta clase se desarrolló y se llevó a cabo mediante una organizada planificación como se muestra en el (Aneo 20) y la ejecución de tres clases por cada nivel y cada grupo de estudiantes, esto permitió desarrollar diferentes secuencias didácticas coherentes y contextualizadas, orientadas a beneficiar a la participación activa y un aprendizaje significativo en los niños y niñas de la comunidad.

La planificación de estas clases multigrado se orientó bajo una perspectiva vivencial y comunicativa, se priorizó el área y el uso del idioma inglés como herramienta para expresar experiencias cercanas a los estudiantes. En este sentido, las actividades y los contenidos desarrollados se articulan en torno al contexto familiar, concebido como un eje central para el

desarrollo personal, emocional y educativo. Organizar las clases de esta manera permitió que los estudiantes avanzaran de manera progresiva desde una identificación léxica básica, hasta la producción oral, escrita y reflexiva, tratando siempre de respetar los ritmos de aprendizaje y promover una conexión constante con la escuela, familia y la comunidad.

- **Anticipación:** al comienzo de la clase se diseñó varias actividades lúdicas, participativas y contextualizadas, se pudo priorizar la expresión de experiencias cercanas a los estudiantes. En este marco, la actividad planteada, que fue la creación de un collage familiar, se incorporó como una estrategia transversal, no se pensó que sirviera únicamente como herramienta didáctica si no para la consolidación de aprendizajes lingüísticos y como recurso metodológico para explorar las distintas dinámicas familiares y los roles que cumplen los actores en la educación de los niños y niñas de la comunidad y su cotidianidad.
- **Construcción:** A lo largo de este tiempo, las clases se llevaron a cabo mediante de la activación de conocimientos previos y del diálogo continuo entre profesor y estudiantado. Mediante preguntas orientadas y espacios de conversación, el estudiante fue formando significados acerca su realidad familiar. En los niveles de Educación Inicial hasta Tercero de Educación General Básica, las narrativas se enfocaron en el juego, la convivencia en el hogar y en el compartir con hermanos o primos durante los fines de semana, Esto muestra una idea de la familia asociada al cuidado y al acompañamiento afectivo. Por el contrario, en los grados de Cuarto a Séptimo, las respuestas reflejaron una mayor vinculación con las actividades productivas del contexto rural, como cuidar animales y asumir responsabilidades domésticas, realizadas tanto en compañía de la familia como de manera individual.

Estas discrepancias posibilitaron que se identificara cómo la edad y el contexto rural influyen en la percepción del rol familiar, así como las formas de participación que los estudiantes detectaron dentro de su entorno cotidiano.

- **Consolidación**: Se reforzaron los aprendizajes mediante la elaboración del collage familiar, actividad que posibilitó a los estudiantes integrar el vocabulario con la expresión de vivencias personales. A través de esta producción, los estudiantes seleccionaron imágenes significativas y compartieron relatos sobre su convivencia cotidiana. Este espacio ha permitido un análisis más profundo de las relaciones familiares, evidenciando realidades marcadas por la migración. La mayoría de los estudiantes, en todos los niveles, mencionaron que uno o ambos de sus padres viven en el extranjero.

  Aunque los padres aportan al sustento económico a través de las remesas, su comunicación con sus hijos es limitada, lo que incide en la presencia afectiva y en el acompañamiento directo del proceso de educación. Esta circunstancia reveló como la migración, aunque fortalece económicamente a las familias, puede debilitar la corresponsabilidad educativa cotidiana, generando un acompañamiento indirecto que no siempre compensa la ausencia física en la vida escolar.

  Durante el desarrollo de esta actividad también emergieron situaciones de vulnerabilidad a nivel familiar, como experiencias de violencia, reconfiguración de los núcleos familiares y sentimientos de abandono. Algunas y algunos estudiantes manifestaron miedo hacia los adultos en el hogar; otros mencionaron el castigo físico como método de corrección y, en algunas situaciones se evidenció la ausencia materna, lo cual provoco que los niños y las niñas vivan con sus abuelos u otros familiares y asuman responsabilidades domésticas desde edades tempranas. Estos

eventos se ven reflejadas en la conducta de los estudiantes dentro de la institución educativa, manifestándose en actitudes de inseguridad, conductas disruptivas o dificultades en la convivencia escolar. Desde la perspectiva de la sistematización, estos hallazgos posibilitan entender que las dinámicas familiares no constituyen como un ámbito aislado de la escuela, sino que influyen directamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de relaciones escolares.

- **Evaluación:** Se desarrolló de manera constante, priorizando la observación sistemática de la participación, la producción del collage y las expresiones orales de los estudiantes. Más allá de la valoración del uso del idioma inglés, la evaluación posibilitó recoger información relevante sobre las dinámicas familiares y su impacto en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes. En contraste con las situaciones de vulnerabilidad, también se identificaron estudiantes que mantienen relaciones familiares estables, viven con sus dos padres y reciben acompañamiento en sus tareas escolares. Esta circunstancia se vio reflejada en actitudes más pacíficas, colaborativas y en una mayor disposición hacia el aprendizaje estos hallazgos evidencian que la participación y el acompañamiento familiar son factores determinantes en la convivencia escolar y en el desempeño académico.

En conjunto, fue posible entender de forma integral cómo el papel de la familia influye influyen en el proceso educativo de los alumnos mediante la implementación de la actividad del collage familiar y la articulación de las fases. Esta actividad permitió evidenciar que la participación familiar no es homogénea y que factores como la migración, la reconfiguración de los núcleos familiares y las condiciones socioeconómicas influyen directamente en el desarrollo emocional, conductual y académico del alumnado.

Recopilación de Información de las Entrevistas semiestructuradas.

Entrevista Semiestructurada Dirigida al presidente de la Comunidad. Los representantes de la comunidad evidenciaron diferentes percepciones sobre la situación educativa de niñas y niños, marcada por el compromiso comunitario como por las limitaciones estructurales del sistema educativo rural. Desde la directiva, se reconoce una falencia asociada a la falta de docentes y los escasos recursos asignados por parte de las instancias del Estado, lo que la comunidad se ha obligado a asumir un rol para poder sostener la escuela. En este sentido, se destacan actividades como la organización de mingas, la gestión comunitaria para el mantenimiento de la infraestructura escolar y la articulación con el GAD parroquial como principales mecanismos de apoyo institucional. De la misma manera, se identifica la desintegración familiar como un factor social que incide negativamente en el rendimiento académico y en la valoración de la comunidad educativa. Para finalizar, se remarca la importancia del trabajo compartido con la escuela, familia, comunidad y las autoridades locales, se señala la corresponsabilidad como el pilar fundamental que fortalece y sostiene a la educación como un espacio de cohesión e identidad territorial (Anexo 19).

Entrevista Semiestructurada dirigida a madres de familia. A través de estas entrevistas se pudo demostrar que la educación se concibe como el factor elemental para el

desarrollo comunitario y personal de niños y niñas de la comunidad. Las madres de familia manifiestan la capacidad para acompañar a sus hijos mediante la revisión de tareas, asistencia a reuniones y la transmisión de valores en el hogar. A pesar de ello, la participación se vio limitada por distintos factores como la falta de tiempo, dinámicas laborales, la desintegración familiar y la migración, factores que reducen al acompañamiento educativo cotidiano. De la misma manera, las madres de la comunidad reconocen varias carencias en la educación rural, tales como; en el área de inglés, computación y la formación de valores, esto refuerza la necesidad de implementar talleres y espacios de apoyo que fortalezcan el vínculo entre la escuela y la comunidad. Desde el enfoque sistematizador, estas percepciones evidencian que, aunque exista la voluntad de las madres por participar, hay varias situaciones que condicionan la corresponsabilidad educativa y requieren estrategias institucionales que potencien y acompañen el compromiso familiar (Anexos 17 y 18).

Entrevista Abierta Dirigida a Una Representante Legal. El análisis del discurso recogido durante la visita familiar reveló una mirada crítica sobre la evolución de la participación comunitaria en la escuela rural. El relato muestra cómo la migración ha provocado la disminución del número de estudiantes y la pérdida de valoración de la escuela frente a instituciones urbanas, debilitando el sentido de pertenencia comunitaria. De la misma manera, se demuestra una transición desde formas de liderazgo solidario presentes en el pasado hacia una participación fragmentada en la actualidad, caracterizada por una gestión limitada y por reuniones escolares centradas en demandas económicas más que en el acompañamiento pedagógico. En conjunto el discurso expresa preocupación por la posibilidad de la desaparición de la escuela y la urgencia de reconstruir vínculos de corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad como condición para sostener a la escuela (anexo 22).

Recopilación de Información de los análisis del discurso.

Análisis del Discurso al presidente del GAD Parroquial. El discurso del presidente del GAD se caracteriza por una narrativa de identidad territorial, memoria histórica y desarrollo comunitario. La educación es presentada como una alternativa de superación frente a la migración y la herencia de desigualdad histórica, cuando señala que antes “íbamos a ser peones”. Se construye la educación como un mecanismo de movilidad social y como “sinónimo de desarrollo”, posicionándola por encima incluso de la infraestructura física.

Este hecho revela una visión estratégica donde el desarrollo no se limita a obras materiales, sino a la formación de las nuevas generaciones. Otro eje central del discurso es la corresponsabilidad colectiva, expresada en términos comunitarios como la minga y el trabajo conjunto. La participación se presenta como un proceso “de ida y vuelta” entre GAD, docentes y padres. Sin embargo, también emerge una tensión institucional vinculada a la burocracia estatal, que limita la intervención directa del GAD en la escuela.

En términos discursivos, el presidente apela constantemente a valores como identidad, pertenencia y cuidado del territorio, advirtiendo sobre la pérdida de lengua materna y raíces culturales. La educación aparece entonces no solo como proceso académico, sino como mecanismo de preservación cultural (anexo 15).

Análisis del Discurso al sacerdote de la parroquia. El discurso del sacerdote se estructura desde una perspectiva pastoral y moral, donde la educación es comprendida principalmente desde la dimensión ética y afectiva. Desde el inicio, describe el nivel educativo como bajo.

La migración se presenta como factor determinante, pero en este caso asociada a la desintegración familiar y la pérdida de sentido existencial. El sacerdote afirma que cuando se

desintegra la familia “desarmas el sentido de vida de una persona”. La educación, desde su discurso, depende profundamente del calor de hogar y del acompañamiento parental.

Un elemento central es la idea de “enamorarse de la educación”, metáfora que equipara el aprendizaje con la experiencia de fe. La motivación no debe ser imposición, sino experiencia afectiva. La escuela y la Iglesia son vistas como espacios complementarios en la formación de valores, especialmente en la construcción de una ética basada en el amor. El sacerdote argumenta y privilegia categorías como amor, fe, familia y valores, posicionando la corresponsabilidad como una extensión del amor parental hacia docentes y comunidad (anexo 16).

2.2.2. Categorización de la Información

Para el análisis de la información recopilada a través de los diarios de campo, las entrevistas y las actividades desarrolladas durante la experiencia, se establecieron tres categorías analíticas que permiten la organización, interpretación y comprensión crítica de los hallazgos en coherencia con el eje de esta sistematización: Escuela rural y comunidad, Participación comunitaria en la escuela y Espacios y formas de participación de la comunidad en la escuela. Estas categorías no constituyen dimensiones equivalentes ni redundantes, sino que responden a distintos niveles de análisis que se articulan de manera complementaria.

La primera categoría *Escuela rural y comunidad* se ubica en un nivel estructural y contextual, ya que permite analizar la relación entre la escuela y el territorio de la comunidad rural en el que se encuentra inserta. Desde esta perspectiva, la escuela no se concibe como un espacio aislado, sino como una institución que es parte de la realidad social, cultural y territorial más amplia (Tovio, 2016). Esta categoría analiza la relación general entre la escuela y el entorno comunitario, teniendo en cuenta cómo las dinámicas migratorias, las condiciones

socioeconómicas, las costumbres culturales y las maneras de organización local influyen en la vida escolar, en la gestión institucional y en los procedimientos pedagógicos. De este modo, permite entender que la escuela rural multigrado es parte de una complicada red territorial que condiciona yal mismo tiempo potencia las oportunidades de participación comunitaria y construcción conjunta del aprendizaje.

Esta segunda categoría, denominada *Participación comunitaria en la escuela,* se ubica en el nivel relacional, su análisis se enfoca en el nivel de compromiso, involucramiento y corresponsabilidad del proceso educativo. Desde una mirada crítica, la participación de las familias implica la construcción colectiva de espacios de diálogo, así como el acompañamiento por parte de las familias y actores territoriales (Freire, 1970; UNICEF, 2019). Entonces, esta categoría se concentra en la dinámica de interacción entre familias, líderes comunitarios, entidades locales y la institución educativa.

Finalmente, esta última categoría, *Espacios y formas de participación de la comunidad en la escuela,* corresponde a una situación práctica, que posibilita analizar dinámicas concretas a través de las cuáles la participación se materializa en la escuela. Aquí se incluyen diferentes espacios, formales e informales de interacción, como reuniones, talleres con los padres de la comunidad y actividades culturales (Sales y Moliner, 2021). Estos escenarios son herramientas específicas en las que la comunidad tiene la oportunidad de expresar su voz, crear conexiones y contribuir conocimientos con la escuela. Por tanto, esta categoría se considera como un proceso particular que posibilita y limita la interacción entre la comunidad y la institución educativa, permite determinar si este espacio propicia a la participación sostenida y significativa.

En general, estas categorías permiten un análisis completo de la experiencia al tomar en cuenta los diferentes niveles de indagación que están articulados con el eje de sistematización. Esta estructura posibilita distinguir el plano estructural de la escuela rural, el nivel de corresponsabilidad de la comunidad y las formas concretas mediante las cuales la participación se desarrolla. De este modo, las categorías evitan la superposición de conceptos y posibilita una interpretación crítica, articulada y situada entre la relación escuela y comunidad.

Tabla 1.

Categorización de la información

LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA COMO FACTOR EDUCATIVO EN UNA ESCUELA RURAL DEL CANTÓN CAÑAR			
Categorías	**Definición**	**Subcategorías**	**Criterios de reflexión**
Escuela rural y comunidad	La escuela rural y comunidad se refiere a la relación cercana que existe entre la institución y la comunidad rural en la que incide, entendido este no solo como un espacio geográfico, sino como una construcción social conformada por relaciones económicas y culturales. Desde el enfoque territorial, en la escuela interactúan familias y actores comunitarios, influyendo directamente en la organización y procesos educativos (Sepúlveda et al; 2003; De la Colina et., 2009). En este sentido, la escuela rural no es aislada, está en interacción constante con la comunidad, mostrando dinámicas sociales, identidades territoriales y condiciones de vida, lo que establece un carácter comunitario y contextualizado (Vohloen, 2021).	Contextualización de la comunidad educativa	• Articulación escuela – comunidad • Influencia del contexto sociocultural en la vida escolar • Incidencia de las condiciones socioeconómicas del territorio • Rol de la organización comunitaria en la escuela
Participación comunitaria en la escuela	La participación comunitaria en la escuela rural se organiza como un proceso dinámico y contextualizado, en la cual se involucran distintos actores activos de la comunidad educativa;	Organización comunitaria y actores participantes	• Formas de participación y corresponsabilidad

	familias, estudiantes, docentes, y otros miembros del territorio, estos actores tienen en la vida escolar y su entorno. Este proceso va más allá de la asistencia, ya que influye directamente con la calidad educativa y la construcción de relaciones de responsabilidad compartida entre la escuela y su entorno (Loyola, 2020). Este enfoque subraya que la participación es un acto de compromiso, vinculada a una corresponsabilidad y al reconocimiento de saberes y necesidades locales. La UNICEF apoya los esfuerzos por promover participación de la comunidad en la vida escolar, de esta manera contribuya a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela. (UNICEF Nicaragua, s.f). Sin embargo, esta participación no siempre se manifiesta de forma positiva en los contextos rurales. Loyola (2020), advierte que esta participación puede quedarse en una formalidad si no se construye desde las dinámicas propias de la comunidad.		• Relación entre participación comunitaria y calidad educativa • Incidencia de la participación en la calidad educativa

Espacios y formas de participación de la comunidad en la escuela	Se refiere al conjunto de relaciones, instancias, mecanismos y prácticas mediante las cuáles, distintos actores comunitarios se involucran en los procesos educativos. Estos espacios pueden ser formales, como reuniones y mingas, así como informales, vinculadas a actividades comunitarias o apoyo pedagógico (MINEDUC, 2023a). El Ministerio de Educación del Ecuador destaca que una participación efectiva va desde la corresponsabilidad entre la escuela, familia y comunidad, entendida como un proceso orientado a la mejora y bienestar de los estudiantes (MINEDUC, 2023b). Así mismo, la UNESCO (2023), sostiene que los espacios de participación adquieren sentido cuando permiten la inclusión de las voces de las familias y la comunidad en la toma de decisiones, reconociendo su contexto y saberes. No obstante, en los contextos rurales la participación se reduce a formas informativas, sin una incidencia real en la educación de los niños de la comunidad, esto limita la construcción de responsabilidad entre la escuela y su entorno.	Reuniones, proyectos y actividades pedagógicas comunitarias	• Reconocimiento de saberes y contexto comunitario • Barreras que limitan la participación comunitaria

Elaboración propia

2.2.3. Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa

La interpretación critica de la presente sistematización analiza los hechos reconstruidos y organizados en la matriz de ordenamiento a la luz del eje de la sistematización. Como menciona Jara (2018), esta fase implica ir más allá de lo ocurrido para entender las relaciones, tensiones, y situaciones que emergen de la experiencia vivida. En este sentido, la información se ha organizado en categorías y subcategorías con la intención de identificar patrones comunes y aprendizajes que permitan comprender como la participación de los actores comunitarios influye en el proceso educativo desde una dimensión estructural, relacional y operativa.

Escuela rural y comunidad: identidad cohesionada y desconexión institucional. El análisis de la matriz de ordenamiento y reconstrucción de la información permitió identificar que la comunidad de La Tranca presenta altos niveles de participación en torno a sus prácticas culturales y religiosas. Distintas actividades presenciadas en la experiencia como peregrinaciones, festividades parroquiales, novenas y eucaristías comunitarias, eventos dancísticos y desfiles movilizan activamente a familias, niños y autoridades locales, lo que evidencia un alto sentido de pertenencia e identidad colectiva.

Lo anterior guarda coherencia con lo planteado por Santamaría-Cárdaba y Sampedro-Gallego (2020), quienes señalan que la escuela rural debe estar inserta en un entorno sociocultural que la haga parte del territorio y no una entidad aislada. Los discursos recogidos en las entrevistas semiestructuradas y los análisis de discurso evidenciaron que la comunidad valora la educación; sin embargo, percibe a la escuela como una instancia de educación formal distante de las dinámicas organizativas del territorio. Esto hace evidente una brecha cultural entre la comunidad y la escuela, hechos que permiten comprender el contexto estructural desde el cual se configura la relación escuela-comunidad.

Sin embargo, el análisis crítico desde la sistematización (Jara, 2018) permitió percibir que existe una tensión estructural. La participación observada en el ámbito religioso y festivo no se replica con la misma fuerza en los procesos pedagógicos escolares. Por tanto, la comunidad se inserta activamente donde existe una conexión emocional, identidad y reconocimiento simbólico; no obstante, dentro de la escuela impera una lógica institucional de carácter vertical y normativo que dificulta generar espacios similares de pertenencia comunitaria (Freire, 1970; Bolívar, 2016). Esta brecha se evidenció en la observación participante, donde se constató una estructura vertical que prioriza el cumplimiento administrativo por encima del fortalecimiento de la relación escuela-comunidad

Según Freire (1970), el diálogo se debilita y se impide la construcción colectiva cuando la educación pierde conexión con la realidad específica de la comunidad. Los análisis de discurso efectuadas al sacerdote y al presidente del GAD parroquial dejaron claro que la comunidad aprecia mucho la educación, pero no considera a la escuela como un espacio para construir en conjunto, sino más bien como una institución formal que funciona con reglas poco flexibles. Esto confirma la existencia de una brecha estructural entre el capital social del territorio y la cultura institucional de la escuela.

Asimismo, el análisis del contexto permitió identificar cómo ciertos factores socioeconómicos influyen en la incidencia de la participación, tal como lo plantea la CEPAL (2022) y la UNESCO (2023) respecto a las transformaciones de la nueva ruralidad. Además, estos elementos fueron mencionados de manera reiterada en las entrevistas y se evidencian en situaciones como la reducción de la matrícula y la asistencia irregular durante ciertos períodos, lo cual indica que la participación no puede analizarse sin tener en cuenta las dinámicas socioeconómicas del territorio.

Desde el eje de esta sistematización, se comprende que la participación comunitaria como factor educativo no depende únicamente de la voluntad de las familias, sino de la capacidad de la institución para crear espacios de encuentro donde exista un diálogo desde la identidad cultural (Epstein, 2018). La experiencia demuestra que existe una organización y participación en el territorio; sin embargo, el verdadero reto radica en que la escuela pueda lograr conectar pedagógicamente con esas formas de organización ya existentes. En consecuencia, el desafío no reside en producir participación, sino en reorganizar la estructura escolar para que dialogue con el capital social existente en la comunidad.

Participación comunitaria en la escuela: Corresponsabilidad Limitada y Reacción ante Crisis. El análisis mostró que existe un vínculo entre la escuela y la comunidad principalmente cuando se presentan situaciones conflictivas o problemáticas emergentes. Las reuniones convocadas por problemas de convivencia, consumo de alcohol o situaciones de riesgo demostraron que la participación se da únicamente desde la urgencia y no desde procesos planificados de vinculación y corresponsabilidad. Los diarios de campo derivados de la observación participante registraron que el involucramiento familiar aumentaba en momentos críticos, lo que confirma un patrón reactivo más que preventivo y una participación intermitente dependiente del conflicto.

Aunque la comunidad responde de manera solidaria a estas convocatorias, la institución educativa presenta debilidades en la implementación de los distintos protocolos y en la organización de espacios que puedan fortalecer la relación escuela–familia. Por ejemplo, en las reuniones de los padres de familia se lograron identificar preocupaciones compartidas sobre la disciplina y el acompañamiento escolar; no obstante, estos espacios no se institucionalizaron como reuniones o encuentros regulares de corresponsabilidad pedagógica.

Según Jara (2018), las contradicciones son núcleos generadores de aprendizaje. En este caso, la participación no actúa desde un proceso estructurado, sino como respuesta ante las crisis escolares, lo que evidencia una corresponsabilidad frágil. La UNESCO (2015) plantea que el acto de participar implica procesos horizontales de diálogo y toma de decisiones compartidas. No obstante, la experiencia muestra que la escuela está organizada de manera vertical, lo que restringe una participación activa de las familias en los procesos formativos. La excesiva formalidad de la institución no solo limita la participación de los padres o representantes, sino que también afecta la participación interna del estudiantado, generando situaciones donde la normativa puede convertirse en una barrera (Santos, 2018).

Frente a estas problemáticas, se implementaron talleres participativos, realizados en el horario nocturno con el fin de que las familias pudieran asistir. Estos espacios representaron un intento concreto de transición hacia una participación más dialógica, ya que propiciaron una reflexión acerca del acompañamiento en casa y la influencia familiar en la convivencia escolar. Sin embargo, el análisis demostró que estos espacios necesitan ser continuos para establecerse como prácticas institucionales y no simplemente quedar como acciones aisladas.

Igualmente, las clases multigrado contextualizadas sobre la familia, en las que los estudiantes elaboraron un collage y narraron sus realidades familiares, permitieron visibilizar cómo las dinámicas del hogar inciden en el proceso educativo y en la corresponsabilidad educativa. Sin embargo, estas revelaciones no siempre se tradujeron en estrategias institucionales duraderas.

Siguiendo el eje, se concluye que la participación comunitaria no puede constituirse como un factor educativo completo si está restringida a momentos específicos o reacciones. La participación necesita de institucionalización, liderazgo contextualizado y reconocimiento

recíproco entre la comunidad y la escuela para que su impacto en el aprendizaje y la convivencia sea efectivo (Epstein, 2018; Bolívar, 2016).

Espacios y formas de participación: potencial convivencial no aprovechado e inclusión tensionada. Las actividades deportivas, los eventos de danza y otras dinámicas en grupo demostraron que los alumnos tienen habilidades sociales, aptitudes organizativas y un sentido de pertenencia que se desarrolló en la comunidad. Estos hechos permiten analizar las formas concretas en que se materializa la participación comunitaria dentro del espacio escolar. Asimismo, las experiencias como la pampa mesa comunitaria, el collage familiar como estrategia pedagógica transversal y los diálogos familiares mostraron que es posible integrar saberes locales al proceso formativo, lo que fortalece a la pertinencia curricular desde la realidad del territorio.

No obstante, la sistematización permitió identificar que la institución no aprovecha estratégicamente este potencial. Las actividades siguen siendo aisladas, limitadas a grupos concretos o reducidas a eventos puntuales, sin llegar a ser un eje transversal del proyecto educativo institucional. Según Jara (2018), se refiere a experiencias significativas que no han sido reflexionadas en su totalidad ni convertidas en aprendizaje institucional.

Según Freire (1970), la praxis educativa debe basarse en el contexto y en los conocimientos previos. La experiencia evidenció que gran parte de las competencias convivenciales no se desarrollaron en la escuela, sino a través de procesos comunitarios. Sin embargo, la institución no siempre considera estas formas de conocimiento como herramientas pedagógicas; en algunos casos, incluso las fragmenta a través de normativas rígidas que podrían generar una exclusión.

El hecho de que la normativa escolar pueda convertirse en un mecanismo interno de exclusión se hizo evidente con el requerimiento estricto de ciertos requerimientos formales, como el uso obligatorio de uniformes para poder participar en actividades. Según la UNESCO (2016), es necesario revisar críticamente los procedimientos que, a pesar de ser normativos, perpetúan las desigualdades estructurales para lograr una inclusión educativa. Si la escuela no considera el contexto socioeconómico, puede llegar a interrumpir procesos participativos tanto de estudiantes como de familias.

Desde el eje de la sistematización, se confirma que la participación comunitaria solo se convierte en un factor educativo cuando se fomenta la inclusión, comprende el contexto y se fortalece las virtudes ya presentes en los niños y niñas (Khalifa, 2018; Ishimaru, 2019). La experiencia demuestra que el territorio cuenta con recursos de convivencia y organización que la escuela puede usar para impulsar una participación más amplia, inclusiva y transformadora.

En conclusión, la experiencia sistematizada muestra una paradoja central: la comunidad tiene la capacidad de organización, identidad y unidad; sin embargo, la escuela no consigue convertir ese potencial participativo en un proceso educativo estructurado. La participación auténtica se ve restringida por la falta de espacios emocionales para la conexión, la rigidez normativa y la formalidad institucional.

El análisis integral de los hechos, sustentado en la matriz de ordenamiento y otras técnicas aplicadas, permite afirmar que la participación comunitaria no está ausente, sino desvinculada. Esto quiere decir que no es débil la falta de voluntad que tienen las familias y los actores comunitarios, sino que esta disponibilidad está condicionada por una estructura institucional que aún no logra dialogar plenamente con el territorio.

Según la perspectiva de Jara (2018), el desafío no es "fomentar la participación desde cero", sino modificar la estructura escolar para que pueda dialogar con el territorio. Para que la participación comunitaria sea un factor educativo, se requiere que la escuela deje de funcionar únicamente desde la norma y empiece a hacerlo desde el vínculo, la inclusión y la corresponsabilidad contextualizada.

Interpretación crítica del discurso del sacerdote de la comunidad. El discurso del sacerdote construye la participación comunitaria como factor educativo principalmente desde una matriz moral y afectiva, en la cual el aprendizaje se explica primero por la estabilidad familiar y el acompañamiento emocional. Desde el análisis del discurso, el lenguaje no solo comunica ideas, sino que organiza marcos de interpretación que jerarquizan causas y responsabilidades (Fairclough, 2020). En este caso, la afirmación: *"Si desarmas un hogar, has desarmado el sentido de vida… entonces… me toca ir obligado… y si voy así, no aprendo nada."*, instala una causalidad directa entre desintegración familiar y fracaso escolar. El aprendizaje queda subordinado al "sentido de vida" otorgado por la familia, configurando una narrativa donde la participación se reduce al acompañamiento afectivo.

Si bien investigaciones recientes reconocen la influencia del entorno familiar en la motivación académica (UNESCO, 2023), el énfasis exclusivo en esta dimensión puede invisibilizar factores estructurales propios de la ruralidad, como desigualdades en recursos, condiciones laborales de las familias o brechas históricas de política educativa diferenciada. En términos críticos, el discurso desplaza la explicación del aprendizaje hacia el ámbito personal, debilitando la problematización del sistema. La expresión: *"Yo creo que estamos en 2.2 de 10."* no solo evalúa, sino que produce simbólicamente una identidad de déficit para la escuela rural.

Bolívar (2016), advierte que estas narrativas pueden reforzar imaginarios de inferioridad territorial, reproduciendo desigualdades simbólicas que afectan la percepción social de la

escuela. Desde esta perspectiva, el discurso no solo describe un problema, sino que contribuye a consolidar una representación de rezago. Asimismo, al afirmar que algunos padres prefieren *"quedarse en su zona de confort"* se moraliza la participación, posicionando a la familia como responsable directa del aprendizaje. Sin embargo, Epstein (2021) sostiene que la participación adopta múltiples formas, muchas veces invisibles para la institución escolar, especialmente en contextos rurales donde las dinámicas limitan la presencia física constante en la escuela.

Desde el eje de esta sistematización, el discurso del sacerdote confirma que la participación sí influye en el aprendizaje, pero la conceptualiza desde una lógica afectiva y moral que puede restringir la comprensión.

Interpretación crítica del discurso del presidente del GAD parroquial. El discurso del presidente del GAD estructura la participación comunitaria desde una racionalidad histórico-territorial y estructural. Cuando afirma: *"Nuestros abuelos eran peones… la educación fue la única forma de liberarse."*, produce una narrativa emancipadora donde la escuela rural se convierte en instrumento de dignificación colectiva.

Esta lectura coincide con la CEPAL (2022), que reconoce el papel estratégico de la educación en territorios rurales como mecanismo de movilidad social. No obstante, el discurso revela tensiones institucionales al señalar: *"No es competencia nuestra… pero trabajamos en los niños porque es desarrollo."* Aquí emerge una contradicción entre competencia legal y responsabilidad moral. Según UNESCO (2023), la gobernanza educativa rural enfrenta fragmentaciones cuando los niveles locales carecen de atribuciones formales suficientes para intervenir en procesos escolares.

El presidente se posiciona como actor con voluntad política, pero limitado por marcos normativos centralizados. La afirmación: *"El Ministerio pone trabas para los convenios."* expone relaciones verticales de poder que condicionan la participación territorial. Desde Wodak y

Meyer (2022), estos discursos evidencian cómo las estructuras institucionales pueden reproducir desigualdades al limitar la agencia local. Cuando señala que: *"Los padres están más preocupados que el Ministerio."* se reconoce el capital social comunitario. Sin embargo, esta participación se concentra principalmente en infraestructura y organización colectiva (mingas), más que en corresponsabilidad pedagógica directa. Asimismo, al advertir que *"Se va perdiendo la identidad… incluso la lengua materna."* vincula la participación con la preservación cultural.

Esto amplía la noción de factor educativo hacia la dimensión identitaria, pero también evidencia que la participación fuerte en lo cultural no necesariamente se traduce en incidencia directa en los procesos académicos cotidianos. Desde el eje de esta sistematización, el discurso del GAD demuestra que la participación actúa como factor educativo en términos estructurales e institucionales, creando condiciones materiales y simbólicas para el aprendizaje; sin embargo, la articulación con prácticas pedagógicas sistemáticas sigue siendo limitada.

2.2.4. Lecciones Aprendidas

A partir del proceso vivido, se aprendió que la débil participación comunitaria en el proceso educativo no responde a un desinterés de las familias, si no a una forma histórica y culturalmente construida de vinculación con la escuela centrada únicamente en lo comunitario, religioso y simbólico, y no en los procesos pedagógicos formales. Los mismos actores reconocen que no existen una participación sostenida en el ámbito educativo; sin embargo, mantienen un fuerte vínculo territorial y comunitario que permanece activo y que representa un capital social con potencial en la educación. Este hallazgo facilitó comprender que el desafío no consiste en "activar" a la comunidad, sino en reorganizar las medidas institucionales que hagan posible convertir ese capital simbólico en una corresponsabilidad educativa efectiva, como Jara (2018) propone al afirmar que la sistematización posibilita entender las prácticas desde la lógica interna de los actores.

Además, se comprendió que la ruralidad no debe considerarse como un déficit, sino como una realidad sociocultural compleja, caracterizada por dinámicas estructurales tales como la migración, el cambio en las estructuras familiares, la precariedad económica y el debilitamiento de los liderazgos comunitarios. Estos factores tienen un impacto directo en la participación y el acompañamiento escolar. De acuerdo con las contribuciones sobre nueva ruralidad, estas condiciones no eliminan la participación, pero sí la cambian y la tensionan. Las vivencias evidenciaron que la participación se ve debilitada cuando la escuela actúa solo con un enfoque administrativo, vertical o improvisado; sin embargo, se fortalece cuando hay procesos claros, planificados y contextualizados, desarrollados en conjunto con la comunidad a través de un diálogo horizontal, tal como lo propuso Freire (1970) desde su pedagogía dialógica.

Otra relevante lección es que las costumbres, tradiciones e identidad territorial constituyen elementos pedagógicos estratégicos y no meramente decorativos. Cuando estas prácticas se integran a los procesos educativos como ocurrió con la actividad del Aprendizaje Basado en Proyectos, la comunidad deja de ser espectadora y se convierte en un sujeto activo del aprendizaje de los niños y las niñas. Esto confirma que la participación auténtica no surge de manera espontánea, sino que requiere una planificación, intencionalidad pedagógica y una reflexión colectiva, tal como sostiene Jara (2018) al referirse a la práctica como un espacio de producción de conocimiento crítico.

Por otro lado, los talleres realizados han demostrado que la participación de las familias si se pueden activar cuando la escuela genera espacios de diálogo y aprendizaje compartido, y no únicamente de información o sanción. Los talleres de resolución de conflictos evidenciaron que los padres de familia desean involucrarse cuando se sienten escuchados, reconocidos y

considerados como actores educativos legítimos. Sin embargo, también se constató que, si estos espacios no son recurrentes ni institucionalizados, la participación se vuelve frágil, dependiente de iniciativas individuales y sin sostenibilidad en el tiempo, lo que impide una mejora en los procesos educativos de los estudiantes.

Finalmente, este proceso de sistematización permitió reconocer que la escuela rural cumple un rol que va más allá del ámbito académico, ya que debe constituirse como un espacio de cuidado, protección y cohesión social. La ausencia de respuestas de la institución frente a situaciones críticas debilita la confianza comunitaria y refuerzan la distancia entre la escuela y la familia; en cambio, un acompañamiento humano, cercano y horizontal fortalece la implicación de las familias y reconstruye el tejido educativo. Tal como plantea Jara (2018), el mayor aprendizaje fue comprender la experiencia desde las percepciones desde los propios actores y no desde una mirada externa.

3. Conclusiones

La presente sistematización permite concluir que la participación comunitaria de la escuela rural de La Tranca se manifiesta de manera fragmentada y mayormente simbólica, que se concentra en ámbitos culturales y religiosos, sin una incidencia estructural y sostenida en los procesos pedagógicos. Esta situación no responde a la falta de interés de los padres de familia o representantes, sino a relaciones institucionales frágiles, ausencia de espacios permanentes de diálogo y una débil corresponsabilidad educativa.

Se concluye también que lo problemas sociales de la ruralidad (migración, desintegración familiar y precariedad económica) influyen como factores que afectan directamente en la participación, el acompañamiento educativo y la convivencia escolar. Estas condiciones exigen una lectura integral del estudiante como sujeto situado en un escenario

social complejo y no como un individuo aislado del territorio. A pesar de que la escuela mantiene un alto valor simbólico e histórico para la comunidad, su rol articulador se ha visto debilitado debido a la desvalorización gradual de la educación rural y a la falta de articulación interinstitucional.

No obstante, las experiencias que fueron puesto en marcha durante los períodos de prácticas evidencian que, mientras la escuela propone procesos pedagógicos claros, con roles definidos, y con un sentido comunitario, la participación surge como resultado de la confianza y del entendimiento mutuo, derivándose en aprendizaje significativo para estudiantes y familias. En este caso, la sistematización corrobora que un modelo educativo estructurado, dialógico y contextualizado puede contribuir de manera significativa al desarrollo integral en contextos rurales.

4. Recomendaciones

A partir de las enseñanzas obtenidas y conclusiones, se aconseja que la escuela diseñe espacios de diálogo entre los profesores, las familias, y los estudiantes, como parte de la planificación anual y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y no solamente el diseño de actividades escolares. Estos espacios deben enfocarse en la toma de decisiones compartidas y en consolidar la corresponsabilidad educativa.

De esta manera, se propone contextualizar el currículo incorporando las tradiciones, los saberes y las prácticas culturales del contexto como parte importante del proceso pedagógico, para que no se limite solo a la enseñanza de actividades simbólicas o festivas sin un seguimiento en términos de formación. Por otro lado, es fundamental fortalecer un liderazgo educativo comprometido y sensible a la realidad comunitaria, capaz de generar procesos participativos y no simples iniciativas individuales. Del mismo modo, resulta importante definir

rutas claras de actuación frente a problemáticas, convivencia escolar y vulneración de los derechos, de tal modo que la escuela se consolide su función protectora y cohesionada dentro del tejido social rural.

A nivel comunitario, se recomienda recuperar y resignificar las prácticas tradicionales de organización colectiva, conectándolas a los procesos educativos que permitan fortalecer el sentido de pertenencia. Además, es crucial promover un diálogo intergeneracional que permita recuperar la memoria histórica de la comunidad y fortalecer la corresponsabilidad para la defensa de la escuela rural.

Para finalizar, se aconseja fortalecer alianzas con entidades como el GAD parroquial, la iglesia y otras organizaciones locales, con el objetivo de construir redes de apoyo socioeducativo sólidas que no dependan de gestiones ocasionales. Esta sistematización contribuye un recurso estratégico para la toma de decisiones, pues recoge las percepciones de los involucrados y hace visible a la escuela rural, permitiendo que se proyecten cambios educativos sostenibles, construidas con la comunidad y para la comunidad.

5. Anexos

Anexo 1. Diarios de Campo de la experiencia del primer período marzo – abril 2025

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgCDVih1l6xkTqQVQOeXaBszAVPfu_ayca6ELmNNkrPWtQI?e=61VWze

Anexo 2. Diarios de Campo de la experiencia del segundo período septiembre – octubre 2025

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgDR_M-LJ93YR5sofH6a2_WoAY2rop-cqCmMTadNlTglk7o?e=ibGHag

Anexo 3. Guías de Entrevista a las madres de familia

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgBuay3Gb11yTq8QnOZA6OxuAccmP1ERly777eDYLGPOh88?e=sBZNXu

Anexo 4. Guía de Entrevista al presidente de la comunidad

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgCHjPsZ-nG_Qa4HhVLHOGmBAVfzijnB340ml9llx4UkT0w?e=2rV45j

Anexo 5. Guía de Entrevista a la representante legal

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgD4W9PpNOJOS6ZwgV7h6tR4AVy50kzIHlGrwIzDJdJIpZY?e=jdP0hU

Anexo 6. Grabaciones de voz de las entrevistas y análisis del discurso

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAHXTWeUxoNQpqdoaHFLvqnAYCUJRIa-vCVHLgoLdMb6iI?e=aLwaBt

Anexo 7. Consentimientos Informados a los participantes de las entrevistas y análisis del discurso

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAXT7ZLt_3dQgoo2870iO5mAQD0ueM50oVrVp7Q-dHHFW0?e=jagwhg

Anexo 8. Transcripciones de las Entrevistas y Análisis del Discurso

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgCBbntxUBn2QIa1l8_bDIxTAVG0FxYPwH6Rpp-n_Lh18aM?e=OfWZak

Anexo 9. Informe del Taller Participativo

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAGYCvyZ0sDRYrvqjw5rLlBATX3vg4x0djbh0gj-hMX9Wg?e=bBrTHg

Anexo 10. Guía de Análisis del Discurso Presidente del GAD Parroquial

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgDvmsDwqi1ZTImEfqRD0tuVAQdbbeLgc5eG_1PvnafBf1M?e=jNLm7u

Anexo 11. Guía de Análisis del Discurso Sacerdote de la Parroquia

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgC8_mKC6HOPQZw8kFOg9XWGAWu9sR1XUdwFYrR5ZJfF1YU?e=bKVCai

Anexo 12. Matriz del Análisis del Discurso del Presidente del GAD Parroquial

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgCk9c8yZuFDTpRw5o9rpTLMAZ4e_SPRq8yGKZu8xXIEIlw?e=uGPN2G

Anexo 13. Matriz del Análisis del Discurso del Sacerdote de la parroquia

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgCPyFXpVNrWRr2BEGTlTrc3AYy4ccMQyEFeq0sE-JW9hY4?e=bEZ3D2

Anexo 14. Matriz de Ordenamiento y Reconstrucción de los hechos

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAXljK1EpTbR6trQOETQrpAAQAJ_3wRMd0daFs68e8jBNM?e=lalwDC

Anexo 15. Transcripción del Análisis del Discurso del Presidente del GAD Parroquial

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgCrepYh4fToS6eVpwrU9GTFAX92oG0vhVAu7bLQMzBSyug?e=ep1kKB

Anexo 16. Transcripción del Análisis del Discurso del Sacerdote de la parroquia

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgDjUsRfLX1mS7UNTpO4jYhlAcVaitfKL_t-veStxck03XY?e=20CeAv

Anexo 17. Transcripción de Entrevista a la participante 3

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAs3LnQ21eGQZARIP-DGHe4AYqrxKQTcEg5i_6ZyLDSz2o?e=c6d3xg

Anexo 18. Transcripción de Entrevista a la participante 4

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgB2AuLeGKwnRJKucPXXm1diAV_eoHxktLvbHhIr4xQ13Kk?e=xJPwAO

Anexo 19. Transcripción de Entrevista al presidente de la comunidad

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgBJWUNJFsPRTaiLYifgaqxtAc7B5aeEDU0OSS_CxbVMc3c?e=8XMOgY

Anexo 20. Clase Multigrado “My family and me”

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAuqmRzb4Y7QrkM7MajKWolAXMqaeIGEhaEJjaLanO33cA?e=zjCAzb

Anexo 21. Aprendizaje Basado en Proyectos “Culturas Vivas del Ecuador”

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgAAu18G_wEDRb-2YU3Uy-SGAYmgMCuZrxaiE_mgor1qVDc?e=l6ed13

Anexo 22. Transcripción de la Entrevista a la Representante Legal

https://unaeedu-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/ccmuela_unae_edu_ec/IgD_133VGE8SS6qnzJD0krlEAXWsk1JpFmn9tzEYPHRq0Dg?e=rgs5Jf

6. Referencias

Alarcón-Cedeño, F. L., y Suárez-Montes, N. D. (2020). La familia como eje transformador de la sociedad sustentada en el ámbito jurídico. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 1011-1026. https://doi.org/10.23857/pc.v5i10.2140

Arbués, E. y Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó, 216 pp. *Estudios sobre Educación*, 13, 201-201. https://doi.org/10.15581/004.13.25275

Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/constitucion-de-la-republica-del-ecuador

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomías y Descentralización. Asamblea Nacional del Ecuador. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/codigo_organico_de_organizacion_territorial_autonomias_y_descentralizacion

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). Ley Orgánica de Participación Ciudadana. Gobierno del Ecuador. https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-participacion-ciudadana?utm_source

Asamblea General de la ONU. (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos | Naciones Unidas. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Banco Mundial. (2014). World development report 2014: Risk and opportunity - managing risk for development : overview : Informe sobre el desarrollo mundial 2014 : riesgo y oportunidad - la administracion del riesgo como instrumento de desarrollo : panorama general (Spanish). World Bank. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail

Barahmeh, M., y Bsharat, T. (2024). The Tools of the Qualitative Study. *GAS Journal of Arts Humanities and Social Sciences (GASJAHSS*), 2(8). https://doi.org/10.5281/zenodo.13283172

Barzola, M. (2021). Universidad Agropecuaria para Daule, Santa Lucía y Salitre, provincia del Guayas, Ecuador. *Revista Tecnológica - ESPOL*, 33(3), 202-229. https://doi.org/10.37815/rte.v33n3.851

Beltrán, K. (2021). Prácticas Evaluativas de los Docentes para la formación en competencias en Básica Primaria: Discusión desde los fundamentos teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 5(3), 3247-3258. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.529

Bolívar, A. (2016). La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2). https://doi.org/10.15366/reice2010.8.2.001

Brailovsky, D. (2023). Palabra Abierta - Educación Inicial: La Abismal Diferencia entre Mirar Atentamente La Escena Educativa y “Evaluar”. *Educação em Revista*, 39, e39061. https://doi.org/10.1590/0102-469839061

Bretón Solo de Zaldívar, V. (2007). Interculturalidad y desarrollo: El caso de los Andes ecuatorianos. FLACSO Sede Ecuador / Universitat de Lleida.

Bretón, V. (2018). Repensando la cuestión agraria e indígena desde los Andes del Ecuador | European Review of Latin American and Caribbean Studies. https://doi.org/10.18352/erlacs.10357

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

Cajo-Guerrero, R. N., y Ortiz-Andrade, E. J. (2025). Percepción del paciente: Consentimiento informado en urgencias en Oficina Técnica 01D07 Camilo Ponce Enríquez. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(1), 512-535. https://doi.org/10.35381/r.k.v10i1.4791

Cambas, L. (2018). Participación infantil y juvenil en la escuela: Más allá del simulacro democrático.

Cante, R., Sierra, K. J., y Buitrago, M. A. (2023). Discursos y prácticas en la formación investigativa de los docentes. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280075. https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280075

Carrasco Quiñónez, V. N. (2014). Técnicas e instrumentos de evaluación y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del primer año de educación básica de la unidad educativa Guillermo Baquerizo Jiménez [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio UTB

Carrión, J. G., Tenezaca, L. A., y Lalangui, S. K. (2023). Aprendizaje Colaborativo un Desafío Docente para La Construcción Colectiva del Conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9456-9473. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8515

Carvajal, C. M. (2023). Familia indígena y escuela rural: Participación de los ayllu lickanantay en los procesos educativos. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(2), 179-201. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73780

Casajús-Murillo, L., y Gargallo-Yebra, E. (2018). Rompiendo estigmas. Sistematización de la Praxis del proyecto MundoCrip. *Acciones e investigaciones sociales*, (39), 57-87. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393232

Casas, E. I., Meneses, A. L., y Ospina, M. (2023). Nueva ruralidad y política pública en Latinoamérica. Bitácora Urbano Territorial, 33(2), 225-240. https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n2.105816

CEPAL. (2022). Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. CEPAL. https://hdl.handle.net/11362/48518

CEPAL. (2024). El Portal de Desigualdades en América Latina (Vols. 1-12). CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/69190-portal-desigualdades-america-latina

Chica, G. V. (2019). Actividades extracurriculares y su influencia en el aumento del rendimiento escolar en los estudiantes de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa “María Andrea” del cantón Babahoyo, provincia de Los Ríos (Tesis de licenciatura). Universidad Técnica de Babahoyo.

https://dspace.utb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/cce83508-1b73-4d64-bdaf-8fd28b8ac811/content

Chicaiza, D. C. (2025). Aplicación de la Gamificación como Estrategia de Participación y Aprendizaje en Comunidades Rurales del Ecuador: Un Enfoque Educativo y Agroproductivo. *Revista Veritas de Difusão Científica,* 6(2), 3194-3209. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.757

Cobo González, G., y Valdivia Cañotte, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cohen, E. (2002). Monográfico: Éducación y conocimiento: Una nueva mirada / Educação e conhecimento: Um novo olhar. https://www.redalyc.org/pdf/800/80003005.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Estudio económico de América Latina y el Caribe 2021: Dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19—UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380469

Córdova-Galvez, M., Vilcanqui-Chambi, V., Flores-Suarez, M., y Beteta-Salas, M. (2024). Liderazgo pedagógico en el contexto rural: Perspectivas de los directivos desde un enfoque territorial. *Revista Innova Educación*, 6(2), 73-91. https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.02.005

Cruz, J. L., Corral, M. M., y Bravo, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15, e1980-e1980. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1980

Cuello, A., Estupiñán, L., Niño, M., Sequeda, D. J., y Martínez, A. (2024). Sistematización de UNICEF Nicaragua. (s. f.). Participación de la comunidad educativa | UNICEF https://www.unicef.org/nicaragua/participaci%C3%B3n-de-la-comunidad-educativa

Cuenca, B. B., y Larreal, A. J. (2023). Reflexión sobre la Inclusión educativa en las comunidades de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1356-1370. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6277

Cuenca, M., Román, B., y Pastor, E. (2025). La ética aplicada al trabajo social comunitario (1a ed.). *Dykinson.* http://www.dykinson.com/libros/la-etica-aplicada-al-trabajo-social-comunitario/9791370067403/

Curbelo, E., y Yusta, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: Innovaciones desde la intervención social. https://www.margen.org/suscri/margen105/Curbelo-105.pdf

De la Colina, A. J., Niño, N. S., Sampedro, M. L., y Rueda, R. (2009). (PDF) Antología de Estudios Territoriales. Fomento de los estudios territoriales en Iberoamérica. *ResearchGate.* https://doi.org/10.5281/zenodo.10632043

Delve, L., y Limpaecher, A. (2023, noviembre 1). What is Discourse Analysis? An Introduction y Guide. Delve. https://delvetool.com/blog/discourseanalysis

Díaz, K., y Rodríguez, V. (2025). Sistema de talleres participativos para potenciar la relación familia-docente y estudiantes [Universidad Nacional de Educación]. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/592768c8-0d16-4b1d-bbb1-8136396a5205/content

Eftekhari, H. (2024). Transcribing in the digital age: Qualitative research practice utilizing intelligent speech recognition technology. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 23(5), 553-560. https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvae013

Encalada, H. A., y Guamán, J. A. (2024). Participación Familiar en el Proceso de Inclusión Educativa en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8447-8466. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15545

Epstein, J. L. (2011). School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2., rev. ed). Westview Press.

Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392

Fairclough, N. (2020). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language (3.ª ed.). Routledge.

Freire, P. (1970). Pedagogia del oprimido—2a ed. - México: Siglo XXI. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf.

Gaibor, X., Loja, L., Godoy, C., Córdova, V., Miño, J. G., y Peña, A. (2025). Inteligencia Artificial aplicada a la neuroeducación: Estrategias de escucha activa para mejorar la atención y comprensión en educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 6891-6905. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20080

Gallardo, E. (2025, septiembre 13). Pequeños agricultores sin capital: Riesgo de inestabilidad. https://www.larepublica.ec/blog/2025/09/12/pequenos-agricultores-sin-capital-el-riesgo-de-la-inestabilidad-urbana/

Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación,* 55(5), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie5551566

Galván, L. M. (2017). La Participación De Los Estudiantes En Una Escuela Secundaria. 22(72). https://www.redalyc.org/pdf/140/14048873009.pdf

García, F. de B. G. (2017). Debate sobre la inclusión del cooperativismo dentro de las políticas de la nueva ruralidad en América Latina. *Panorama Económico,* 25(3), 357-380. https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.25-num.3-2017-2081

García, G. (2023). Prácticas culturales y motivación en el aula: Un enfoque desde la pedagogía contextualizada.

German, D. (2018). Aproximaciones teóricas de la nueva ruralidad, tensiones producidas entre el desarrollo y el posdesarrollo. *Revista Facultad de Ciencias Contables Económicas y Administrativas -FACCEA*, 8(1), 32-42. https://doi.org/10.47847/faccea.v8n1a4

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Rural de Honorato Vásquez. (2019). Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) Honorato Vásquez 2023–2027. https://honoratovasquez.gob.ec/images/PDOT/ACTUALIZACI%C3%93N_PDOT_HONORATOV_2023_2027.pdf

Golé, C., Roa, M. L., y Hirsch, M. M. (2025). “Hallarse en un lugar”. Arraigo y movilidades de jóvenes en el espacio social rural intercultural misionero. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 36(74 (may-ago)). https://doi.org/10.33255/3674/2315

Gómez, E. (2020). Entrevista a Oscar Jara Holliday. Los procesos de sistematización en extensión. “Dejar hablar a la experiencia”. Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, (4), 219-224. https://doi.org/10.19137/cuadex-2020-04-09

Greeley, A. M. (2009). *Religion and Social Capital*. En J. S. Coleman & T. J. Fararo (Eds.), *Rational Choice Theory*. Routledge

Guba, E., y Lincon, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 113-145). https://banner9.icesi.edu.co/ic_contenidos_pdf/adjuntos/202310/202310_11266_16092.pdf

Guerra-Flores, J. (2024). Inmersión educativa comunitaria para las prácticas preprofesionales en la formación docente universitaria. (pensamiento), (palabra)... Y obra, (32), e21657-e21657. https://doi.org/10.17227/ppo.num32-21657

Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1405-66662015000400002ylng=esynrm=isoytlng=es

Herrera, D., y Rivera, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 19(41), 87-105. https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6

Ibarra-Sáiz, M., González-Elorza, A., y Rodriguez-Gómez, G. (2023). Vista de Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. 41(2), 501-522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *VIII Censo de Población y VII de Vivienda: Censo Ecuador 2022*. https://www.censoecuador.gob.ec/

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC. (2024). Encuesta de Superficie y Producción Agropecuaria Continua 2024—Información general. (2025). de https://anda.inec.gob.ec/anda/index.php/catalog/1109/study-description

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC. (2025). Boletín Técnico N° 10-2025-ENEMDU Pobreza y desigualdad [Boletin técnico]. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2025/Junio/202506_Boletin_pobreza_ENEMDU.pdf

Ishimaru, A. (2019). Just Schools: Building Equitable Collaborations with Families and Communities. Multicultural Education Series. En Teachers College Press. Teachers College Press. https://eric.ed.gov/?id=ED600851

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles (Primera). https://centrodeinvestigacionclacsoriusmex.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/libro-sistematizaciocc81n-de-oscar-jara.pdf

Jara, O. (2019). La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara Holliday. *Perspectivas*., (18), 1-18. https://doi.org/10.15359/rp.18.3

Jiménez, Y., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 223-246. https://doi.org/10.14201/teoredu302223246

Jiménez-de-Petit, A. M., y Jiménez-García, G. del C. (2025). De la sistematización a la interpretación crítica de las experiencias en el ámbito gerencial [From systematisation to critical interpretation of experiences in the field of management]. *Revista Transcendencia Investigativa (RTI),* 3(2), 33-45. https://doi.org/10.62574/p0ydjb20

Juárez, D., Olmos, A. E., y Rios, E. A. (2020). Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1000667

Khalifa, M. (2018). Culturally Responsive School Leadership. Race and Education Series. En Harvard Education Press. Harvard Education Press.

León, K., Santos, A., y Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 7(29), 1423-1437. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602

Llevot, N., y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 2. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4993812

Lopera, G. E., Villa, L., Castaño, Y., Betancuth, D. P., Peñaranda, F., Escobar, G. M. E., Bastidas, M. B., Gómez, J. A. G., Vásquez, A. M., y Bolívar, W. A. (2022). Sistematización de una sistematización: Aprendizajes sobre el método. Hacia la Promoción de la Salud, 27(2), 144-160. https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.2.11

López, O. (2018). Significados y representaciones de la minga para el pueblo indígena Pastos de Colombia. *Psicoperspectivas,* 17(3), 101-111. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue3-fulltext-1353

Loyola, C. (2020). La participación educativa como una herramienta de mejora. *Foro educacional,* (34), 35-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516998

Magendzo, A. (1986). Currículum y cultura en América Latina. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Martínez, D. (2023). Entrevista semiestructurada: Definición y características. portalderecursoshumanos.com. https://portalderecursoshumanos.com/blog/que-es-una-entrevista-semiestructurada/

Martínez, R. A., y García, F. J. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos: Presentación del monográfico. Culture and Education, Cultura y Educación, 18(3), 213-218. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2167679

Medina, M. Á., Rojas, C., Bustamante, W., Carrasco, R., Carranza, C., y Castillo, R. (2023). Metodología de la Investigación. Técnicas e Instrumentos de Investigación. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Mendoza, M. I., y Cárdenas, J. H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10(2).* http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S2308-01322022000200024ylng=esynrm=isoytlng=es

Mendoza, R. G. (2023). Retos de la educación rural: Hacia una agenda de investigación y colaboración. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 117-127. https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.18

Mero, M. L., y Macías, A. R. M. (2025). Corresponsabilidad de la Comunidad Educativa en la Enseñanza de la Educación de la Sexualidad. Reincisol., 4(7), 2128-2153. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2128-2153

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Construcción del Código de Convivencia. Atenea (Concepción), 24(266), 280-283. https://doi.org/10.29393/At266-26MELS10026

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023a). Modelo de Participación del Sistema Educativo Nacional. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/10/Modelo-de-participacion-en-el-sistema-educativo-nacional.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2023b). Educando en Familia – Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. https://educacion.gob.ec/educando-en-familia/

Molina, L. D. (2023). Aula abierta una alternativas para prevenir y mitigar la deserción escolar en un entorno educativo rural colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10624-10637. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6147

Moscoso, O. G. (2025). Sistematización de Experiencias de la Intervención Pedagógica Rural en el segundo grado de Educación Básica Elemental en la Escuela de Educación Básica Dr. Alfonso Mora de la parroquia de Nayón, Año Lectivo 2024-2025. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/www.dspace.uce.edu.ec

Nava, C. de V., Pacha, D. C., Zárate, M. J., y Aguilar, J. A. (2025). Desigualdades Educativas en Contextos Rurales y Urbanos en el Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8073-8085. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17527

Navarrete-Mayeza, J. R. (2024). Estrategias didácticas virtuales y su importancia en el aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 516-533. https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3374

Oblitas, S. E., et al. (2025). La cultura montubia y su vigencia en los pueblos ancestrales del cantón Sucre, Ecuador. Revista de la Universidad de Huánuco. https://revistas.udh.edu.pe/udh/article/view/945

Ortiz, W., Guarnizo, E., Sanchez, R., y Avila, G. E. (2023). Transformando Territorio. El Aula como Escenario de Aprendizaje Contextualizado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7412-7431. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7484

Padilla, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 392-416. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Pérez, A., Saucedo, N., y Ramírez, C. A. R. (2024). El Diario de Campo en la Formación Docente Normalista: Análisis desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. Estudios y

Perspectivas Revista Científica y Académica, 4(3), 3843-3860. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.670

Pérez, F. A., y Ríos, E. A. (2025). Experiencias, prácticas y saberes educativos en territorios rurales. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. http://hdl.handle.net/20.500.12516/2670

Pomaina, B. S., Castro, S. S., Mosquera, G. A., y Guamán, I. J. (2025). Resiliencia comunitaria y derecho a la educación en Santa Teresita. Revista Tribunal, 5(13), 17-22. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.252

Pulgarín, M., Gallego, A., Mondéjar, J. J., y Ríos, A. H. (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del Modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia. Amauta, 22(44), 69-85. https://doi.org/10.15648/am.44.2024.4173

Quiñonez, E., Quiñonez, G., y Hodellin, N. (2025). Interacción escuela familia y comunidad para el logro de comportamientos socialmente positivos. Revista Científica y Tecnológica VICTEC, 6(11), 29-47. https://doi.org/10.61395/victec.v6i11.212

Ramón, A. J., et al. (2025). Gestión educativa y participación familiar en el fortalecimiento del aprendizaje comunitario

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., y Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 21(3), 119-138. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007

Riádigos, X., y Lorenzo, A. (2024). La investigación como escenario de participación infantil: Percepciones y propuestas de acción comunitaria. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (44), 51-67. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.03

Rico, A. D., Cogollo Romero, C., Ayala, M., Garzón, C., Ortíz, J. G., Páez, M. E., y Rodríguez, M. (2019). La sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos. *Ediciones USTA.* https://www.google.com.ec/books/edition/La_sistematizaci%C3%B3n_de_experiencias/8Gy1DwAAQBAJ?hl=esygbpv=0ykptab=overview

Rodríguez, J. E., Moran, B. A., Lamilla, J. J., y Castillo, C. P. (2023). La inclusión de la tecnología en la educación primaria para la atención de las necesidades educativas. El papel del diseño curricular y la administración escolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional,* 8(4), 1765-1781. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152238

Rodríguez, M. A. (2022). Reflexiones en torno al recorrido metodológico desde la sistematización de experiencias en las Veredas Hinche Alto e Hinche Bajo del municipio de La Palma – Cundinamarca en Colombia, como proceso de investigación interpretativa crítica. *Revista de Trabajo Social,* (97), 85-101. https://doi.org/10.7764/rts.97.85-101

Rodríguez, V. A., y Conceição, S. da. (2025). Classes multisseriadas: Os desafios do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 10. https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e17466

Rojas, N. N., Lara, I., Herrera, C. D., Lara, F., y Cevallos, K. S. (2023). Inclusión educativa en aulas multigrado: Un acercamiento a la unidocencia y bidocencia: Educational inclusion

in multigrade classrooms: an approach to unidocency and bidocency. *Boletín Científico Ideas y Voces,* 3(2). https://doi.org/10.60100/bciv.v3i2.107

Ruiz, M. Á., y Guevara, R. M. (2025). La escucha activa: Perspectivas teóricas y enfoques multidisciplinarios. Cauriensia. *Revista anual de Ciencias Eclesiásticas,* 20, 1381-1404. https://doi.org/10.17398/2340-4256.20.1381

Saldaña, D. P., Dávila Lara, G. E., y Jaramillo Jimbo, J. G. (2025). PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana (1.a ed.). Editorial Exced. https://doi.org/10.58594/SSMB6325

Sales, A., y Moliner. (2021). La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana, de Auxiliadora Sales y Odet Moliner (eds.). *Perfiles Educativos,* 43(174). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60855

Salgado, P. B. (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

Sánchez, M., Fernández, M., y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. 8(1). https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. The Rural School: A Review of the Scientific Literature. https://doi.org/10.4422/ager.2020.12

Santos, B. de S. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. *Duke University Press*. https://doi.org/10.1515/9781478002000

Sarmiento, J. F., Benítez, C. J., Charry, J. R., y Mercado, A. F. (2023). Desnutrición y factores asociados en escolares: Unidad educativa Froilán Segundo Méndez, San Antonio, Cañar, Ecuador, 2022. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(1), 2655-2667. https://doi.org/10.34119/bjhrv6n1-208

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, (49), 1-10. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001

Sepúlveda, S., Rodríguez, A., y Echeverri, R. (2003). Territorios Rurales, Estrategias Y Políticas En América Latina.

Simbaña, H. A., Haro, O. F., García-Romero, C. A., y Analuisa, P. S. (2025). La titulación rural, una propuesta colectiva que evidencia la realidad educativa de las escuelas multigrado. *Emergentes - Revista Científica*, 5(2), 1-14. https://doi.org/10.60112/erc.v5.i2.385

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Grupo Planeta (GBS). https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf

Touriñán López, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. Revista Galega do Ensino, (47), 1041-1102.

Tovio, J. L. (2016). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5), 69-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9479088

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)- UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa/PDF/121147spa.pdf.multi

UNESCO. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi

UNESCO. (2016). Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI - UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

UNICEF. (2019). Estrategia Educación UNICEF. Scribd. https://es.scribd.com/document/526791794/Estrategia-educacion-UNICEF-2019-2030

UNICEF (2023). Participación de las familias en el cuidado y la educación en la primera infancia [Ficha técnica]. https://www.unicef.org/paraguay/media/9401/file/Participaci%C3%B3n%20de%20las%20familias%20en%20el%20cuidado%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf

UNICEF Nicaragua. (s. f.). Participación de la comunidad educativa | UNICEF https://www.unicef.org/nicaragua/participaci%C3%B3n-de-la-comunidad-educativa

Universidad Nacional de Educación. (2024). Modelo Educativo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Uribe, M. M., y Arroyave, L. F. (2023). Análisis De Las Narrativas De Un Grupo De Estudiantes Sobre Las Relaciones Entre La Familia Y El Aprendizaje. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 9, 85-104. https://doi.org/10.12957/riae.2023.80720

Vargas, L. N. (2025). Implementación de la administración comunitaria para el fortalecimiento académico y pedagógico en la Escuela Básica N° 578 Defensores del Chaco, en la ciudad de Pilar. Año 2025. ARANDU UTIC, 12(1), 3191-3221. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10343828

Veracierto, R. D., Ormaza, M. G., y Armas, V. H. (2022). Educación ambiental y ruralidad: Reflexiones para el contexto ecuatoriano. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(2), 446-465. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1528.

Vohlonen, A. (2021). Educación rural comunitaria: ¿Qué está pasando y qué podemos hacer? https://edupasion.ec/wp-content/uploads/2024/05/Educacion-Rural-Anna-Vohlonen.pdf

Williamson, G., Torres, T., y Castro, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, (49), 0-0. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1665-109X2017000200010ylng=esynrm=isoytlng=es

Wodak, R., y Meyer, M. (Eds.). (2022). Methods of Critical Discourse Analysis (4.ª ed.). SAGE Publications.

Zambrano-Mendoza, G. K., y Vigueras-Moreno, J. A. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473. https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1293

Zambrano-Vacacela, L. L. (2023). Herrera-Pavo, M. A., y Cochancela, M. G. (2022). Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado. Universidad Nacional de Educación. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 0062r1-0062r1. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.r1

Zapata, V. A. (2021). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: Principales tensiones epistemológicas. *Revista Educación*, 582-594. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800