UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

La relación escuela-comunidad desde las voces locales: percepciones e influencia en el aprendizaje

Autor:

David Alejandro Arpi Ayala

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

Autor:
David Alejandro Arpi Ayala
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Tupac Amaru Jimbo Muenala
CÓDIGO ORCID	0009-0005-1066-7671

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Extiendo mi más sincero agradecimiento a todas las personas que formaron parte de mi etapa de formación académica; sobre todo, gracias por ayudarme a ser una mejor persona.

Agradezco a mis padres, Julio Gerardo Arpi Gallegos y María Luisa Ayala Banegas, quienes siempre me han motivado a seguir adelante. Del mismo modo, valoro profundamente el apoyo de mis hermanos, Robinson, Sandra y Joel, por estar siempre presentes y por ser un ejemplo para mí; les debo todo.

De igual manera, por todos los consejos, risas y momentos compartidos, agradezco a cuatro grandes personas que conocí durante la carrera y que se convirtieron en mi familia: Andrea Fernanda, Diana Anabel, Leslie Nicole y John Alexander.

Asimismo, expreso mi gratitud a David Salomón por ser una gran persona que brinda su ayuda sin esperar nada a cambio y por acompañarme en este proceso.

También quiero agradecer a las personas con quienes compartí los ciclos finales de mi formación: el profe Carlos, la profe Catalina, la profe Yolanda y las señoritas Jessica y Andrea. Cada una de ellas me permitió formar parte de su día a día; me cuidaron, me estimaron, me aconsejaron y me brindaron enseñanzas que aportaron significativamente en todos los aspectos de mi vida.

Finalmente, expreso un agradecimiento especial a mi tutor, Tupac Amaru Jimbo Muenala, por su apoyo, tiempo, paciencia y compromiso durante todo este proceso.

A todos les guardo un inmenso cariño y les dedico este logro.

RESUMEN

La presente sistematización de experiencias indaga la relación entre una escuela rural multigrado y su comunidad (Chuichún), desde las voces de los actores locales (docentes, estudiantes y familias). El objetivo principal fue sistematizar las experiencias que se vinculan al tema de la relación; para ese fin, las percepciones compartidas por los diferentes involucrados se reconstruyeron e interpretaron para entender cómo influyen en el aprendizaje. En correspondencia con lo anterior, se adoptó la metodología de la sistematización de experiencias de Jara (2018), recurriendo a técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Los descubrimientos más relevantes indican que hay una relación distante y fragmentada debido a la desconfianza que nació por conflictos del pasado y la falta de comunicación e involucramiento activo. La desconexión descrita impacta de manera negativa en el aprendizaje de los educandos y, a pesar de que en la actualidad el liderazgo es sobresaliente, los apoyos hacia la escuela y hacia la educación han tenido baja respuesta comunitaria. Bajo esta realidad, las conclusiones resaltan que el mejoramiento de la relación es un proceso escalonado que necesita de un diálogo asertivo, paciencia y participación por parte de todos, ya que la educación de calidad es una construcción en conjunto.

PALABRAS CLAVES: Relación escuela-comunidad. Escuela multigrado. Percepciones locales. Aprendizaje.

ABSTRACT

This systematization of experiences explores the relationship between a rural multigrade school and its community (Chuichún) from the perspectives of local stakeholders (teachers, students, and families). The main objective was to systematize experiences surrounding this relationship; to this end, the perceptions shared by the various stakeholders were reconstructed and interpreted to understand how they influence learning. Accordingly, the methodology for systematizing experiences developed by Jara (2018) was adopted, employing techniques such as participant observation, semi-structured interviews, and a focus group. The most relevant findings indicate a distant and fragmented relationship due to mistrust stemming from past conflicts and a lack of communication and active involvement. This disconnect negatively impacts student learning, and although current leadership is outstanding, community support for the school and education has been weak. Given this reality, the conclusions highlight that improving the relationship is a step-by-step process that requires assertive dialogue, patience, and participation from everyone, since quality education is a joint construction.

KEYWORDS: School-community relationship. Multigrade school. Local perceptions. Learning.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 8

1.1 Presentación del tema: situación general (importancia, justificación social y científica). 8

1.2 Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización. 10

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis. 11

II. DESARROLLO 12

2.1 Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia 12

2.2 Sistematización de la experiencia educativa integradora 14

2.2.1. Narración de las condiciones o situaciones 14

2.2.2 Categorización de la información 30

2.2.3 Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa 34

2.2.4 Lecciones aprendidas 53

III. CONCLUSIONES 58

IV. RECOMENDACIONES 60

REFERENCIAS 62

ANEXOS 68

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

La relación escuela-comunidad desde las voces locales: percepciones e influencia en el aprendizaje

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema: situación general (importancia, justificación social y científica).

La educación es un derecho universal que tiene como beneficiarios principalmente a todos los menores de edad. El cumplimiento de este derecho se ha logrado de cierta forma; sin embargo, aún existen lugares en los cuales no se cumple con el mismo. Por lo general, en el sector rural no se goza de este derecho y, en ciertos casos, donde sí se logra acceder a la educación, esta no es de calidad y calidez. La educación en sectores rurales tiene varias limitantes que disminuyen, retrasan e incluso evitan el desarrollo de este derecho.

A nivel global, la CEPAL (2022) menciona que varios educandos no se encuentran estudiando debido a la falta de oferta educativa, la lejanía de los centros educativos (dificultades de traslado), falta de formación docente, infraestructura en mal estado, la carencia de recursos educativos y la pobreza extrema. En esta misma línea, según la UNESCO (2024), estas desigualdades han incrementado en las zonas rurales debido a los límites de la política educativa para llegar a estas poblaciones.

En Ecuador, la realidad es la misma; nuestro país no es ajeno a todas estas desigualdades en las zonas rurales. Además, el documento “Estadística Educativa” del Ministerio de Educación (2023) informa que en el periodo 2009-2010 había 11.667 escuelas y, desde esa fecha hasta 2022-2023, la cifra disminuyó a 7426 escuelas. Adicionalmente, otro hecho importante es que nuestro país se sitúa en el cinturón de fuego; es por ello que se presentan desafíos relacionados con desastres naturales que impactan significativamente en la vida de los estudiantes.

Considerando las problemáticas expuestas hasta el momento, es importante recordar que

estas se vuelven de mayor gravedad cuando la sociedad (entorno) no se involucra activamente en el proceso de aprendizaje. Es conveniente informar que este tema de sistematización nace de la vivencia que se tuvo en una inmersión rural; en este territorio se buscó información que permita comprender las concepciones de los actores locales (padres de familia, docentes y estudiantes) con respecto a su relación en función de un trabajo colaborativo.

Durante mi estadía hubo dos hechos en concreto que forjaron este tema de sistematización. El primer hecho recae en que los educandos tenían varios vacíos en su aprendizaje. En concreto, estudiantes del subnivel superior no sabían qué es un sustantivo y esta observación me llevó a indagar más allá del aula. Asimismo, con el pasar de los días me percaté de que pocas madres de familia se preocupaban por el desarrollo de sus representados y, peor aún, cuando se intentaba hacer tareas que involucren a la comunidad (como se establece en los lineamientos multigrado), los miembros de la comunidad se negaban a participar.

La otra razón del presente tema es que, luego de leer el Proyecto Curricular Anual (PCA) de la escuela, obtuve información bastante llamativa en cuanto a la "participación de la comunidad". Una vez que leí la historia de la escuela, me enteré de que, en años previos a mi llegada, la comunidad participaba activamente y siempre estaba dispuesta a colaborar. La ayuda se producía tanto en lo material como en el aprendizaje, porque existía disposición por colaborar con actividades escolares (desde los hogares).

Jarrin (2024) menciona que la escuela debe ser un espacio de cambio o transformación positiva que logre aprovechar y reaccione de forma oportuna ante su maravilloso, cambiante y variado entorno. Aparte, cada comunidad tendrá sus necesidades locales y, por esta razón, la escuela debe conseguir que sus estudiantes desarrollen un sentido de identidad o pertenencia que

les permita involucrarse para el progreso de ellos y su comunidad.

Por su parte, Essomba (2019) menciona que “la educación comunitaria no nació para resolver un problema educativo de la sociedad, sino para resolver un problema social desde la educación” (p. 1). Esto hace referencia a que su finalidad no es solo potenciar la calidad educativa dentro de la escuela (rendimiento académico o pedagogía), sino que también apoya al cambio de actos injustos que se dan en la sociedad (pobreza, exclusión o pérdida de la cultura) a través de una herramienta poderosa: “la educación”.

En una línea de pensamiento similar, Cansaya y Franco (2023) aseguran que para lograr una educación de calidad es de suma importancia fomentar la participación de las familias, siempre que se respete su pensamiento (ideologías). Esta idea refleja cuán importante es la corresponsabilidad de la comunidad en el desarrollo académico de sus niños. Entonces, resulta fundamental la investigación porque, al sistematizar la realidad de este territorio, se podrá contribuir con una narrativa de qué pasa en este contexto para luego generar recomendaciones que permitan optimizar la relación entre la comunidad y la institución educativa.

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

El objeto de la presente sistematización se centra en la experiencia inmersiva de las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) en una unidad educativa multigrado de la comunidad de Chuichún. Por consiguiente, el eje de sistematización son las percepciones en torno a la relación que se produce entre la escuela y la comunidad. Dicho de otro modo, la relación entre los actores locales (familias, docentes y estudiantes).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo general de este trabajo es sistematizar las experiencias vividas junto a las percepciones asumidas de los actores locales en torno a la

relación entre la comunidad de Chuichún y una escuela multigrado. Para este propósito, es necesario reconstruir la experiencia, interpretar la información obtenida (percepciones) y generar conocimientos a través de las lecciones aprendidas.

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

La metodología de este trabajo es la sistematización de experiencias; Jara (2018) menciona que la sistematización es un relato que trasciende a una interpretación crítica desde la vivencia. Además, si bien no hay una estructura que siempre se deba usar, él comparte una propuesta general de cinco tiempos. El punto de donde se parte (experiencia), elaborar un plan para sistematizar, la reconstrucción de lo vivido, el análisis crítico y las conclusiones del proceso.

En correspondencia con lo anterior, el presente trabajo se alinea con el paradigma interpretativo; de este modo, la sistematización posee un enfoque narrativo, razón por la cual es apropiado emplear el método cualitativo de tipo reflexivo e interpretativo. Según Aguirre y Jaramillo (2015), este método tiene dos procesos: el primero conlleva la descripción del objeto o el hecho, tal cual ocurrió. Mientras que el segundo proceso requiere ya de una reflexión porque hay que considerar que el objeto descrito anteriormente puede ser ambiguo. De esta manera, cuando el sujeto reflexiona, puede ya darle sentido a lo que se está estudiando.

Como técnicas de recolección, se trabajó con entrevistas, un grupo focal y la observación participante. Indudablemente, se hizo firmar una autorización para hacer uso de la información de manera ética (ver Anexo A); por esa razón, libremente los archivos de audio fueron transcritos en su totalidad para luego leerlos y releerlos recuperando así lo vivido y dando una correcta

interpretación. La entrevista y el grupo focal se utilizaron para recoger información directamente de los actores educativos involucrados, mientras que, a través de la observación participante, se mantuvo una postura activa en el territorio. Esa participación activa permitió involucrarse en las acciones que ocurrían en la comunidad y la escuela. Entonces, se utilizaron técnicas de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los colaboradores locales (comunidad), padres de familia y docentes. Por otro lado, con el subnivel de básica superior se realizó un grupo focal y la mayoría de las vivencias y hechos relacionados con el tema se documentaron en los diarios de campo.

Luego de aplicar los instrumentos (formato de diario de campo, guías de entrevistas y grupo focal), se analizó la información por medio de una matriz en Excel (ver Anexo B). La matriz, a través de la información obtenida, permitió construir las categorías y subcategorías que dan sentido al tema y que nacen de la realidad del contexto (de la vivencia). Posteriormente, las mismas se definieron conceptualmente para obtener un análisis más científico, pero sin dejar de lado la realidad local de la comunidad en la que se trabajó.

II. DESARROLLO

2.1 Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia

Las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) se desarrollaron en la comunidad de Chuichún, cantón El Tambo, provincia del Cañar. La comunidad tiene gran extensión y su clima templado varía entre los 10 y 20 °C. Los residentes, en su mayoría, trabajan en el sector agroganadero y la elaboración de artesanías. De ellos, gran parte ha migrado a países europeos. Durante la estadía en el territorio, se observó que el contexto cultural es muy diverso. Se celebran festividades como el Inti Raymi, donde gran parte de la población se reúne. Además,

cuentan con su propia festividad comunitaria, en la que se comparte abundante comida típica y se realizan juegos tradicionales como el palo encebado y las ollas encantadas.

Se conoce que la escuela multigrado fue creada en el año 1965 y funcionó en la hacienda denominada “La Quesera”. La infraestructura de la institución consta de 14 espacios físicos. De estos espacios, 7 son aulas como tal, aunque una está fuera de funcionamiento porque se está colocando la baldosa. Del resto de espacios, uno es la oficina administrativa (dirección), el archivero, el espacio para guardar la colación, el bar, la cocina, el salón de actos y la bodega. Además de estos espacios, también están a disposición el bloque de baños, el patio principal para uso múltiple, otra cancha para juegos recreativos, un espacio con juegos para los estudiantes de inicial y, en un rincón, su respectivo comedor. Finalmente, la institución se conforma de 56 estudiantes, quienes son distribuidos para 5 docentes (4 mujeres y 1 varón).

Las características de los participantes son bastante peculiares en el sentido de que cada ser humano con el que interactúe es único (singular). De forma general, las personas de la comunidad son bastante trabajadoras y creyentes religiosos católicos. Aunque son considerablemente reservados ante la presencia de nuevas personas en su localidad. Por su parte, los docentes de la escuela son personas muy amables que están dispuestas a colaborar y que afortunadamente trabajan con vocación por y para los niños. Otro dato adicional es que cuatro de los cinco docentes tienen precisamente su título en educación. Por último, los estudiantes son niños alegres, colaboradores y trabajadores.

2.2 Sistematización de la experiencia educativa integradora

2.2.1. Narración de las condiciones o situaciones

La gestión escolar

Para comprender esta sistematización, González et al. (2009) explican que hay cinco dimensiones que son parte de la gestión escolar. A continuación se utilizan esas dimensiones para contextualizar la realidad escolar del centro educativo de Chuichún.

1. Dimensión estructural

En este marco, es propicio mencionar que la infraestructura de las aulas es óptima en el sentido de que no se corre ningún peligro por deterioro. Por otro lado, lo negativo en cuanto a funcionalidad es el estado de los baños. Si bien hay bastantes baños en la escuela, también es cierto que solo uno de ellos funciona correctamente; para el resto hay que evacuar los desechos (heces y orina) por medio de baldes con agua. Esto implica que a veces haya malos olores en los baños, porque los más pequeños se olvidan o no son capaces de realizar esa acción. Para cuidar la salud de los estudiantes, el líder educativo gestiona limpiezas frecuentes a toda la escuela, especialmente, direccionando esta labor al espacio de los baños. Estas limpiezas se ejecutan con la ayuda de las demás docentes y con la colaboración de los estudiantes del subnivel superior.

Con relación a los roles, el líder, además de encargarse de los documentos administrativos, también apoya en la consecución de destrezas en el subnivel superior. Incluso, se encarga de impartir Educación Física a todos los estudiantes de la escuela y es un apoyo en todos los aspectos, incluyendo el emocional, tanto para los estudiantes como para las docentes. El resto del personal docente tiene un subnivel de educación a su cargo, y dos de ellas recorren todos los subniveles, apoyando en las asignaturas de “ECA” y “Animación a la lectura”. Sumado

a eso, cada una se encarga del minuto cívico, dependiendo del turno asignado; además, organizan las fiestas o programas que son exclusivamente de la escuela.

Los estudiantes tienen un rol activo, ya que la educación está centrada en ellos. Contribuyen con la limpieza de la escuela y se encargan de recolectar todos los plásticos en un contenedor. Por último, las familias aportan muy poco a la escuela y se centran únicamente en asistir a una que otra reunión. La comunidad no respalda a la escuela e incluso mantiene conflictos con la misma; entonces, su rol es pasivo.

2. Dimensión relacional

Para esta dimensión es importante mencionar que, además del vínculo entre el personal docente y estudiantes, también hay que considerar la relación entre el centro educativo y la comunidad, puesto que es una escuela multigrado en una zona rural. En el espacio escolar se observó que hay una relación profesional y un tanto personal (fraternal) entre los docentes. Sin embargo, a través de charlas, se pudo obtener información de que la relación en esa escuela no siempre fue buena o sana, porque en la antigua gestión, la líder llegó a tener denuncias por maltrato a los estudiantes y por acoso laboral hacia una compañera docente.

Ahora, la relación de los docentes con los estudiantes es la ideal porque hay confianza para hablar y solucionar cualquier problema que pueda surgir. Especialmente, tienen más apego con el líder educativo y llegan a solucionar conflictos de forma oportuna y eficiente. Como lo expresan Conejeros et al. (2010), la confianza es importante para mantener buenas y constructivas relaciones humanas, indispensables para el desarrollo equilibrado y emocionalmente seguro de niños, niñas y jóvenes.

Complementariamente, la relación entre la comunidad y la escuela es un tanto distante. Existe poca colaboración por parte de la comunidad, dado que, según algunos testimonios, ellos no están contentos con la calidad educativa del plantel. Adicionalmente, hubo conflictos con los moradores y a la vez, hay estragos por la antigua gestión en la que los estudiantes terminaron maltratados física y psicológicamente.

3. Dimensión procesos

En la escuela se ejecutan procesos relacionados con lo educativo, especialmente la creación de planificaciones de clases por trimestre. Pero más a fondo se realizan documentos como el Proyecto Curricular Institucional (PCI), documento del que se sacan las destrezas e indicadores que se van a utilizar para la creación de las planificaciones. Del mismo modo, se crean documentos relacionados con la prevención de riesgos e informes de todos los proyectos que se realizan dentro de la escuela, actividades realizadas por los propios docentes.

Como se mencionó anteriormente, la escuela cuenta con cinco docentes y ellos han realizado sus respectivos horarios con la finalidad de variar y hacer cruces de docentes entre los distintos subniveles. Cuadraron sus horarios de tal forma que, cuando una docente acuda al subnivel superior a dar la clase de “Animación a la lectura”, el líder puede ir al subnivel de preparatoria y darles la materia de “Educación Física”. De igual forma ocurre con la docente que imparte la materia de “Educación Cultural y Artística”; en este sentido, todos cambian de aires y los estudiantes pueden tener más interacción y relación con los demás docentes.

Finalmente, se desarrollan procesos relacionados con la seguridad de los estudiantes, pues se hacen simulacros a final de cada mes. Sumado a eso, se realizan procesos de reciclaje, en

donde cada subnivel se encarga de recolectar papeles que ellos mismos llegan a utilizar y, entre todos los estudiantes, recolectan botellas de plástico y las colocan en un contenedor. Ahora, para aportar calidad a la educación, el líder realiza procesos evaluativos, en los que hace visitas áulicas y juntas de curso. Este proceso le permite crear propuestas de innovación educativa y apoya a sus docentes a seguir formándose y actualizándose.

4. Dimensión valores-supuestos-creencias (Cultura)

En la comunidad de Chuichún se observó que se valora inmensamente el trabajo. Las personas de ese territorio salen a trabajar a sectores cercanos como El Tambo y Cañar; allí ellos venden sus productos de cosecha e incluso algunos tienen sus propios locales. Todo lo que los habitantes trabajan en sus terrenos, ubicados en la comunidad, sirve para tener ingresos económicos y, en el intento de comercializarlos, se ausentan de la comunidad.

Por otro lado, algunos consideran que el estudio también es importante y, por lo mismo, al pensar que en la escuela de su comunidad no se enseña como ellos quieren, optan por enviar a sus hijos a otras escuelas. Además, están quienes hacen que sus hijos les ayuden con sus trabajos, razón por la cual los alejan un poco de la educación, y otros que son demasiado creyentes y dan mayor importancia al catecismo. Todo esto provoca que no haya mucha interacción o coordinación entre la comunidad y la escuela.

5. Dimensión entorno

El entorno de la escuela no apoya a la misma; al contrario, algunas colaboraciones de las autoridades se han detenido porque las personas han hecho el pedido de que se invierta el dinero en otras obras y no en la escuela. A pesar de esto, el entorno inmediato es el adecuado para que

haya un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, pues hay recursos y lugares que tranquilamente se los pueden adecuar para crear ambientes de aprendizaje.

Aun cuando el entorno frena las acciones o programas que intenta poner en marcha la escuela, la gestión y el trabajo del líder han permitido que algunas personas vayan participando de a poco. Adicionalmente, se ha conseguido un aliado estratégico como lo es la lechería VIGLAC, quienes aportan económicamente a la escuela, aporte que es bienvenido, puesto que en este contexto hace falta mayor colaboración.

Narración y actividades realizadas en la primera inmersión:

Una vez explicada la gestión escolar, ahora se enfatiza o se narran todas las actividades realizadas en territorio, actividades que en gran medida guardan estrecha relación con el tema en cuestión. Dicho eso, desde mi pensar, considero que cada una de las actividades que realice (incluyendo las iniciales) se ajustan al tema porque estuvieron enfocadas en la obtención de una buena calidad educativa y cada una se efectuó o planificó (especialmente las actividades extracurriculares) con la finalidad de integrar a los habitantes de la comunidad.

Evidentemente, llegar a conocer el territorio y, aún más, tratar de contextualizar los temas propicios, necesarios en esa comunidad, supuso todo un reto. El primer trabajo que se me encomendó o el que, si o si debía realizar, era el dar clases desde las 7:00 hasta las 12:45. Claramente, la dinámica dentro del aula me permitió integrarme más con algunos de los actores locales, propios de esta sistematización (docentes y estudiantes).

En mi primera llegada se me asignó dar clases a los educandos del subnivel superior (octavo, noveno y décimo); a este grupo de estudiantes los acompañaba en las materias

principales y Educación Física. Es relevante mencionar que la materia de educación física también la daba al resto de subniveles educativos, incluyendo iniciales (I, II) y preparatoria.

En este primer acercamiento, se asumió un rol pasivo, pero con el pasar de los días el rol pasó a ser completamente activo, puesto que ahora ya no era solo un practicante, era un docente (tenía mi propio grupo). Una de las tareas diarias era la creación de las planificaciones para la jornada laboral y, evidentemente, se ajustaban al nivel de conocimientos de los educandos (contextualización). Una vez que se ejecutaban las clases, se observaron complicaciones con temas de años anteriores y esto retrasaba el avance de los temas correspondientes al año en que se encontraban. A raíz de esta observación, en cuanto a debilidad de contenidos, se indagó sobre las razones por las que los estudiantes presentaban esa problemática.

Naturalmente, el primer pensamiento se dirigió rápidamente a que, de una u otra forma, las intervenciones en clases de los maestros no eran las adecuadas o carecían de innovación. Teniendo eso en consideración, se conversó con el líder educativo y él supo comentar y demostrar mediante sus planificaciones, programas y documentos institucionales que todo está centrado por y para el alumno, es decir, el eje del proceso educativo es el estudiante. Entonces, para entender el trasfondo del porqué estas planificaciones no están presentando resultados positivos, se empezó a preguntar a los estudiantes, a los representantes y al grupo comunitario.

Iniciar una conversación con los estudiantes siempre fue fácil, pero con las familias casi no hubo diálogo porque se cerraban a tener pláticas y sobre todo porque ni siquiera acudían a la escuela a preguntar por sus representados. Ahora, si con las familias era difícil dialogar, pues, tratar de conversar con las personas de la comunidad, propias del territorio, pero ajenas a la

escuela, era mucho más complicado. Todo esto abrió un nuevo panorama, porque al ver la actitud de las personas, se infirió que algo ocurría.

Entonces comencé con mi trabajo; como se expresó anteriormente, daba clases de las cuatro materias básicas y la asignatura que me permitía unirme con todos los estudiantes de la escuela era Educación Física. Gracias a ella fui conociendo a todos los estudiantes. Continuando, durante mis clases colaboraba con que los educandos adquieran las destrezas indispensables, pero más que eso, les enseñaba valores, escuchaba sus opiniones, sentimientos e incluso mediaba conflictos para primero ir fortaleciendo un lazo de unión desde adentro.

Adicionalmente, por las tardes cumplía con algunas actividades extracurriculares. De manera general, todos los martes, empezando el 18/03/2025 hasta el 22/04/2025, asistía a las reuniones de red docente organizadas desde el distrito. Básicamente, en esta primera intervención, participaba de observador y claramente me presenté con el resto de docentes de las escuelas Uni, Bi y Pluridocente de Cañar. Estas reuniones tenían como finalidad la creación de varios documentos administrativos que servirían para futuras auditorías. Del mismo modo, dentro de estas reuniones se tenía como objetivo principal agilizar el trabajo docente, proponer ideas o prácticas innovadoras y realizar algunos talleres que permitan a los docentes actualizarse en temas como inteligencia artificial.

Los días miércoles, empezando el 02/04/2025, en horario vespertino, se comunicó a los estudiantes que se iban a realizar refuerzos en la asignatura de matemáticas. El objetivo de esta actividad era apoyar a los estudiantes en temas algebraicos. También se contemplaba que los padres de familia empiecen a valorizar el trabajo que se realiza dentro de la escuela. La idea era

apoyar en tareas escolares tanto a los estudiantes de la escuela como a niños y jóvenes pertenecientes a la comunidad, pero de otras unidades educativas. El problema recayó en la poca asistencia, pero precisamente la idea era empezar a hacer “algo más”.

En otro día, el lunes 07/04/2025, también se trató de hacer un taller de lectura, pero tampoco hubo asistencia. Ya con el pasar de los días, el lunes 21 de abril se dio un taller sobre los buenos hábitos. Sumado a esto, había días asignados para realizar el eco-taller; sin embargo, el mismo recibió cierta acogida el martes 15 de abril. Lo interesante de este taller recaía en una gran oportunidad de acercarse a la comunidad, porque el propósito final era que, una vez que los estudiantes tomen conciencia sobre la contaminación, luego entre todos podamos salir a hacer la diferencia mediante la recolección de desechos, siendo un ejemplo de cambio para los moradores.

Básicamente, la lógica de las actividades realizadas establece relación con el tema cuando nos percatamos de lo siguiente. Primero, la asistencia a la reunión de red tenía como finalidad cumplir con los estándares de aprendizaje que se solicitan en las escuelas; además de ello, las mismas permitían a los docentes mejorar su trabajo al aprender colaborativamente. Segundo, el refuerzo de matemática se dirigía hacia la mejora de las competencias matemáticas de los educandos y, más a fondo, que ellos lleguen a sus casas y les comenten a sus familiares que el apoyo en sus tareas y temas complejos siempre es necesario. Tercero, los talleres y, sobre todo, el Eco-Taller, tenían la finalidad de crear un tríptico, el cual traía todo un proceso detrás, desde el hecho de prepararlos en la lectura y que ellos investiguen por su cuenta el valor de proteger al medio ambiente (ver Anexo C).

En función de ese proceso, se esperaba que ellos tomen conciencia para luego ir a recoger desperdicios por toda la comunidad y, paralelo a ello, ir repartiendo el tríptico a las personas de la comunidad que encontremos en el camino. Esto, tratando de dar un ejemplo eficaz de que, desde las enseñanzas dentro de la escuela, se pretende dar un apoyo a la comunidad y con la esperanza de ser mejor recibidos para futuros trabajos colaborativos (ver Anexo D). Finalmente, la poca participación en las actividades extracurriculares era un claro indicador de que los miembros de la comunidad no se querían sumar a este trabajo grupal.

Narración y actividades realizadas en la segunda inmersión

Luego de todas las actividades realizadas en la primera inmersión, mi trabajo quedó resonando en la comunidad; claro que ese trabajo fue más reconocido por los docentes de la escuela y por los estudiantes que la conforman. Sin embargo, ahora tenía una nueva oportunidad de acercamiento, ya que regresé a la comunidad el lunes 8 de septiembre de 2025. En este primer día conocí a una docente que se sumaba al equipo, pero, ante este hecho, se me asignó un nuevo subnivel; estos nuevos dos meses me tocó trabajar con el subnivel elemental.

Si bien esto supuso un nuevo panorama, lo logré visualizar desde lo positivo porque de a poco pude ir conociendo a más madres de familia o representantes. Dado que, al encontrarme trabajando con estudiantes de edades contempladas entre 6-9 años, la preocupación, el cuidado o el trato que aún les daban sus familias era más cálido, en el sentido de que a algunos les iban a dejar e incluso llegaban a preguntar por deberes o por cómo les está yendo. Así también, otro aspecto a considerar recae en que, como llegué la segunda semana de septiembre, recién estaba empezando un nuevo año escolar y, por lo mismo, todos estaban expectantes a cómo empieza y qué se iba a necesitar.

Desde el martes 9 de septiembre, comencé a trabajar de lleno; nuevamente tenía que cumplir con mi jornada dentro de la escuela en el mismo horario, desde las 7:00 hasta las 12:45. Además, para este subnivel, de igual forma tuve que ir realizando las respectivas planificaciones, empezando desde las planificaciones para nivelación como las planificaciones para el primer trimestre. Claro que también tuve otras asignaciones que de igual forma me permitieron desarrollar más habilidades profesionales.

Antes de volver a territorio, desde la escuela multigrado me dieron la oportunidad de ser parte del diplomado Docente-Tutor. Este diplomado se realizaba de manera virtual en una plataforma y a su vez tenía que ingresar a diferentes reuniones por la aplicación de Zoom. De forma general, el diplomado me permitía adquirir destrezas sobre qué acciones hace un buen docente que tiene a su cargo a un grupo de estudiantes. De igual manera, me daba herramientas que me aportarían enormemente a incentivar o promover un pensamiento liberador y visionario en cada uno de mis educandos.

Entonces, retomando la idea de que era el inicio de un año escolar, tuve la oportunidad de aplicar las entrevistas socioemocionales a mis estudiantes. Esta actividad supuso una nueva oportunidad de integración porque los estudiantes debían acudir a la escuela a distintas horas con sus representantes. Bajo esa indicación, se fueron acercando poco a poco y me empezaban ya a reconocer como profesor. Es cierto que este tipo de entrevistas son de manera personal, pero antes de empezar, tenía la oportunidad de saludar a los representantes y dialogar un poco, aunque también hubo casos en los que no tuve esa apertura.

Algunos aspectos relevantes al aplicar estas entrevistas surgieron a partir de las respuestas de mis estudiantes. Ellos comentaron de manera general que les gusta mucho cuando sus padres les apoyan en sus deberes escolares, pero que casi no tienen ese apoyo. Del mismo modo comentaron sus sueños, miedos y pasatiempos que les ayudan a sobrellevar cualquier inconveniente que se produzca. Un aspecto positivo de todo esto es que esta entrevista, que logré realizar en un ambiente de confianza, me facilitó un vínculo con mis nuevos estudiantes porque, cuando una pregunta era algo confusa, yo la respondía primero para que ellos tengan la oportunidad de esclarecer sus dudas y a la vez me conozcan.

Adicionalmente, gracias a este acercamiento y la visualización directa de mi trabajo, dos madres de familia se me acercaron y me dijeron que, si quería ir a trabajar con ellas para que no esté solo durante las tardes y, encima, se ofrecieron a darme la comida. Ante esto, supe que estaba ante una nueva oportunidad y, sobre todo, fue la primera muestra de empatía de miembros de la comunidad hacia mi persona. Evidentemente, esto iba a suponer más trabajo y con ello alejarme un poco del cronograma que había realizado para esta segunda visita. Aunque también siempre tuve la predisposición y terminé aceptando.

La aceptación estuvo influenciada por la razón de que dentro de la sistematización la educación popular es sumamente importante. Según Beltrán et al. (2021), la educación popular nace como alternativa para cambiar la educación tradicional; es por ello que, bajo esta nueva ideología, la educación se cimienta entre todos (docentes, estudiantes, familias y la comunidad). Con esta explicación se comprende que el docente también puede aprender de los demás, ya que “todos saben algo”; en consecuencia, una actividad compartida con las madres de familia iba a resultar más que fructífera.

Con esta idea en mente, aprendí sobre los miedos, sueños, expectativas y alegrías ya no solo de mis estudiantes, sino que también de estas dos madres de familia. Ellas me contaron historias de la comunidad, cómo se comportan las personas de ahí y, más puntualmente, mientras trabajábamos, me comentaban que tienen expectativas grandes para sus hijos y que, sin embargo, a veces nuestro pensamiento no nos deja ir más allá. Por medio de este diálogo e interacción con ellas, fuimos creando lazos de unión que posteriormente me sirvieron para hacerles una invitación para la realización de rincones de aprendizaje en el aula de inicial de la escuela.

A partir del lunes 6 de octubre de 2025, empecé a trabajar en la elaboración de los rincones de aprendizaje dentro del aula de inicial. La idea era realizar esta actividad considerando que la misma serviría para conseguir cierta integración por parte de la comunidad y porque, al final, el producto final serviría para enseñar a los estudiantes más pequeños de una forma más lúdica. El trabajo consistía en dibujar y luego pintar (4 dibujos); cada día me permitía avanzar con uno a la vez; prácticamente me demoré 8 días en total, desde la fecha indicada hasta el miércoles 22 de octubre de 2025. Durante este lapso hubo días en los que debía realizar otras actividades y solo conté con el apoyo del líder educativo y las dos madres de familia.

Para el jueves 23 de octubre de 2025 organicé un partido de indor; para esta actividad invité a todos los estudiantes de la escuela, a algunos exalumnos e incluso a niños o adolescentes de la comunidad. Cabe señalar que si otra persona se quería sumar, no había ningún inconveniente. De acuerdo con Decos (2025), este deporte es esencial para reforzar una comunidad. Esto a razón de que contribuye al empoderamiento e inclusión de los participantes, aunque igual, la limitante se encuentra al momento de la organización y asistencia de los

convocados. Como en mi caso, únicamente acudieron pocos estudiantes. Dos exalumnos y un adolescente ajeno a la escuela.

En esta segunda etapa, continúe colaborando con el refuerzo de matemática debido a las dificultades que tenían los estudiantes. Por supuesto, esta actividad también se planificó considerando que, si estoy a favor de que debe haber un apoyo desde los hogares, yo mediante mi trabajo quería ser un ejemplo, o sea, no solo "decir", sino "hacer" (ver Anexo E). Este trabajo lo ejecutaba solo a pesar de que "los participantes en el refuerzo son los estudiantes, profesores, padres de familia, miembros de la comunidad educativa y el contexto escolar. La participación o la ausencia de uno de estos participantes influirán en el logro de las metas escolares comprometidas en el refuerzo pedagógico" (Calucho, 2018, p. 23). Esta cita permite comprender cuán importante se vuelve el involucramiento de cada actor educativo.

Finalmente, estas han sido algunas de las actividades que desarrollé a lo largo de los cuatro meses. Desde lo redactado es fácil inferir que la participación o involucramiento de la comunidad fue casi nulo; no obstante, trabajé por y para mis estudiantes. En este sentido, desde mi persona, que representa a la escuela, se hizo un nuevo intento de unión y, aunque el mismo no funcionó del todo, al menos sirvió para seguir trabajando colaborativamente desde adentro.

Situaciones registradas en los diarios de campo

De vuelta en la primera instancia, los diarios de campo realizados en la primera visita están cargados de información importante que facilita la comprensión del porqué se trabajó este tema de sistematización. En el primer diario (12/03/2025) se encuentra el fragmento de "una estudiante llevó a esta jornada a su hijo que aún requiere de lactancia. Esto influyó en el

desarrollo de la resolución del examen…" Este hecho invita a reflexionar sobre que esta estudiante necesita de apoyo desde afuera porque desde la escuela a veces no es suficiente.

Dentro del diario (14/03/2025) se puede encontrar "abordaron un tema complejo y hacían burla del mismo (un caso de abuso)…". Esta parte es llamativa porque se me hacía preocupante que los estudiantes mencionen que ellos se burlan porque sus familiares también lo hacen. Claramente, el ambiente escolar se veía influenciado por lo que se hace desde los hogares. Luego, en mis registros del (20/03/2025) se plasma que se me invitó a uno de los espacios de la comunidad (parque) para jugar indor con mis estudiantes y que en esa ocasión se encontraba solo una persona adulta familiar de mis educandos.

El diario (25/03/2025) documenta que "el estado de ánimo en que llegan a veces algunas estudiantes, estado que luego repercute en su aprendizaje…". Estas líneas se direccionan a que lo emocional juega un papel importante en el rendimiento escolar, estado emocional que se afectaba desde afuera y, lamentablemente, sus problemas familiares convergían en el aula. Por otro lado, también se presentaban conflictos entre los propios compañeros del aula, tal como se menciona en los diarios (26/03/2025 y 02/04/2025). Todo esto supone que el docente debe mediar y tratar de solucionar estos conflictos sociales para, posterior a ello, centrarse en compartirles contenidos curriculares (27/03/2025).

Continuando, en los diarios (04/04/2025 y 09/04/2025) se recogió información sobre que a los docentes también les toca realizar la actividad de limpieza de la escuela, lo que se traduce en más trabajo. Así que esto es un indicador de la falta de colaboración por parte de las familias,

tal como se redacta en el diario (15/04/2025): “El desafío más grande afrontado fue el darnos cuenta de que la comunidad apoya muy poco a la escuelita…”.

Del mismo modo, los diarios (16/04/2025 y 21/04/2025) revelan que hay baja participación parental porque los representantes únicamente asistían a la escuela para dejar y retirar a sus representados y, de plano, algunos iban y venían solos. Adicionalmente, en el diario (24/04/2025) se indica que hasta para los eventos escolares el docente líder es quien se encarga de preparar todo, incluyendo el montaje del equipo de audio.

Finalmente, en el día (25/04/2025) tengo notas relacionadas con que vi la asistencia de varios representantes a la escuela gracias al festival de la lectura. Evidentemente, esto empezó siendo positivo, pero lamentablemente se apreció como los padres de familia se retiraron cuando eran ya las 12:45, esto fue triste porque aún había estudiantes participando en el escenario. En otro aspecto, el último diario (30/04/2025) pone de manifiesto la actividad enfocada en recorrer la comunidad para repartir los trípticos que se habían elaborado en el taller extracurricular.

Prosiguiendo, para los diarios de la segunda inmersión me permití agregar un nuevo apartado que me facilite observar acciones que guarden mayor relación con el tema de sistematización. El nuevo espacio de registro se denominaba “Hechos vinculados al tema de sistematización”. En gran parte de estos nuevos diarios de campo hay información similar a la ya expuesta en los anteriores, pero también hay cosas nuevas que las catalogo como importantes.

En primer lugar, en el diario (12/09/2025) redacto sobre mi sentir al presenciar el maltrato físico que ejerció una madre de familia hacia su hijo en frente de mí y de la docente titular. Este suceso debilita en gran medida la convivencia escolar e inevitablemente también

minimiza la autoridad docente. Del mismo modo, el día (16/09/2025) presencié un conflicto de dos representantes ante el reclamo de la una hacia la otra por la pérdida de un útil escolar de su representado.

Con el pasar de los días seguía observando hechos que son de relevancia y precisamente en el diario (22/09/2025) dejé por escrito que “Algunos padres de familia no respetan la hora de salida de sus representados y llegan a exigir que les dejen salir a la hora que ellos llegan a retirarles. Interrumpen actividades y esto termina en disgustos para ambas partes”. Esto refleja falta de comunicación y a su vez pone de ejemplo el irrespeto a las normas establecidas en la escuela.

En los próximos diarios de campo se encuentran más problemáticas. Por ejemplo, el (07/10/2025), redacté en mi diario que la docente asume gastos para llevar material didáctico a sus estudiantes. En este sentido, es más notorio el bajo involucramiento de las familias. Por otra parte, en el diario (07/10/2025) se encuentra el reclamo de una madre de familia por lo siguiente: “Ella manifiesta que han agredido a su hijo enfrente de la docente y ella no ha hecho nada para evitarlo”.

Hasta el momento se han ido redactando los problemas visualizados y, obviamente, yo también me vi envuelto en algunos. Uno de estos ocurrió el (13/10/2025); rescatando el fragmento del diario en cuestión, tengo que “le pedí a un estudiante que se sentara y me respondió: “Oblígueme”. Claramente, esto es alarmante porque hay varios estudiantes que muestran conductas disruptivas y al final se ve reflejado en su rendimiento académico. Tanto es así que el (23/10/2025) documento que “de los seis estudiantes de segundo año de básica, solo

dos de ellos se encuentran en el nivel educativo al que corresponden". Prácticamente se les dificulta seguir desarrollando habilidades, ya que no hay apoyo desde casa para que ellos puedan practicar y encima llegan con comportamientos inusuales.

Para terminar, me permito regresar a dos diarios que son relevantes. El primero corresponde al (15/09/2025), porque aquí se observó una gran muestra de apoyo por parte de un padre y madre de familia, quienes asistieron a la escuela para ayudar a reparar la sirena. Aquí demostraron apoyo de forma voluntaria y es precisamente lo que se requiere en este contexto. El segundo pertenece al (02/10/2025), donde, por medio de una lectura a la historia de la escuela, me enteré de que en el pasado el apoyo comunitario era positivo hasta tal punto que ayudaron a construir la cocina de la institución e incluso contrataron un guardia nocturno para cuidar la escuela (ver Anexo F).

2.2.2 Categorización de la información

Una vez analizados los diarios de campo y el resto de instrumentos, claramente las categorías de esta sistematización son: La gestión escolar en contexto rural multigrado acompañada de las subcategorías "la realidad de una escuela multigrado", "modelo educativo Uni, Bi y Pluridocente (UBP)" y el "rol docente y liderazgo educativo". Consecutivamente, también se integra la categoría "relación comunidad-escuela y su influencia en el aprendizaje" junto a las subcategorías "percepciones de los actores sobre la relación comunidad-escuela", "comunicación y conflictos institucionales" e "impacto en el aprendizaje".

La información más llamativa y que da cabida a la creación de las categorías y subcategorías ya mencionadas nace de un análisis plasmado en la matriz del Anexo B. De

manera general, la matriz consta de ocho columnas, de las cuales en una se plasman extractos de las entrevistas, grupo focal y diarios de campo para luego, mediante ello, entender la razón de cómo se llegó a esa categoría y subcategoría. Por ejemplo, en la columna “explicación” se redacta el extracto de una entrevista. Se detalla que ese extracto indica que en la realidad de una escuela multigrado hay falta de oferta educativa. Por esto, la gestión escolar engloba todo porque el líder debe saber qué hacer con los educandos que hay y, a su vez, buscar nuevos educandos mientras siguen mejorando para recuperar a algunos y ser opción de la comunidad. Entendiendo así que esta experiencia pertenece a la categoría “Gestión escolar en contexto rural multigrado” con la subcategoría “la realidad de una escuela multigrado”.

Todos los extractos obtenidos se trabajaron igual que el anterior para de esa manera explicar cómo nacieron las categorías y subcategorías que se plasmarán a continuación con su respectivo sustento teórico. Contemplando el uso de estas categorías y subcategorías, se pretende entender de forma clara, oportuna y concisa lo observado en la comunidad de Chuichún.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Categorías del tema de sistematización			
Categorías	**Definición**	**Subcategorías**	**Definición**
1. Gestión escolar en contexto rural multigrado	La gestión escolar se entiende como una serie de acciones y metodologías que se desarrollan dentro de las instituciones con la finalidad de conseguir un adecuado funcionamiento. Una de las dimensiones es "convivencia y participación escolar", que de manera general abarca la relación de los actores educativos e implica un trabajo colaborativo y la vinculación de la comunidad para trabajar en proyectos que den como resultado beneficios recíprocos (Padilla, 2024).	*1.1. La realidad de una escuela multigrado*	Según García y Escudero (2022), la escuela multigrado es un tipo de escuela en la que un docente atiende de forma simultánea a estudiantes de distintas edades y niveles escolares. Estos entornos educativos están principalmente ubicados en zonas rurales.
		1.2. Modelo educativo Uni, Bi y Pluridocente	El Modelo Educativo Unidocente, Bidocente y Pluridocente (UBP) es una propuesta pedagógica que responde a las necesidades de las escuelas rurales. Además, este modelo rescata el valor de la educación intercultural y otro de sus propósitos fundamentales es vincular la escuela con la comunidad para que sea un lugar donde puedan converger las identidades locales (Ministerio de Educación, 2022).
		1.3. Liderazgo educativo	En el contexto rural, el rol del líder educativo va más allá de lo administrativo. Su liderazgo debe trascender y, de manera intencionada, guiar el trabajo en conjunto entre la escuela y la comunidad. Además, este rol es esencial para combatir las desigualdades que enfrenta la educación rural y el éxito del mismo dependerá de una correcta comunicación (Cordova et al., 2024).
2. Relación comunidad-escuela y su influencia en el aprendizaje	Según Fe y Alegría (2021), la relación comunidad-escuela es uno de los procesos que contribuye en la mejora de la calidad educativa. El proceso se enfoca en incentivar	*2.1. Percepciones de los actores sobre la relación comunidad-escuela*	"La percepción es uno de los procesos cognitivos, capaz de captar, procesar y dar sentido de forma activa a la información que alcanza nuestros sentidos" (Freré et al., 2022, p. 2). En el contexto educativo, las percepciones son representaciones

	la actividad e involucramiento de los deberes entre la comunidad y la escuela a través de un vínculo.		mentales, opiniones y valoraciones que tienen los diferentes actores (docentes, familias, estudiantes, comunidad) sobre la calidad, efectividad y significado de las interacciones entre la escuela y su entorno comunitario.
		2.2. Comunicación y conflictos institucionales	**Comunicación:** "La comunicación asertiva es un estilo de comunicación en el que las personas expresan sus opiniones, puntos de vista, problemas, necesidades, quejas, entre otros, de una forma en la cual se prioriza el respeto hacia el otro, de manera clara y firme" (Mendiburu et al., 2022, p. 446). **Conflictos institucionales:** En palabras de Pérez y Gutiérrez (2016), el conflicto se entiende tradicionalmente como algo negativo que influye en el aprendizaje y en el desarrollo social. En este sentido, conflicto es sinónimo de riña o pelea, pero también al conflicto se lo puede entender desde una perspectiva crítica que permita hacer una autoinspección para que cada entidad pueda mejorar sus acciones.
		2.3. Impacto en el aprendizaje	Los representantes y la comunidad tienen un papel relevante en el progreso de la enseñanza y aprendizaje del educando, porque un correcto acompañamiento familiar y social favorece su desarrollo integral (Chóez et al., 2023).

Ahora bien, como se explicó anteriormente, estas categorías nacieron de la vivencia y de la información obtenida mediante los instrumentos. Además, se colocaron autores que definan cada una para un mayor aporte científico. No obstante, quiero recalcar que el autor de peso dentro de esta sistematización es Freire (1970) porque él menciona que una educación profunda no ocurre en el vacío institucional, sino que se da en el momento que existe un diálogo vivo entre la escuela y la comunidad. Entonces, se entiende que la relación no es algo simple, sino el corazón para un proyecto liberador.

2.2.3 Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa

Para entender esta interpretación crítica, es propicio recordar que la misma se conforma gracias a tres aspectos significativos. El primero es claramente la experiencia, es decir, se le va a dar sentido a la experiencia vivida. El segundo aspecto recae en que se van a rescatar fragmentos obtenidos de los instrumentos aplicados luego de haber leído a conciencia las transcripciones (ver Anexo G). Y, por último, todo lo que se presente en este apartado estará respaldado por autores que brinden validez al análisis.

Empezando por la categoría “Gestión escolar en contexto rural multigrado”, es fácil interpretar que el trabajo del líder educativo no recae simplemente en una gestión apegada a lo administrativo, sino que incorpora varias aristas que de forma directa o indirecta pueden llegar a afectar la relación con la comunidad. En pocas palabras, la gestión del líder no se limita a lo interno; también recae en la capacidad que él tenga para vincularse con la comunidad y con las necesidades que haya en la misma. Padilla (2024) entiende la gestión escolar como un conjunto de acciones y estrategias que se desarrollan dentro de las instituciones con la finalidad de conseguir un adecuado funcionamiento.

Con la ayuda de la explicación anterior nace la subcategoría de “La realidad de una escuela multigrado”. Como se redacta en la categorización de la información, García y Escudero (2022) mencionan que en una escuela multigrado un docente atiende de forma simultánea a estudiantes de distintas edades y niveles escolares. Entonces, luego del contexto explicado a lo largo de este escrito, se puede confirmar que realmente lo dicho por esos autores es verdadero. Claro que, si bien el aporte es verídico, el mismo no contempla que, al final, no es solo atender pedagógicamente a las necesidades de esos educandos de distintos niveles educativos; más bien es acompañar desde la mirada o desde la realidad comunitaria.

Entonces, la realidad observada tiene relación con la información presentada por la UNESCO (2024) porque verdaderamente una escuela rural multigrado está marcada por situaciones como desigualdad de oportunidades, poca población estudiantil, falta de formación docente y problemas estructurales. Es por ello que, en la realidad de Chuichún, las labores dentro de la escuela multigrado se ven con un grado mayor de dificultad, ya que no se recibe ese tan ansiado apoyo comunitario, aun cuando desde la escuela se han realizado varios intentos de acercamiento.

Continuando, es importante señalar que, si bien la escuela logra atender de forma propicia a cada uno de sus estudiantes, la realidad es que esta modalidad simultánea no es bien vista por parte de la comunidad. Las entrevistas revelan que las personas de la comunidad (familias) no ven a la escuela multigrado como una forma de adaptarse al contexto; por el contrario, ellos manifiestan que esa modalidad es señal de que no se da una educación de calidad.

La señora SC mencionó que “La mayoría estudian en Tambo, no, no estudian aquí. La mayoría de niños no han salido de aquí”. Esta migración de los niños de la comunidad hacia escuelas urbanas o completas refleja una desconfianza profunda hacia el modelo multigrado. Adicionalmente, es señal de que en esta comunidad tienen la idea de que cuando hay más estudiantes, la educación es mejor. En contraste con esto, la realidad es que en esas escuelas los estudiantes sufren un desfase por el hecho de que allá, con más estudiantes por salón, no siempre reciben esa atención más personalizada que se les daba en la escuela de la comunidad.

En correspondencia con lo anterior, Ames (2004) menciona que “la escuela multigrado tiene su propia especificidad pedagógica” (p. 7). En este sentido, a estas escuelas no se les debe ver como escuelas incompletas o reducidas en comparación con una escuela monogrado. Hay que considerar que la escuela multigrado posee características únicas para enseñar, organizar y relacionarse entre los actores educativos. Entonces, no es mal visto tener a varios educandos de distintos subniveles en una sola aula; claro que esto trae consigo algunos retos o desafíos a la hora de enseñar, pero también hay ventajas considerables que se pueden potencializar, como la promoción de colaboración entre los propios educandos. Así que este tipo de escuelas tiene ya su trayectoria y, si bien son una oportunidad de educación para los territorios con baja población estudiantil, también son mal vistas hoy en día por su poco avance a lo largo de los años.

Ahora bien, es verdad que hay ciertas problemáticas que se han visto en la escuela porque se evidenció que los estudiantes del subnivel superior presentan varios vacíos académicos de contenidos curriculares pertenecientes a subniveles anteriores. Esto nos lleva a reflexionar e interpretar que, por más estrategias pedagógicas que utilicen los docentes dentro de sus aulas, al final estas no serán fructíferas si no se da el respectivo apoyo o seguimiento desde los hogares.

Ese trabajo docente se verá afectado y básicamente todo terminará en lo ya mencionado; no habrá en los educandos la progresión en contenidos esperada.

De igual manera, en esta realidad también hay aspectos positivos y, claramente, el que más destaca es esa educación humana que se produce en cada una de las aulas. Esto se ve reflejado en ese compañerismo que hay entre los estudiantes de todos los subniveles; es verdad que a veces hay peleas; sin embargo, mayormente hay un apoyo mutuo. Esto se logra gracias a las enseñanzas de sus docentes, pero principalmente por el ejemplo que les brindan.

Para cerrar con esta subcategoría, la escuela multigrado no se traduce únicamente en atender a los estudiantes dentro del aula; también se debe contemplar lo que acontece fuera de la misma. En este sentido, la escuela multigrado de la comunidad de Chuichún opera con una constante dualidad. Por un lado, se conoce que en una escuela multigrado se agrupa a los estudiantes de acuerdo a la demanda, convirtiéndose así en una oportunidad o solución práctica para afrontar la problemática de la baja población estudiantil y, por el otro, esa misma solución se percibe como una educación inferior, con falta de calidad. Por lo tanto, mientras no se logre cambiar este pensamiento, será complicado conseguir una relación satisfactoria de la comunidad junto a la escuela.

La siguiente subcategoría es el “Modelo educativo Uni, Bi y Pluridocente (UBP)”. El Ministerio de Educación (2022) menciona que el Modelo Educativo (UBP) es una propuesta pedagógica que responde a las necesidades de las escuelas rurales. Además, este modelo rescata el valor de la educación intercultural y otro de sus propósitos fundamentales es vincular la escuela con la comunidad para que sea un lugar donde puedan converger las identidades locales.

Esto indica que el modelo educativo UBP también contempla o espera la participación del entorno dentro del proceso educativo.

El mismo Ministerio de Educación (2022) indica que el modelo UBP cuenta con cuatro ejes clave: contextualización didáctica, sistemas de apoyo al educador, enlace comunitario e institucionalización de la organización docente. El primer eje se resume en adaptar o interconectar los contenidos educativos a la realidad del lugar en el que se encuentra la escuela. El segundo eje aborda ya de forma directa la importancia de trabajar en equipo. Este eje hace referencia a que los docentes deben trabajar conjuntamente para la creación de planificaciones de nivel micro, meso y macro curricular (primera red de apoyo). El tercer eje indica que la escuela debe generar tejido social en su comunidad, de modo que la enseñanza está intrínsecamente vinculada al territorio. Finalmente, el cuarto eje se refiere a visibilizar y valorar el trabajo de los docentes para obtener apoyo enfocado a la formación constante por parte del Ministerio de Educación.

Entendiendo todo lo que conlleva el modelo educativo UBP, es fácil decir que desde el Ministerio de Educación se ha dado una gran guía de solución o precisamente un modelo que facilite el trabajo en este tipo de escuelas al ser conscientes de lo que se debe hacer. Sin embargo, en la escuela de Chuichún, este modelo ha servido para conseguir una buena organización dentro de la escuela con el objetivo de que el trabajo docente sea de calidad. Como se mencionó en otro apartado, los profesores rotan entre los distintos subniveles con el propósito de que se relacionen todos y los estudiantes aprendan por medio de esa interacción.

Ahora, volviendo a la realidad, las entrevistas aplicadas muestran que este modelo no está llegando a la comunidad; por su parte, no existe la apropiación del mismo. Por supuesto, esto significa que el modelo falle fácilmente en un 50% o más porque dentro de este modelo la comunidad juega un papel significativo; si ellos no asumen el rol que les corresponde, pues básicamente (como ya está pasando) no existirá una relación que permita fortalecer la educación de los niños. Un ejemplo de la desvinculación que existe recae en que, ante una consulta a un miembro de la comunidad, ella respondió desde su experiencia pasada comentando simplemente "Excelente escuela era", demostrando así que dejó de enterarse de lo que sucede a día de hoy en la escuela.

Terminado con esta subcategoría, luego de la experiencia puedo mencionar que el modelo UBP no está siendo una gran ayuda en este territorio porque hay una organización interna en la escuela, pero la comunidad está trabajando hacia otro lado. Sin duda, la mayor responsabilidad recae en la escuela porque desde ahí se deben hacer los intentos de acercamiento, pero prácticamente estos se han hecho. De una entrevista a los docentes se obtuvo que ellos incorporan las prácticas agrícolas tradicionales en el huerto escolar e incluso han realizado danzas autóctonas, pero desafortunadamente estas no han generado respuesta en la comunidad, haciendo que la relación siga distante.

Los propios docentes conocen que "la institución ha hecho todos estos espacios, ha buscado la manera… y la comunidad también tiene su manera de ellos de mirarnos". Lo que sugiere que el modelo educativo pierde sus grandes aportaciones y teorías que la sustentan cuando simplemente uno de sus actores no está dispuesto a trabajar en un mismo sentido. En este

caso, la forma en que la comunidad “mira” a la escuela también influye en que no se pueda trabajar de acuerdo al modelo UBP.

En cuanto a “el liderazgo educativo” en el contexto rural, el rol del líder educativo va más allá de lo administrativo. Su liderazgo debe trascender y, de manera intencionada, guiar el trabajo mancomunado entre la escuela y la comunidad. Además, este rol es esencial para combatir las desigualdades que enfrenta la educación rural y el éxito del mismo dependerá de una correcta comunicación. (Cordova et al., 2024).

Lo mencionado por estos autores tiene un alto grado de certeza, porque realmente un docente y aún más un líder educativo debe adquirir varias competencias profesionales que le permitan estar a la altura de lo que demandan las nuevas generaciones. Asimismo, en la ruralidad, el docente ha de estar informado de lo que pasa en el contexto próximo de su grupo de estudiantes, de modo que pueda existir congruencia entre lo que se enseña y lo que los estudiantes viven. Aunque, de cierta forma, esto me parece también una equivocación.

Retomando la idea anterior, me parece que hablar constantemente sobre lo que debe o no debe hacer un docente y seguir aumentándole responsabilidades es algo erróneo que termina pasando facturas, porque luego los padres de familia se deslindan de sus responsabilidades asumiendo que todo lo debe hacer el docente. Para nadie es un secreto que los docentes están llenos de carga horaria, tal como es el caso de los educadores de la escuela rural en la que realicé mis prácticas. Ellos tienen que hacerse cargo de planificar, dar la respectiva clase, conseguir los recursos educativos más idóneos para desarrollar las clases, organizar eventos, reuniones, gestionar la limpieza, atender a un estudiante cuando se encuentra mal de salud, colaborar en la

gestión de emociones de sus estudiantes e incluso de ellos mismos. Además de un sinnúmero de otras actividades que igual demandan que ocupen su tiempo libre y tengan un desgaste abismal, porque también se enfrentan a comportamientos inusuales por parte de los representantes.

Así pues, para entender lo escrito, el líder educativo debe gestionar no solo lo administrativo, sino también atender a todas esas cuestiones a las que se enfrenta su personal docente, sin dejar de lado lo que les sucede a sus estudiantes y contemplando que el apoyo de la comunidad es crucial. Por lo mismo, ha de buscar formas de integración o colaboración. Como extra, es relevante recordar que el líder tiene su propia carga como docente y, por ende, él también se enfrenta a lo mismo que sus compañeros, pero con la adición de que él va a ser el principal encargado de gestionar prácticamente todo.

Abascal et al. (2024) mencionan algo importante que guarda relación con lo ya tratado; estas autoras afirman que el liderazgo educativo es un factor clave para que se den relaciones positivas con el contexto de la comunidad. Pero además de eso, destacan que la relación de la escuela y su entorno debe caracterizarse por una colaboración compartida, haciendo énfasis en que no todo debe ser responsabilidad de la escuela. Del mismo modo, se les debe dar oportunidades o espacios en los que la comunidad pueda compartir sus opiniones.

En esta misma línea, referente al liderazgo educativo, nuevamente por medio de las entrevistas se conoció que el liderazgo anterior fue negativo, de modo que deterioró bastante la relación. Una entrevistada lo dijo explícitamente: “Antes, según se conocía, no había otros directores y todo. Últimamente habían dejado a cargo de la señorita (...) y ella no, no sé. Había, había muchos rumores de que pegaba a los niños, se portaba agresiva”. Esto revela una gestión

autoritaria en el pasado en comparación con la actual, que la evalúa como positiva. Otra evidencia del nuevo liderazgo es mencionada por los educandos; ellos en el grupo focal dijeron: “Porque es un buen director”. Explicando que tienen una buena relación con el líder educativo.

Entonces, una vez más, desde mi vivencia y siendo testigo de todo lo expresado, puedo asegurar que el líder actual cumple con los requisitos de un buen líder porque él ha hecho todo lo que se espera e incluso más. Él desempeña varios roles que evidentemente se salen de sus funciones normales; la carga laboral a la que se enfrenta es enorme y, a pesar de todo, ha hecho varios intentos de acercamiento, los cuales no han funcionado ante la poca empatía de la comunidad. Esto lleva a conflictos o limitaciones porque varias de las propuestas enfocadas en la mejora de la escuela se han visto frenadas por parte de la comunidad al no apoyar como debería.

En otra entrevista se dice lo siguiente: “Hemos hecho todo lo posible para poder sacar en adelante estos objetivos educativos”, dando a entender que solo hay un esfuerzo unilateral, el cual no es correspondido por la comunidad. Frente a esto, se identifica que el liderazgo educativo es altamente reconocido por el personal docente, estudiantes, padres de familia que son parte de la escuela y uno que otro miembro de la comunidad, pero falta que haya más reconocimiento externo para que realmente pueda haber un trabajo mancomunado que atienda a los objetivos institucionales y comunitarios.

Por otro lado, y de igual importancia, se tiene la categoría de “Relación comunidad-escuela y su influencia en el aprendizaje”. Según Fe y Alegría (2021), la relación comunidad-escuela es uno de los procesos que aportan en la mejora de calidad educativa. Este proceso se

enfoca en incentivar la actividad e involucramiento de los deberes entre la comunidad y la escuela a través de un vínculo.

Para Manzanillas y Franco (2021), la familia es un elemento fundamental que incide en el proceso educativo de los educandos; es necesario que el cuidador esté activamente involucrado en las actividades educativas, debido a que sobre los padres recae la responsabilidad de apoyar el cumplimiento y la presentación de las tareas escolares. Un ambiente familiar afectuoso y comprensivo ayuda al estudiante a sentirse seguro y motivado, lo que favorece su capacidad de concentrarse y aprender.

Asimismo, el Ministerio de Educación, gracias al programa "Educando en Familia", promueve una interacción continua entre las unidades educativas y las familias. Este programa establece que las familias son responsables mancomunados de la educación de sus representados, destacando que la educación no es una función únicamente de la escuela, sino una responsabilidad compartida con la sociedad en su conjunto. Es decir, que se busca garantizar una educación integral como un compromiso activo de las familias, entendiendo además que es un derecho y una responsabilidad (Ministerio de Educación, 2016).

Los autores citados hasta el momento amplían un panorama sobre la relevancia de que exista una buena relación entre la comunidad y la escuela y, en base a ello, la sistematización aborda la subcategoría de "Percepciones de los actores sobre la relación comunidad-escuela". Entonces, se entiende que "la percepción es uno de los procesos cognitivos, capaz de captar, procesar y dar sentido de forma activa a la información que alcanza nuestros sentidos" (Freré et al., 2022, p. 2). En el contexto educativo, las percepciones son representaciones mentales,

opiniones y valoraciones que tienen los diferentes actores (docentes, familias, estudiantes, comunidad) sobre la calidad, efectividad y significado de las interacciones entre la escuela y su entorno comunitario.

En Chuichún, estas percepciones o formas de entender o ver la realidad cambian dependiendo de a qué actor educativo se le consulte. Por un lado, se encuentran las personas de la comunidad (familias) que tienen hijos dentro de la escuela. Ellos muestran un distanciamiento y su participación mayoritariamente se ve condicionada. Durante una entrevista, una madre de familia mencionó o calificó su participación como "más o menos", justificando que por "motivos de trabajo" ella se mantiene "un poquito distanciada de la institución". Mientras que en otra entrevista, por su parte, la señora SE califica su relación como "muy bajo, la verdad", explicando que tiene "solamente un vínculo de respeto y compromiso por el momento".

De por sí, las percepciones anteriores demuestran que hay un distanciamiento en la relación comunidad y escuela, pero otra vez volviendo al pasado, se obtiene una percepción más positiva de la señora SB, quien recuerda: "Para mí como madre de familia, para mí, en la época de mis hijos fue una excelente escuela". La evaluación que ella realiza se dirige al año 2019 y luego señala: "lamentablemente ya no sé más".

Desde el entendimiento de los docentes, ellos perciben que han hecho un esfuerzo por construir una comunidad educativa más unida, pero que al final, por la disposición de otros involucrados, no se han obtenido los resultados esperados. Pero claro, ciertos docentes son más positivos y creen que, a pesar de la poca ayuda de los padres de familia, ellos consideran que tienen una excelente relación y que con la comunidad en general la relación solo es "un poquito

distante". En cambio, otra docente ofrece una visión más compleja: "Por parte de nuestra institución siempre ha estado abierta, siempre ha estado buscando involucrar a la comunidad", pero de inmediato agrega: "la comunicación se da de lado a lado. Entonces, por parte de la comunidad sí ha existido, pero no en su totalidad". Esta percepción de esfuerzo no correspondido es compartida por otro de los docentes que afirma: "Aquí en la comunidad de Chuichún ninguna madre de familia o padre de familia, o sea, se ha preocupado por venir a preguntar por los hijos".

Ahora, desde la voz de los educandos, ellos, en el grupo focal, han ido comentando algunos momentos de colaboración y otros de abandono. Específicamente, el estudiante (E10), apoyado por sus compañeros de clase, recuerda que durante los primeros años de gestión del nuevo líder educativo, hubo un evento donde "vinieron todita la comunidad y todita la comunidad acompañaron". A diferencia de otros estudiantes que recordaron aspectos negativos: E4 mencionó que las personas de la comunidad "no ayudan en entrevistas", a lo que E10 agregó: "Dicen que no ayudan en las entrevistas porque dice que los de esta escuela no les importa". Sobre esta información, retomando el modelo educativo (UBP), es difícil sacarle todo el provecho porque precisamente está construido con el propósito de hacer que la comunidad participe de los aprendizajes de los estudiantes y, si se ponen con esa actitud cerrada, difícilmente los docentes consideren realizar otra actividad donde ellos sean partícipes.

Desde la experiencia en el territorio, puedo afirmar que los distintos actores se direccionan a que tienen una buena relación; sin embargo, no todos pueden demostrarlo con pruebas concretas. Entonces, mientras ellos crean que todo está bien, pues básicamente no intentarán nada nuevo para conseguir un cambio. Además, los pocos que son conscientes de la realidad no pueden hacer mucho al respecto más que seguir aportando de una u otra manera.

Analizando todo en retrospectiva, estas percepciones ya no son solo ideas, son testimonios de lo que ocurrió y ocurre en este contexto.

En resumen, la situación es la siguiente. La escuela entiende que la comunidad no participa por algunos conflictos del pasado; pese a ello, no se pueden quedar de brazos cruzados y, en consecuencia, siguen trabajando con lo que tienen a disposición. Paralelo a ello, aún hacen intentos de acercamiento, aunque ya no se los hace con tanta frecuencia debido a la baja aceptación. Por su parte, las familias entienden que la relación con la escuela es buena, aunque se limitan a participar con lo mínimo y esperan a que se les diga qué hacer en vez de ellos proponer. La comunidad en general asume que dentro de la escuela no hay educación de calidad y que todavía se maltrata a los estudiantes, es decir, no se han dado tiempo de participar con los nuevos educadores y se mantienen alejados.

Todas las posturas redactadas en el párrafo anterior demuestran que hay percepciones variadas y que el interés por la educación de los estudiantes recae únicamente en los docentes de la escuela. Prácticamente, quienes se quedan en el medio son los estudiantes; entonces ellos, al ver que los adultos no les apoyan, rinden menos porque entienden que sus familiares tienen otras prioridades y, al no haber control desde los hogares y al encontrarse entre varias posturas, ellos también se dividen entre el permanecer como hasta ahora o en el hacer algo más.

Entrando en la subcategoría de “Comunicación y conflictos institucionales”, se debe entender que la comunicación es la herramienta primordial para construir buenas y sanas relaciones en cualquier ámbito y especialmente en el educativo. “La comunicación asertiva es un estilo de comunicación en el que las personas expresan sus opiniones, puntos de vista,

problemas, necesidades, quejas, entre otros, de una forma en la cual se prioriza el respeto hacia el otro, de manera clara y firme" (Mendiburu et al., 2022, p. 446). Este tipo de comunicación también se considera una habilidad porque permite compartir nuestras ideas y emociones de forma honesta. Cuando ese proceso de comunicación es respetado por ambos emisores, se puede llegar a acuerdos que beneficien a todos. Por desgracia, la comunicación en el contexto de Chuichún estaba marcada en varias ocasiones por pedir algo y esperar a que sí o sí se cumpla con lo solicitado. Algunos padres de familia solo llegaban a pedir y no escuchaban razones.

Otro factor que impedía una buena comunicación precisamente son los conflictos institucionales que se originaron en el pasado y que aún traen problemas en la actualidad. En palabras de Pérez y Gutiérrez (2016), el conflicto se entiende tradicionalmente como algo negativo que influye en la trayectoria educativa y el desarrollo social. En este sentido, conflicto es sinónimo de riña o pelea, pero también al conflicto se lo puede entender desde una perspectiva crítica que permita hacer una autoinspección para que cada entidad pueda mejorar sus acciones.

Regresando a Mendiburu et al., (2022) estos autores mencionan que la comunicación es un proceso dinámico, pero en general, la comunicación entre la escuela y la comunidad es de modo unidireccional cuando se utiliza la aplicación de WhatsApp como medio de información. Este medio evidentemente reduce la oportunidad de generar un diálogo abierto y genuino, por lo que la comunicación se vuelve precaria. Absolutamente todos los entrevistados afirmaron que se utiliza WhatsApp como medio de comunicación.

Una de las entrevistadas, con respecto a la comunicación, mencionó que: "Mediante el grupo de WhatsApp… No, solo WhatsApp". Detalló: "La escuela se comunica con los padres de

familia o representantes mediante una red social llamada WhatsApp". Igualmente, los estudiantes en el grupo focal confirmaron que ese es el canal de comunicación. A pesar de que este medio no permite una comunicación asertiva, también es verdad que tiene sus ventajas, y una de ellas es claramente su inmediatez y facilidad de uso, además de que está contextualizada porque, a pesar de que es una comunidad rural, todos tienen acceso a dispositivos electrónicos e internet.

Por medio de otra entrevista se obtiene un dato importante. En esta se mencionó que este medio es "más favorable" porque cuando se enviaban comunicados escritos a los estudiantes, "se olvidaban o los arrancaban", provocando así que los representantes estén desinformados. No obstante, una vez más, una docente comentó que "hay ciertas circunstancias por falta, a veces hacen perder el celular", lo que demuestra otra de las vulnerabilidades en este tipo de comunicación porque esa pérdida interrumpe la comunicación temporalmente.

Volviendo a los conflictos institucionales, considerando lo dicho por Pérez y Gutiérrez (2016), los conflictos institucionales hay que manejarlos como oportunidades de mejora para de esa manera conseguir superar ese problema y aprender del mismo con el objetivo de que no haya inconvenientes similares en el futuro. En Chuichún estos conflictos no han sido solucionados y los mismos están obstaculizando la relación entre la escuela y la comunidad. Los testimonios de cada uno de los participantes se direccionan a que no se ha resuelto lo ocurrido y todo deriva en secuelas que afectan la confianza.

Desafortunadamente, no solo hay conflictos pasados, también están los actuales. En el diario de campo se registró que hay tensiones con un vecino de la escuela; ahí se redacta lo

siguiente: “hubo conflictos porque un morador arroja sus desperdicios hacia el terreno de la escuela”. También están los conflictos entre representantes, como la vez que sucedió un altercado entre dos madres de familia ante el reclamo de una hacia la otra por la pérdida de un útil escolar.

De esta manera se visualiza que los conflictos no se están abordando desde la perspectiva transformadora de los autores citados. Por el contrario, se siguen acumulando resentimientos que llegan a explotar en cualquier momento y perjudican la relación y la convivencia sana. Ante la desconfianza que esto genera, muy difícilmente se pueden establecer comunicaciones significativas que primero ayuden a cerrar heridas del pasado para luego asumir responsabilidades que faciliten el trabajo colaborativo para una buena relación.

De todo lo abordado con relación a la subcategoría de comunicación y conflictos escolares, se puede ratificar que, para lograr una buena relación, primero se deben atender los conflictos pasados y actuales mediante la comunicación. Informar por WhatsApp sobre lo que acontece dentro de la escuela es útil, pero se debe seguir buscando otros lugares que permitan tener conversaciones más fraternales para de esa forma dar el primer paso hacia la obtención de una relación que ayude en la formación holística de los infantes de la comunidad. Es fácil entender que, si todo sigue igual, con el paso del tiempo se seguirán sumando nuevas problemáticas y, llegados a ese punto, revertir ese problema supondrá mayores esfuerzos.

A continuación, con referencia a la subcategoría de “Impacto en el aprendizaje”, se considera que la relación entre la comunidad y la escuela, más específicamente entre familias y la escuela, es importante, ya que la educación es un derecho primordial y la familia es el agente

socializador que desempeña un rol clave en el avance académico general de los niños y niñas. La familia y la comunidad tienen un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del educando, ya que un correcto acompañamiento familiar y social favorece su desarrollo integral (Chóez et al., 2023).

Basurto et al. (2025) señalan que cuando los padres y madres se involucran activamente en la educación de sus hijos, no solo refuerzan los conocimientos impartidos en la escuela, sino que también fomentan la motivación, la disciplina y el interés por aprender. Este compromiso permite que las familias comprendan que con su ayuda y atención el rendimiento académico de los educandos tendrá mejorías, haciendo una educación coherente entre el hogar y la escuela. En concordancia, Burgos et al. (2025) mencionan que la participación familiar es el compromiso activo y constructivo de las familias en el proceso educativo, incluyendo apoyo emocional. Esta participación activa permitirá que haya mejoras en el rendimiento académico de los educandos a razón de que la motivación de los educandos se potenciará.

Por su parte, Valanzuela y Sales (2016) indican los cuatro efectos de la participación familiar en la educación. Primero, si hay una correcta participación de las familias, maestros y estudiantes, habrá una mayor promoción de interacción dentro del grupo. Esto a su vez permite fortalecer relaciones sociales y la creación de lazos más cimentados. Segundo, el correcto involucramiento de las familias aumenta la motivación de los educandos, por consiguiente, se interesan en demostrar sus aprendizajes. Tercero, los maestros son percibidos con mayor prestigio o reconocimiento cuando permiten la participación de las familias. Rompiendo así la idea de que la educación es una responsabilidad separada entre la escuela y el hogar. Por último, la implicación familiar fomenta el desarrollo de nuevas actitudes, ideas y comportamientos tanto

en los niños como en sus familias, creando un vínculo más fuerte entre el aprendizaje en el aula y su aplicación en los hogares.

El acompañamiento familiar se define como la interacción y colaboración entre la familia y el centro educativo, promoviendo en los niños valores como la responsabilidad, el compromiso y un aprendizaje efectivo. Para Castillo y Alarcon (2021), el acompañamiento familiar es criar a los hijos dentro de una cultura alineada con el sistema escolar, además de monitorear y estar al tanto de las actividades académicas.

Entonces, si se habla de que tanto la escuela como las familias aportan en el desarrollo académico de los educandos, es lógico hablar de una responsabilidad entre estos dos actores. Madrid et al. (2019) señalan que cada parte tiene una responsabilidad; por un lado, se espera que los padres participen activamente en la educación de sus hijos; destacan la importancia de que los padres asuman un rol activo en el apoyo a sus hijos y en las actividades organizadas por la escuela. Y por el otro, se espera que las escuelas fomenten la integración de todos los actores en la educación de la nueva generación. Creando ambientes accesibles y motivadores en donde los padres se sientan cómodos participando y apoyando a sus hijos.

Con todas las aportaciones de los autores, es fácil entender que la relación entre la comunidad y la escuela es un aspecto importante para el rendimiento académico de los estudiantes. En pocas palabras, si hay una buena relación, habrá un mejor rendimiento y progresión en el aprendizaje de los educandos; por el contrario, si la relación se encuentra deteriorada, la progresión será más compleja y se deberá enfrentar a varias limitantes.

Ahora bien, también es importante considerar lo que mencionaron los estudiantes dentro del grupo focal. Ellos manifestaron que: “les gusta mucho cuando sus padres les apoyan en sus deberes escolares, pero que casi no tienen ese apoyo”. Demostrando así concordancia con lo que mencionan los autores: si hay involucramiento familiar, habrá más motivación en el alumnado. Esto a su vez nos lleva al ámbito emocional, puesto que el distanciamiento entre escuela y comunidad genera un clima complejo en cuanto al afecto que se pueda llegar a conseguir entre los actores educativos. Nuevamente, en los diarios de campo se encuentran anotaciones en las que se menciona que algunos estudiantes llegan con un estado de ánimo que repercute en su rendimiento académico porque ese problema no les permite concentrarse.

En el ámbito social también hay barreras que obstaculizan el logro de una educación de calidad; la desvinculación comunitaria provoca que los alumnos no tengan referentes que les ayuden a tener experiencias de aprendizaje más contextualizadas. El estudiante identificado como E10 mencionó que “la comunidad solo apoya a la escuela cuando sus hijos entran a estudiar aquí”, dando a entender que si alguna vez hay apoyo, es solo por cumplimiento. Esta falta de sentido de pertenencia comunitaria hacia la escuela reduce la motivación de los educandos y coloca a la escuela en una situación en la cual las expectativas de logro serán más difíciles de lograr.

Desde la vivencia en el territorio, se observó que las consecuencias de la mala relación se van acumulando y aparecen de forma abrupta y dañina para los nuevos cambios que se intentan realizar. Un estudiante evidentemente es un niño, un ser humano que tiene su propia perspectiva, su manera de vivir, problemas que le acomplejan; es más susceptible a la manipulación, replica lo que ve en su hogar y esos mismos acontecimientos repercuten en su estado de ánimo.

Entonces, en cualquier día normal de clases, un estudiante llega al aula con preocupaciones familiares no resueltas y torna difícil su participación en la dinámica de la clase.

En este mismo contexto tampoco hay apoyo académico por parte de la comunidad y, por ende, es más difícil la consecución de destrezas. Ante la propuesta de una tarea que involucre a la comunidad, no hay predisposición por su parte, indicando así que no se valora el esfuerzo que se hace desde la escuela, trayendo así un impacto social negativo que, en vez de ser un apoyo, se convierte más en una barrera. Calucho (2018) enfatiza precisamente esta interconexión cuando señala que, en los procesos de refuerzo pedagógico, la participación o la ausencia de uno de estos participantes influirán en el logro de las metas escolares.

Para terminar con esta subcategoría, la comunidad de Chuichún es un ejemplo concreto de que los docentes pueden tener las mejores intenciones de cambiar la educación y, sin embargo, para que haya realmente un cambio, también deben involucrarse otros actores, como en este caso, la comunidad. En la escuela multigrado hay ciertas dificultades académicas por la poca participación comunitaria porque la creencia de ellos radica en el “aquí no enseñan bien”.

2.2.4 Lecciones aprendidas

Esta sección integra los aprendizajes que se obtuvieron de la experiencia inmersiva rural durante un periodo de cuatro meses en la comunidad de Chuichún para futuras prácticas. A su vez, está conformada por aprendizajes pedagógicos, comunitarios, críticos y transformadores. Del mismo modo, abarca lo que funcionó, lo que no funcionó, lo que cambiaría y lo que aprendieron tanto los participantes como mi persona.

Dentro del área de “aprendizajes pedagógicos”, puedo afirmar que la experiencia en el aula multigrado de básica elemental y básica superior me confirmó que enseñar en un contexto rural demanda una integración continua de la realidad que viven los educandos. En mi primer grupo (básica superior) visualicé que ellos tenían varias brechas en su aprendizaje con respecto a contenidos básicos; esto evidentemente impedía un avance curricular. Esta realidad me enseñó que no es suficiente con dar clases; ser profesor no implica seguir un plan al pie de la letra; por el contrario, es necesario hacer un diagnóstico general, ajustar ritmos e implementar estrategias que realmente permitan atender a los estudiantes de distintos niveles en la misma aula.

Con la misma importancia, el liderazgo educativo resulta fundamental en estos contextos. En esta escuela, el líder no solo se aseguraba de cumplir con lo administrativo, también atendía de forma oportuna a otras aristas que pueden llegar a afectar la calidad educativa. Una de ellas fue el gestionar las limpiezas de los baños y de la escuela en general para precautelar la salud de los educandos. Desde luego que él no solo decía qué hacer, también lo hacía. De igual manera, daba apoyo emocional a su personal docente y estudiantes, lo cual era necesario para obtener un ambiente de colaboración en la escuela. No obstante, asimilé que incluso un liderazgo activo tiene límites cuando no hay respuestas positivas por parte de otros actores.

Por medio de la red docente también entendí que realmente los docentes se encuentran en un aprendizaje continuo. Es por ello que un docente debe ser humilde intelectualmente para siempre estar dispuesto a aprender. Principalmente, para tener en cuenta que no solo aprendemos de nuestros pares, sino que también de los estudiantes. Desde mi propia experiencia como docente, detecté que los estudiantes valoran cuando incorporamos a nuestras clases ejemplos

reales y aún más, cuando se les permite expresar dudas, intereses e incluso sugerir cómo se podría desarrollar la clase.

Con respecto a los “aprendizajes comunitarios”, observé que la relación entre la escuela y la comunidad de Chuichún se encontraba fraccionada por el desconocimiento y la desconfianza. Entendí que esa situación surgió en el pasado por algunos conflictos sumamente preocupantes como el maltrato a los estudiantes. A pesar de que el nuevo líder es proactivo y esa falta grave se quedó en el pasado, la comunidad todavía asume que la escuela es negativa y, en consecuencia, no participa de las actividades organizadas en la escuela y opta por enviar a sus niños a escuelas completas. Esto enseña que ganarse la confianza de la comunidad es un arduo trabajo y que, por el contrario, es fácil esfumar todos los avances obtenidos ante algunos conflictos. Las personas no olvidan fácilmente y las comunidades menos.

Ahora, en lo que respecta a “aprendizajes críticos”, es alarmante la sobrecarga laboral que tienen los docentes en la ruralidad. Además de cumplir con su trabajo, los docentes en este contexto realizaban otras tareas como la limpieza, la organización de eventos, la resolución de conflictos y el apoyo emocional. Desde luego que esto se transforma en algo de mayor complejidad cuando los recursos son limitados y hay poco apoyo desde afuera. Centrándome en que los docentes solían recoger la basura y barrer en las mañanas antes de que inicie su jornada laboral, me surgía la pregunta de “¿no sería más conveniente que los docentes ocupen ese tiempo en ver nuevas estrategias o innovar su práctica pedagógica? Al respecto de todo esto, entiendo que al final es injusto suponer que el éxito educativo depende únicamente de los docentes. La educación es un trabajo compartido.

Continuando, a través del Modelo Educativo UBP, se puede entender que hay una brecha entre las políticas educativas y los hechos locales, especialmente en la de Chuichún. Lamentablemente, en este contexto, ese modelo no se traduce en acciones efectivas. El modelo tiene las mejores intenciones al promover la vinculación de la comunidad con la contextualización de aprendizajes que se dé en la escuela; sin embargo, no guía sobre qué hacer cuando la misma no está dispuesta a colaborar. Cuando esto ocurre, se pierde en gran medida todos esos beneficios que trae consigo el modelo educativo.

Por último, con relación a los "aprendizajes transformadores", soy consciente de que cambiar esa realidad en busca de mejorar la relación entre la comunidad y la escuela es complejo, pero no imposible. Durante mi estancia en el territorio, descubrí que la confianza se construye gracias a los pequeños gestos que surgen en el día a día, sobre todo cuando son constantes. Cuando me fui a trabajar con las dos madres de familia, tuve la oportunidad de acercarme más personalmente. El trabajo con ellas me permitió comprender que cuando hay un diálogo genuino cargado con empatía, se pueden conseguir lazos de colaboración, ya que, luego, ellas me colaboraron con la elaboración de los rincones de aprendizaje. Básicamente, escuchar también es comunicar.

También adquirí conocimiento de que la participación comunitaria no es únicamente colaborar en los grandes eventos; al contrario, su participación debe comenzar desde lo cotidiano. Acompañar en las tareas escolares, las actividades extracurriculares y las salidas pedagógicas también es sinónimo de involucramiento comunitario, puesto que, si los estudiantes ven que sus representantes se interesan por estas actividades, ellos se sentirán motivados y tendrán un mayor aprovechamiento académico.

Continuando, a posteriori, la experiencia plasmada en esta sistematización supuso que adquiriera varios aprendizajes profesionales y personales. De igual manera, las personas que compartieron conmigo tuvieron sus propios aprendizajes. Comprendí que en la ruralidad es propicio escuchar antes de actuar; asimismo, estar constantemente cerca de la comunidad e interesarse genuinamente por las personas del territorio es importante para generar confianza, especialmente en esta comunidad de la cual ya se conoce la realidad. Además, reconozco que la sistematización es una herramienta valiosa que permite reflexionar críticamente la práctica con el fin de extraer aprendizajes significativos para futuras intervenciones.

En cuanto a los participantes, evidencié avances menores pero importantes. Desde el cuerpo docente, a pesar de que siempre se interesaron por crear lazos de colaboración, ellos también mostraron mayor motivación al recibir ayuda desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Manteniendo comunicación con ellos, me comentaron que siguen buscando nuevas formas de involucrar a las familias y que de momento se están observando aspectos positivos. Por parte de las familias, hablando con quienes tuve mayor interacción, ellas aprendieron que la reciprocidad es clave en la vida porque, luego de escuchar y ser ayudadas, colaboraron directamente con la escuela y sobre todo con el aprendizaje de los estudiantes, al realizar los rincones de aprendizaje. Finalmente, los estudiantes también reflexionaron sobre varios aspectos, especialmente porque les hice que se percataran de que todos estamos trabajando por el bien de ellos y su forma de agradecer sería aprovechar todo lo que se hace a su favor. En este sentido, se colaboró para que ellos tengan un pensamiento emancipador y se den cuenta de sus acciones.

Realmente, todo este proceso fue complejo; no obstante, lo que me resultó efectivo fue el diálogo cercano y progresivo con los educadores, educandos y representantes, porque precisamente eso permitía generar confianza. Además, el diario de campo es una herramienta valiosa que posteriormente permite alcanzar una comprensión profunda de todo lo que se vive en el territorio. Adicionalmente, las actividades extracurriculares también eran una forma de acercarse más a las personas y eso significa que son una manera de hacernos escuchar. Sin embargo, no todo resultó como esperaba; a pesar de las convocatorias realizadas personalmente, hubo baja asistencia.

Para futuras intervenciones, sería ideal hacer un diagnóstico participativo que involucre a todos desde el inicio. Promovería además espacios de diálogos grupales para ver rápidamente cómo se comportan los unos con los otros y pondría en marcha una jornada pedagógica a puertas abiertas de modalidad guiada para compartir con la comunidad un día normal de clases. En esa misma jornada se organizarían intervenciones de todos los involucrados y, además de las clases, se pondría en marcha juegos tradicionales que involucren positivamente a todos los actores educativos. Entendiendo que ese término también engloba a las familias y la comunidad (ver anexo H).

III. CONCLUSIONES

La experiencia redactada a lo largo de este escrito permite concluir que el distanciamiento entre la escuela y la comunidad es una realidad compleja, que tiene sus raíces en conflictos históricos y en las percepciones de desconfianza, que no se les menciona directamente a los educadores de la escuela multigrado. Entonces, al no comunicar directamente lo que se piensa, es complicado que pueda haber un cambio porque, si bien los docentes lo intentan, no todos están

abiertos al cambio. Ese vínculo deteriorado no es solo un asunto relacional, sino que repercute en gran medida en el aprendizaje de los educandos.

Mediante la experiencia, se evidenció que las brechas en el aprendizaje, la dificultad en la consecución de destrezas y los estados emocionales de los educandos que afectan la concentración dentro del aula se originan en la nula o poca falta de acompañamiento familiar y comunitario. Ante esto, es evidente concluir que, a pesar de que en la escuela haya un liderazgo educativo positivo con un personal docente comprometido y sobrecargado, la misma no puede encargarse de todo por su cuenta. Hay que entender que cada educando se proyecta hacia un desarrollo integral y, por lo mismo, la educación de calidad es completamente una construcción colectiva.

Frente a todo lo expuesto, la experiencia también demostró que las actividades extracurriculares son una estrategia útil para empezar un proceso de acercamiento o reparación de la situación junto con los involucrados. Recordando que lo que se enseña en la escuela debe servir a la comunidad, el trabajo que se realizó en el Eco-Taller fue importante para dar los primeros pasos en función de un aporte servicial para todos. Además, esta actividad, junto a la elaboración de los rincones de aprendizaje, trascendió lo pedagógico y empezaron a direccionarse hacia acercamientos con la comunidad.

Otra conclusión importante radica en que es necesario empezar a hacer algo distinto y poner en marcha actividades que permitan un acercamiento, pero, además de eso, lo realmente necesario en estos contextos es persistir pese a que los resultados no sean los esperados. El valor de un intento de cambio no radica en cuánta aceptación tenga, sino que más bien se establece en

los pequeños logros que se realizan día con día y aún más cuando estos nacen desde la vocación. La conclusión central es que el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad es un proceso lento que exige, ante todo, comprender el territorio, respetar sus tiempos y construir credibilidad desde lo humano y cotidiano.

IV. RECOMENDACIONES

Por medio de esta sistematización en la comunidad de Chuichún, nacen las siguientes recomendaciones direccionadas a la mejora de la relación comunidad-escuela. Estas recomendaciones se apegan a los hallazgos vivenciales y se ajustan a acciones concretas y realizables.

Para la escuela y su personal docente se recomienda persistir con sus intentos de acercamiento. Además, con el objetivo de reducir o contrarrestar las percepciones sobre la baja calidad educativa, pueden poner en marcha una jornada pedagógica de puertas abiertas en donde inviten a todos a ser partícipes y testigos del trabajo mancomunado que hacen los docentes por el bien de los niños y niñas de la comunidad. Sería conveniente que pudieran visualizar esta jornada como una oportunidad de acercamiento centrado en un diálogo bidireccional que facilite el sentir de cada involucrado respecto a la realidad que se vive.

Recomendado para la comunidad (las familias): Es necesario que empiecen a ser partícipes de las actividades cotidianas que se producen en la escuela. Lo ideal es que puedan involucrarse en proyectos grandes que sean de utilidad para la formación de los educandos; sin embargo, no necesariamente deben participar en eventos de gran magnitud; con el hecho de ayudar en el día a día ya se está dando el primer paso hacia la mejora de la relación. Del mismo

modo, deben entender que la educación es un trabajo compartido y, en función de ello, buscar espacios en los que puedan compartir sus saberes comunitarios. Asistir a la escuela en días previamente acordados resulta práctico para que compartan los conocimientos de sus distintas profesiones, de modo que los estudiantes visualicen su involucramiento y paralelamente obtengan más conocimientos.

Finalmente, para futuras prácticas en este territorio, se recomienda al practicante o la persona encargada de la recolección de información que realice un diagnóstico inicial de participación. Esto para entender cómo evolucionó o involucionó la relación entre la comunidad y la escuela, para que con base en ese diagnóstico pueda realizar actividades oportunas alineadas a su objetivo. A su vez, en todo momento debe priorizar el diálogo porque permite mayor integración y facilita la obtención de una gran variedad de información.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

REFERENCIAS

Abascal Obeso, E., Álvarez Álvarez, C., y Fernández Gutiérrez, E. (2024). El liderazgo en centros rurales para movilizar las relaciones con la comunidad. *Revista Fuentes, 26*(2), 159–170. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23990

Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 53,* 175–189. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades.* GTZ-PROEDUCA, Componente de Educación Bilingüe Intercultural. https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf

Basurto Zambrano, J. C., Alvarado Guerrero, H. S., y Mendieta Cobeña, G. L. (2025). Participación Familia - Escuela en el Rendimiento Académico Escuela San Ramón el Empalme Guayas 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 12259-12278. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16800

Beltrán, L. M., Díaz, G. A. T., y Samper, O. M. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (95), 189-200. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8040441

Burgos, J. A., Gonzales, L. A., y Burgos, D. J. (2025). La participación familiar en la Educación: un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes preadolescentes de octavo año

básica. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, *4*(2), 1169 – 1200. https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.140

Calucho Herrera, M. C. (2018). *El refuerzo pedagógico como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. Área de Educación. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6379/1/T2720-MIE-Calucho-El%20refuerzo.pdf

Cansaya Valer, Y., y Franco Sánchez, M. K. (2023). Participación de la familia en la educación. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *7*(27), 186–199. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.506

Castillo, G. T. U., y Alarcon, M. T. (2021). Acompañamiento familiar y proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel primario. *Hacedor-AIAPÆC*, *5*(1), 68-79. https://revistas.uss.edu.pe/index.php/HACEDOR/article/view/1618

Chóez Plúa, J. L., Molina Monge, A., Caiza Cachipuendo, C., Caiza Gualotuña, J., Molina Jiménez, J., y Arias Collaguazo, O. (2023). Comunidad educativa y su influencia en el rendimiento escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(3), 2189-2211. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6342

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022* (LC/PUB.2022/15-P), Santiago, 2022. https://on.unesco.org/3RFjbjF

Conejeros S., María Leonor, Rojas H., Jorge, y Segure M., Teresa. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos, 32*(129), 30-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300003&lng=es&tlng=es

Cordova 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

Decos Nápoles, F. (2025). El fútbol como una estrategia para el fortalecimiento de comunidades. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva, 4*(11), 213–230. https://doi.org/10.56200/mried.v4i11.9382

Essomba, M. À. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma freireano,* (27). https://rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria

Fe y Alegría. (2021, 17 de marzo). *Relación escuela comunidad.* https://www.feyalegria.org.do/relacion-escuela-comunidad/

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores. https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Freré Arauz, J. S., Véliz Gavilanes, J. P., Sarco Alemán, E. M., y Campoverde Jimenez, K. J. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *RECIMUNDO, 6*(2), 151–159. https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.151-159

García, A. y Escudero, B. (2022). Enseñanza de las matemáticas en aulas multigrado: Estrategias tecnológicas y científicas. *Revista Uno, 96,* 1133-6853. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8448485

González, M. T., Nieto, J. M., y Portela, A. (2009). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* [Libro en PDF]. Pearson Educación. https://cafge.org/wp-content/uploads/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centros-escolares-dimensiones-y-procesos.pdf

Jara H., O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* [Libro en PDF]. CINDE. http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121

Jarrin Zambrano, G. (2024). Implementación de prácticas participativas educativas en el sector rural, Chimborazo, Ecuador. *CIENCIAMATRIA, 10*(2), 322-331. https://doi.org/10.35381/cm.v10i2.1360

Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia--escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 1--13. https://revistas.um.es/reifop/article/view/389801/273001

Manzanillas, C. V. M., y Franco, B. G. (2021). Involucramiento Familiar y Aprendizaje de los Niños en los Subniveles Básica Elemental y Medio. *Polo del Conocimiento: Revista científicoprofesional, 6*(12), 26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219278

Mendiburu, A. F., Intriago, G. C., Carpio, D. A., y Oviedo, M. D. (2022). La comunicación asertiva: una reflexión sobre el desempeño docente en estudiantes de la carrera Educación Básica. *Universidad Y Sociedad*, *14*(S1), 445–451. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2648

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Ecuador: MINEDUC. https://educacion.gob.ec/curriculo

Ministerio de Educación. (2022). *Modelo Educativo UBP* (Primera ed.). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf

Ministerio de Educación. (2023). Estadística Educativa Vol. 4-*Datos Abiertos* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf

Padilla Eras, 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 Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, *12*(3), 163-180. https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe.* https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?catid=8&filename=UNESCO+2024+Urgencia+de+la+recuperacion+educativa+e

n+LA.pdf&id=4206:la-urgencia-de-la-recuperacion-educativa-en-america-latina-y-el-caribe&view=file

Valenzuela, C., y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, *9*(2), 71-86. https://core.ac.uk/download/pdf/80523449.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXOS

Anexo A. Autorizaciones para grabar y usar la información de las entrevistas

https://drive.google.com/file/d/1sbH-np7-65P2Mg9Uei2TLbRWd5EADV8T/view?usp=sharing

Anexo B. Matriz de construcción de las categorías

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1EW4kYLOo2QeNEzIyHtgiILv-BesJScfz/edit?usp=sharing&ouid=106637391473072636211&rtpof=true&sd=true

Anexo C. Actividades extracurriculares realizadas en la primera inmersión

https://docs.google.com/document/d/12fslcGhxhq39dVe2vnZuJkAglw4p7SD-/edit?usp=sharing&ouid=106637391473072636211&rtpof=true&sd=true

Anexo D. Video del trabajo realizado gracias al Eco-Taller

https://drive.google.com/file/d/15gRLuBqQJaigWJCJi5AcZexCuXVM2JgZ/view?usp=sharing

Anexo E. Actividades extracurriculares realizadas en la segunda inmersión

https://docs.google.com/document/d/1phqwkr6cusTtNzhieYRULU_BMUbB2q4c/edit?usp=sharing&ouid=106637391473072636211&rtpof=true&sd=true

Anexo F. Diarios de campo de la primera y segunda inmersión

https://drive.google.com/file/d/1R8f5Dtbe70Fetez5H3mzPjFbmUaVyXbg/view?usp=sharing

Anexo G. Transcripciones de las entrevistas y grupo focal

https://docs.google.com/document/d/1ymnNMu1sRXXMOPEkQNaAwBjL81FRXvBv/edit?usp=sharing&ouid=106637391473072636211&rtpof=true&sd=true

Anexo H. Jornada pedagógica a puertas abiertas

https://docs.google.com/document/d/1uQNZ4uad9G7_IpkdGmMR4Da7pEiZTu1v/edit?usp=sharing&ouid=106637391473072636211&rtpof=true&sd=true