UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carreras de

Educación Básica	Educación Inicial
Itinerario Académico en: Educación General Básica	

Educación Especial
Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Experiencias de vida como docente en entornos rurales: aprendizajes y desafíos en escuelas pluridocentes

Autora:
Doris Abigail López Sanipatin

Autora:
Valeria Lizbeth Ochoa Ochoa

Autora:
Jessica Fernanda Simba Villa

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Autora:

Doris Abigail López Sanipatin

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:

Valeria Lizbeth Ochoa Ochoa

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Inicial

Autor:

Jessica Fernanda Simba Villa

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Docente Tutor	Villarreal Puga Josué
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3004-339X

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

Dedicamos este trabajo de titulación, en primer lugar, a Dios, guía constante en cada paso del camino y fuente de fortaleza en los momentos más difíciles de este proceso académico. Su luz nos recordó que cada esfuerzo tiene una recompensa y que la perseverancia es el camino hacia la superación personal y profesional.

De manera especial, dedicamos este logro a nuestras familias, quienes son su amor, paciencia y apoyo incondicional nos han acompañado en este proceso. De manera especial, Abigail agradece a sus padres y hermanas por el esfuerzo y apoyo y a su hija, inspiración y motivo de superación, a la madre de Valeria, cuyo consejo constante fue un apoyo invaluable y a los padres de Fernanda, cuyo ejemplo y cariño han sido refugio y motivación.

Finalmente, agradecemos a nuestras compañeras de titulación, con quienes compartimos sueños, esfuerzos, aprendizajes y el verdadero valor del trabajo en equipo. También expresamos nuestro reconocimiento a nuestro tutor, cuya dedicación y orientación fueron clave para culminar con éxito esta etapa académica. Cada uno de ustedes fue parte fundamental de este logro y sin su apoyo y confianza, este trabajo no habría sido posible.

RESUMEN

Esta sistematización reflexiona sobre las Practicas Preprofesionales (PP) realizadas por tres futuras docentes de Educación Inicial, Básica y Especial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en una escuela rural multigrado ubicada en la comunidad La Merced, parroquia San Vicente, cantón El Pan, provincia del Azuay. Se utilizó la metodología de Sistematización de Experiencias de Jara (2018) y el enfoque cualitativo de Mera (2019). Se usó la observación participante y diarios de campo para registrar los procesos de planificación, implementación, rotación entre grados y acompañamiento docente durante dos etapas del proyecto de Práctica de Alto Beneficio Social (PABS): septiembre-noviembre de 2024 y marzo-abril de 2025. El análisis evidenció, en primer lugar, que la enseñanza simultánea a varios grados requiere flexibilidad curricular, estrategias lúdicas adaptadas y evaluaciones formativas. En segundo lugar, la escasez de recursos y la transición temporal a educación línea debido a la epidemia del virus Coxsackie lo que demandó creatividad, resiliencia y trabajo colaborativo entre practicantes, tutores y padres de familia. Por último, estas experiencias fortalecieron competencias personales (gestión del tiempo y empatía) y profesionales (planificación multigrado y las adaptaciones curriculares), además de estrechar el vínculo escuela-familia-comunidad. Se concluye que las PABS constituyen un componente esencial de la formación docente que acercan a realidades complejas de la ruralidad y el modelo multigrado. Se recomienda fortalecer mediante cursos específicos para la educación rural y programas de desarrollo profesional continuo. Con el fin de garantizar a los estudiantes de las zonas más remotas una educación pertinente, inclusiva y de calidad.

PALABRAS CLAVES: Aulas Multigrado. Educación Rural. Experiencia Docente. Formación Inicial. Sistematización de Experiencias.

ABSTRACT

This systematization reflects on the Pre-Professional Practices (PP) carried out by three prospective teachers of Early Childhood, Basic, and Special Education at the National University of Education (UNAE) in a rural multigrade school located in the community of La Merced, San Vicente parish, El Pan canton, Azuay province. The study applied Jara's (2018) Systematization of Experiences methodology and Mera's (2019) qualitative approach. Participant observation and field journals were used to document the processes of planning, implementation, grade rotation, and teaching accompaniment during two stages of the High Social Benefit Practicum (PABS): September–November 2024 and March–April 2025.

The analysis showed, first, that teaching several grades simultaneously requires curricular flexibility, adapted play-based strategies, and formative assessments. Second, the scarcity of resources and the temporary shift to online learning due to the Coxsackie virus outbreak demanded creativity, resilience, and collaborative work among student teachers, tutors, and families. Finally, these experiences strengthened personal competencies (time management and empathy) and professional competencies (multigrade planning and curricular adaptations), while also strengthening the school–family–community relationship.

It is concluded that the PABS constitute an essential component of teacher education, as they bring future educators closer to the complex realities of rural and multigrade contexts. It is recommended to strengthen this training through courses specific to rural education and continuous professional development programs, in order to guarantee students in remote areas a relevant, inclusive, and high-quality education.

KEYWORDS: Multigrade Classrooms. Rural Education. Teaching Experience. Initial Training. Systematization of Experiences.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 9

1.1. Presentación del tema: (Importancia, justificación social y científica) 9

1.2. Definición del objeto, objetivo y eje de la sistematización 11

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

2. DESARROLLO 15

2.1. Identificación del contexto y los actores involucrados 15

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora 19

2.2.1. Narración de las condiciones o situaciones 20

2.2.2. Categorización de la información 26

2.2.3. Interpretación critica de la sistematización de experiencias 55

2.2.4. Lecciones aprendidas en la experiencia docente 57

3. CONCLUSIONES 60

4. RECOMENDACIONES 61

5. REFERENCIAS 62

6. ANEXOS 66

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Actores involucrados en la práctica 17

Figura 2. Tabla de categorización 27

Figura 3. Adaptación curricular en un aula del Nivel de Elemental. 28

Figura 4. Fortalezas, dificultades y ritmos de aprendizaje del estudiante. 29

Figura 5. Uso del juego para el desarrollo de habilidades. 30

Figura 6. Pictogramas y tarjetas visuales aplicadas en un aula del Nivel Medio. 32

Figura 7. Participación de los estudiantes en actividades culturales y manualidades con material reciclable. 34

Figura 8. Casas abandonas de familiares migrantes. 35

Figura 9. Se celebra una reunión por el día del Maestro. 36

Figura 10. Participación de los estudiantes, familia, docentes y practicantes en la minga escolar y el Consejo Estudiantil. 37

Figura 11. Circuito de actividades de acuerdo a cada nivel. 39

Figura 12. Experiencia directa de las distintas realidades y desafíos observados durante la práctica docente. 41

Figura 13. Estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada niño. 42

Figura 14. Actividades trabajadas con los estudiantes de las diferentes aulas multigrado. 43

Figura 15. Una planificación ajustada a las necesidades de cada estudiante dentro de un aula multigrado. 45

Figura 16. Diversas estrategias educativas aplicadas por las practicantes en las aulas multigrado. 46

Figura 17. Acercamiento de las practicantes hacia los estudiantes y el entorno que los rodea. 47

Figura 18. Acompañamiento y atención a los estudiantes con necesidades educativas. 49

Figura 19. Docente del Nivel de Elemental. 51

Figura 20. Ejecución de una clase en un aula multigrado del Nivel de Elemental. 53

Figura 21. Actividad diseñada para estudiantes del Nivel de Inicial-Preparatoria. 53

Figura 22. Atención a la diversidad en un aula multigrado del nivel de Básica Media. 54

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema: (Importancia, justificación social y científica)

La educación en contextos rurales enfrenta desafíos significativos. La baja densidad poblacional, la dispersión geográfica y la escasez de docentes especializados generan aulas multigrado. Por ello, estudiantes de distintos niveles comparten un mismo espacio de aprendizaje con un solo docente (Hernández y Espinoza, 2022). Está realidad educativa da lugar a un entorno pluridocente, en el que surge la innovación por parte de las practicantes y determinan su funcionalidad investigativa.

A partir de esta realidad social, las Prácticas Preprofesionales (PP) en escuelas rurales multigrado representan un desafío formativo, puesto que permite vivenciar y reflexionar sobre las dinámicas educativas en entornos de alta vulnerabilidad. Tal como señala Saldaña et al. (2025), la PP en zonas rurales expone al futuro docente a condiciones reales de enseñanza que impulsan procesos reflexivos, adaptativos y transformadores en su formación. Por esta razón, sistematizar estas experiencias se vuelve necesario para construir aprendizajes críticos desde la práctica y fortalecer la preparación docente con base en la realidad educativa del país.

Organizar la enseñanza en aulas multigrado, donde se agrupan estudiantes de distintos grados en una sola aula, representa un desafío constante para el equipo docente y las practicantes en su ejercicio docente en niveles educativos ajenos a su formación inicial. De acuerdo con Mendoza-Ponce (2024), afrontar este modelo requiere estrategias pedagógicas flexible y adaptable que respondan efectivamente a las particularidades educativas de cada estudiante. Además, se requiere un seguimiento continuo para garantizar un aprendizaje significativo a pesar de las numerosas limitaciones de los entornos rurales. Por consiguiente, estas acciones confirman la importancia de la sistematización como herramienta formativa y metodológica para reflexionar y transformar las prácticas docentes en entornos rurales complejos.

Asimismo, comprender el contexto comunitario permite identificar cómo la convivencia de estudiantes de diferentes niveles en una sola aula puede convertirse también en una oportunidad para innovar la

educación. La comunidad de la Merced estaba conformada por aproximadamente 120 familias según el diagnóstico situacional del 2025, aunque aproximadamente cinco familias retornaron debido a la migración hacia Estados Unidos. Además, se caracteriza por su fuerte arraigo cultural y una economía sustentada en actividades agrícolas y ganaderas. Ambos factores inciden directamente en el proceso educativo. Como señala Cifuentes (2022), los factores socioculturales del entorno condicionan las prácticas pedagógicas en contextos rurales.

La comunidad mantiene vivas sus tradiciones, como las festividades en honor a la Virgen de La Merced que se celebran cada septiembre. En ellas, la colectividad organiza actividades religiosas y culturales que refuerzan la identidad local. Además, el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de la parroquia San Vicente promueve talleres de danza y tejido que fortalecen el sentido de pertinencia y la cohesión social. En concordancia con lo anterior, Huerta (2018) afirma que los elementos culturales fortalecen la identidad colectiva y promueve la cohesión comunitaria.

Este entorno también enfrenta problemáticas como la migración, que ha reducido la población infantil y la matrícula escolar. En los últimos tres años, la escuela pasó de 180 estudiantes y 6 docentes a 37 estudiantes y 3 docentes. La disminución de matrícula asociada con la movilidad ha implicado cierres de grados y reasignación de personal y mantiene el riesgo de que, si la tendencia continua, la comunidad llegue a quedarse sin escuela. En un alto porcentaje de casos, los niños permanecen al cuidado de sus abuelos u otros familiares, situación que impacta de forma negativa en su desarrollo emocional y rendimiento académico debido a la ausencia de sus padres. Según Peláez et al. (2021), la migración interrumpe la continuidad educativa, reduce el desempeño escolar y debilita los lazos efectivos esenciales para el bienestar infantil.

En este contexto, la relevancia de esta sistematización radica en su aporte a la formación docente en escenarios rurales y multigrado. Esto se logró, a través del análisis de experiencias reales en donde se identificaron dificultades, aprendizajes y estrategias aplicadas por los docentes en condiciones de alta vulnerabilidad. Como señala Montoya de la Cruz et al. (2022), la sistematización evidencia brechas entre la formación inicial y la realidad educativa, además facilita la identificación de áreas de mejora. Este proceso

promueve una reflexión crítica sobre el rol docente y contribuye al desarrollo de competencias pedagógicas contextualizadas.

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

- **Definición del objeto de la sistematización**

El objeto de esta sistematización se centra en las prácticas docentes desarrolladas en entornos rurales multigrado, específicamente en niveles educativos distintos a la formación inicial. La experiencia se realizó en una escuela pluridocente, donde los futuros docentes enfrentan responsabilidades pedagógicas complejas que exigen adaptarse a la diversidad de grados, contenidos y dinámicas escolares propias de un entorno de vulnerabilidad social, escasez de recursos y limitada participación comunitaria.

- **Objetivo general**

El objetivo general es reflexionar sobre la práctica docente en niveles ajenos a la formación inicial, desarrollada en contextos rurales multigrado.

- **Eje de la sistematización**

El eje de sistematización se enfoca en las experiencias de vida como docente en escuelas rurales pluridocentes. Estas experiencias se caracterizan por la atención simultánea a varios niveles, la rotación entre grados y la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas. A partir de la experiencia vivida en el aula, la sistematización establece un espacio de reflexión sobre aprendizajes, desafíos y estrategias implementadas en la práctica docente. Con ello se fomenta una reflexión crítica del rol docente en entornos rurales y se fortalece la formación inicial desde una perspectiva situada y trasformadora.

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

La presente sistematización se desarrolló bajo la metodología de Sistematización de Experiencias, que posibilita el análisis e interpretación de la práctica educativa. En este sentido, Jara (2018) argumenta que la sistematización permite reflexionar críticamente sobre nuestras propias experiencias. Además, permite

reconstruir las prácticas docentes, redefinir estos aprendizajes y transformarlos en información valiosa para futuras intervenciones. Desde esta perspectiva, se realizó una reflexión sobre la dinámica educativa en contextos rurales y multigrado con base en la experiencia directa en el aula.

Asimismo, se trabajó bajo un enfoque cualitativo que permitió comprender los procesos educativos a partir de la experiencia vivida por los actores en su contexto. Mera (2019) sostiene que, el enfoque cualitativo permite la interpretación de las prácticas educativas con base en las interacciones sociales, los significados subjetivos del comportamiento y la construcción de realidades complejas. Este enfoque es adecuado para reflexionar sobre la situación educativa en las aulas rurales multigrado, donde existen múltiples factores sociales, culturales y pedagógicos en estas aulas.

La Sistematización de Experiencias se concibe como un proceso metodológico que organiza y reconstruye experiencias vividas con el fin de generar aprendizajes y conocimientos significativos. En el ámbito educativo, constituye una herramienta esencial porque permite ordenar de manera crítica lo acontecido en la práctica docente, donde se interpreta los factores que intervienen en ella como el contexto, las acciones, las reacciones, los resultados, las perspectivas y las relaciones establecidas. En este sentido, no se trata únicamente de narrar lo sucedido, sino de reconstruir las vivencias para convertirlas en referentes que fortalezcan la práctica profesional y promueva una reflexión crítica constante. Así, la sistematización reconoce que cada experiencia es única e irrepetible, pero a la vez portadora de enseñanza transferible a otros escenarios educativos (Jara, 2018).

A diferencia de metodologías tradicionales de investigación, la sistematización se caracteriza por su flexibilidad y por partir de la práctica misma como fuente de conocimiento. Es un proceso eminentemente reflexivo y colaborativo en el que los protagonistas son quienes vivieron la experiencia en un tiempo y lugar determinado. Su finalidad no radica en validar hipótesis previamente formuladas, sino en realizar una interpretación crítica de lo acontecido para mejorar la práctica en el futuro. De esta manera, Mera (2019) señala que la sistematización favorece la autoevaluación, la construcción colectiva de saberes y la adaptación de las acciones pedagógicas a las necesidades de los participantes y al contexto en el que se desarrollan,

convirtiéndose en un medio eficaz para el aprendizaje práctico y la mejora continua de los procesos educativos.

Según Jara (2018), la sistematización se desarrolla en cinco fases flexibles y dinámicas: el punto de partida, que implica reconocer y registrar la experiencia vivida; las preguntas iniciales ¿por qué pasó lo que pasó?, que definen los objetivos, el eje de análisis y las fuentes de información; la recuperación de proceso vivido, que reconstruye la historia y ordena los acontecimientos; la reflexión de fondo, en la que se analizan causas, tenciones y contradicciones a partir del dialogo crítico; y los puntos de llegada, que corresponden a la elaboración de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones para transformar la práctica, Estas fases no construyen una secuencia rígida, sino una guía para ordenar, interpretar y comunicar lo vivido, con el fin de potenciar el aprendizaje personal, colectivo e institucional.

Con el fin de proteger la identidad y la confidencialidad de las personas implicadas, se ha establecido la siguiente codificación de actores. En primer lugar, las tres practicantes aparecen designadas como P-EI (Practicante de Educación Inicial), P-EB (Practicante de Educación Básica) y P-EE (Practicante de Educación Especial). Del mismo modo, las docentes tutoras que acompañaron en el proceso se codifican como TP-IP (Tutora Profesional del nivel Inicial-Preparatoria), TP-NE (Tutora Profesional del Nivel Elemental) y TP-NM (Tutora Profesional del Nivel Medio). A partir de este punto, esta nomenclatura se mantendrá de manera consistente a lo largo de toda la sistematización, lo que asegura la coherencia interna y externa entre las distintas secciones del documento.

Se utilizó la observación participante como técnica principal de recopilación de información, lo cual permitió un acercamiento directo al ambiente escolar e hizo posible identificar relaciones en el aula, estrategias didácticas y respuestas de los estudiantes. Según Sánchez et al. (2021), la observación participante proporciona una comprensión profunda sobre el entorno educativo, puesto que permite captar procesos desde dentro y tiene una mayor sensibilidad pedagógica.

El instrumento clave fue el diario de campo, en el que se registraron las experiencias durante 16 semanas de práctica (8 horas diarias, 640 total). Fue fundamental para documentar situaciones relevantes. Analizar el plan didáctico y reflexionar sobre las experiencias emocionales y aprendizaje en el aula. Como señalan Luna-Gijón et al. (2022), este instrumento facilita el análisis de la práctica desde una perspectiva reflexiva y crítica, lo que permite la reinterpretación de experiencias y la generación de conocimiento pedagógico contextualizado. Así, esta herramienta ayuda a identificar elementos característicos de la dinámica escolar, las relaciones con los actores educativos y los procesos de enseñanza en contextos multigrado.

Para el análisis se aplicó una triangulación teórica que articuló marcos de enseñanza, educación rural, modelo multigrado y educación inclusiva, lo que permitió comprender mejor la realidad desde diversas perspectivas. Este cruce intencional de miradas hace mejor la explicación, ayuda a evitar errores y crea ideas más fuertes sobre lo que pasa en las escuelas rurales (Hernández et al., 2014). De manera que, esa mezcla dejó conectar lo que se observó en las clases con las direcciones curriculares nacionales, los principios de inclusión y lo que se aprendió en tres carreras (Inicial, Básica, y Especial), dando una interpretación más fuerte y contextualizada de los descubrimientos.

De este modo, se aplicó una triangulación metodológica que combinó observación directa, reflexión de los diarios de campo y entrevistas informales. El contraste de estas evidencias validó los hallazgos y permitió identificar coincidencias o discrepancias entre lo planificado y lo que realmente ocurre en el aula multigrado (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). En este sentido, el cotejo entre lo observado, lo narrado y lo registrado en documentos dejaron ver costumbres regulares junto con cambios nuevos, también encontrar huecos entre la planeación curricular declarada y el uso real en contextos rurales.

2. DESARROLLO

2.1. Identificación del contexto y los actores involucrados

Identificación del contexto

En el marco del Trabajo de Integración Curricular (TIC), se eligió la Sistematización de Experiencias como metodología de análisis e interpretación, aplicada en las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS). Estas prácticas ofrecen un espacio formativo que permite a los futuros docentes interactuar con comunidades rurales, comprender sus realidades y responder a sus necesidades educativas desde una perspectiva crítica e inclusiva (Saldaña et al., 2025).

Estas prácticas generaron un espacio para la reflexión crítica sobre los procesos vividos durante las PABS, lo que contribuyó a la comprensión de las realidades educativas en entornos rurales y aulas multigrado. La experiencia fue realizada por un grupo de practicantes de noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que pertenecen a las carreras de Educación Inicial (EI), Educación Especial (EE) y Educación Básica (EB), se desarrolló en una comunidad rural que se ubica en la parroquia San Vicente, cantón El Pan, provincia del Azuay.

La experiencia se llevó a cabo en una unidad educativa de sostenimiento fiscal, ubicada en la comunidad de la Merced, que se caracteriza por su entorno rural y por presentar condiciones sociales y económicas propias de comunidades campesinas. De igual manera, la institución ofrece educación regular en modalidad presencial durante la jornada matutina y atiende a un total de 37 estudiantes, distribuidos entre Educación Inicial y Educación General Básica (EGB).

En este contexto, destaca la migración por su impacto en la vida académica y comunitaria. Durante la práctica se observó que la salida temporal o permanente de uno o ambos padres (hacia ciudades del país o al exterior, especialmente a Estados Unidos) causa desintegración familiar, reduce el acompañamiento en el hogar, afecta la asistencia y el rendimiento académico y debilita las redes barriales. Son frecuentes los hogares con cuidados alternos (abuelos, tíos, hermanos mayores o vecinos) y viviendas parcialmente

desocupadas en el entorno de la escuela. La disminución de matrículas que provoca este flujo migración también reduce el personal docente, porque se cierran grados, se restructura el modelo multigrado y se produce traslados o reasignaciones de personal. Estas condiciones producen tenciones socioeducativas que requieren adaptaciones pedagógicas y una vinculación estrecha escuela–familia para sostener el aprendizaje y el bienestar de niñas y los niños.

En cuanto a la organización interna, el grupo está compuesto de 3 estudiantes en Inicial 2, 6 en Preparatoria, 14 en el subnivel Elemental (segundo, tercero y cuarto de EGB) y 14 en el subnivel Medio (quinto, sexto y séptimo de EGB). Esta estructura responde a un modelo multigrado, en el que tres docentes asumen la atención simultánea de estudiantes de distintos niveles. Una docente para Inicial y Preparatoria, otra para el subnivel Elemental y una tercera es responsable del subnivel Medio. Aunque esta organización asegura cobertura educativa, también presenta desafíos importantes en cuanto a planificaciones, gestión del tiempo y atención individualizada.

Actores involucrados en la experiencia

Diversos actores educativos participaron en la experiencia y su intervención fue clave para comprender la complejidad del trabajo pedagógico en contextos rurales. Además, su implicación cotidiana contribuyó a la construcción colectiva de la identidad profesional docente (Montoya de la Cruz et al., 2022). A continuación, se presenta la descripción de las principales figuras que influyeron, de manera directa e indirecta en el proceso educativo.

Figura 1. *Actores involucrados en la práctica*



Nota. Actores involucrados durante el proceso de las prácticas de Alto Beneficio Social (PABS). Elaboración propia, 2025.

Con el propósito de comprender más a los actores involucrados (**figura 1**) en esta modalidad de práctica, se presenta a continuación el rol más relevante dentro de este proceso formativo:

- *Estudiantes practicantes:* Las docentes en formación fueron las protagonistas de la sistematización, pues vivieron directamente los retos y aprendizajes en el contexto rural y multigrado. Al participar en el programa de las PABS, las practicantes de diferentes carreras intercambian saberes, métodos y enfoques que les permitieron ejercer en aulas fuera de su formación. De igual manera, realizaron tareas concretas relacionadas con su formación académica y toman roles docentes clave, como la planificación, ejecución y evaluación del proceso docente.

- *Directivo o líder educativo:* La líder educativa desempeñó un rol importante en el desarrollo de las PP, como guía y referente docente para la institución. Desde el comienzo, brindó asistencia, orientación y apoyo para abordar los problemas del modelo multigrado. También guio a las practicantes, generó espacios de diálogo, brindó retroalimentación continua y compartió estrategias adaptadas al entorno rural. Este apoyo promovió una integración más efectiva entre la comunidad, los docentes, los estudiantes y las practicantes.
- *Tutores profesionales:* Los tutores apoyaron y guiaron a las practicantes para ser parte del contexto rural multigrado. Su conocimiento del entorno les permite contextualizar la enseñanza-aprendizaje, mejorar la adaptación al aula y enriquecer la práctica docente. Brindaron retroalimentación continua y mantuvieron una actitud colaborativa que fortaleció el vínculo entre la institución educativa y la universidad. Por ende, su apoyo es muy importante en el desarrollo profesional y personal de las futuras docentes.
- *Estudiantes de la institución:* Fueron el eje central de este proceso de formación docente. Por su parte, su participación activa permitió identificar las características del aprendizaje en contextos rurales y multigrados. Con base en su retroalimentación, interacción y necesidades, se logró adaptar las estrategias docentes, demostrar aprendizajes significativos y abordar desafíos concretos del proceso educativo. Los estudiantes no solo fueron receptores, sino también protagonistas, que contribuyeron al crecimiento profesional de las docentes en formación.
- *Padres de familia:* Fueron actores importantes dentro del proceso formativo. Sus aportes facilitaron la comprensión del contexto familiar y las necesidades de los estudiantes. Aunque su participación fue limitada, fortaleció el vínculo institución-comunidad y permitió generar propuestas pedagógicas pertinentes al entorno.
- *Comunidad:* Su participación y contribución en el proceso de formación, ayudaron a comprender mejor el contexto familiar y las necesidades de los estudiantes. Su cultura, modo de vida y condiciones

económicas ofrecieron tanto intervenciones cotidianas como posibilidades pedagógicas. Este aporte permitió comprender que la educación en contextos rurales está vinculada con la comunidad y el saber local para fortalecer el sentido de pertinencia entre escuela y territorio.

2.2. Sistematización de la experiencia educativa integradora

La Sistematización de Experiencias se concibe como un proceso metodológico que organiza y reconstruye experiencias vividas con el fin de generar aprendizajes y conocimientos significativos. En el ámbito educativo, constituye una herramienta esencial porque permite ordenar de manera crítica lo acontecido en la práctica docente, donde se interpreta los factores que intervienen en ella como el contexto, las acciones, las reacciones, los resultados, las perspectivas y las relaciones establecidas. En este sentido, no se trata únicamente de narrar lo sucedido, sino de reconstruir las vivencias para convertirlas en referentes que fortalezcan la práctica profesional y promueva una reflexión crítica constante. Así, la sistematización reconoce que cada experiencia es única e irrepetible, pero a la vez portadora de enseñanza transferible a otros escenarios educativos (Jara, 2018).

A diferencia de metodologías tradicionales de investigación, la sistematización se caracteriza por su flexibilidad y por partir de la práctica misma como fuente de conocimiento. Es un proceso eminentemente reflexivo y colaborativo en el que los protagonistas son quienes vivieron la experiencia en un tiempo y lugar determinado. Su finalidad no radica en validar hipótesis previamente formuladas, sino en realizar una interpretación crítica de lo acontecido para mejorar la práctica en el futuro. De esta manera, Mera (2019) señala que la sistematización favorece la autoevaluación, la construcción colectiva de saberes y la adaptación de las acciones pedagógicas a las necesidades de los participantes y al contexto en el que se desarrollan, convirtiéndose en un medio eficaz para el aprendizaje práctico y la mejora continua de los procesos educativos.

Según Jara (2018), la sistematización se desarrolla en cinco fases flexibles y dinámicas: el punto de partida, que implica reconocer y registrar la experiencia vivida; las preguntas iniciales ¿por qué pasó lo que

pasó?, que definen los objetivos, el eje de análisis y las fuentes de información; la recuperación de proceso vivido, que reconstruye la historia y ordena los acontecimientos; la reflexión de fondo, en la que se analizan causas, tenciones y contradicciones a partir del dialogo crítico; y los puntos de llegada, que corresponden a la elaboración de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones para transformar la práctica, Estas fases no construyen una secuencia rígida, sino una guía para ordenar, interpretar y comunicar lo vivido, con el fin de potenciar el aprendizaje personal, colectivo e institucional.

2.2.1. Narración de las condiciones o situaciones

Origen del eje de la sistematización

La formación inicial de docente en la UNAE se organiza en programas especializados que responden a los distintos niveles del sistema educativo. De este modo, las estudiantes se preparan de manera específica en una de las tres carreras principales como EI, EE y EB. Cada malla curricular se estructura en función de las características, necesidades y fundamentos pedagógicos propios del nivel correspondiente, lo que fortalece el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a su campo de acción.

Este proceso formativo se sustenta en el Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE, que promueve una formación centrada en la justicia social, la investigación contextualizada, el dialogo de saberes, la contextualización y el compromiso con la transformación educativa (UNAE,2024). Asimismo, esta estructura académica busca fortalecer una formación pertinente a las realidades nacionales y está en relación con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, establecido en el Plan Nacional de Educación Pertinente (MinEduc, 2023).

Pese a que, este modelo permite un acercamiento más profundo a cada área de conocimiento, no asegura una preparación integral para contextos educativos complejos, como los entornos rurales multidimensionales. En este contexto, resulta indispensable atender simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles mediante métodos de enseñanza flexible y conocimientos interdisciplinarios. De acuerdo con el Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE (2024), la formación docente debe promover el desarrollo

de competencias críticas y transformadoras relevantes para la región. No obstante, estas competencias no siempre se traducen en experiencias concretas en todo el currículo que preparen adecuadamente para la diversidad educativa.

De igual manera, documentos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador señalan una debilidad: la limitada atención de la formación inicial hacia las zonas rurales. El currículo nacional reconoce la situación específica de las escuelas rurales, lo que requiere un enfoque pedagógico diferenciado según sus realidades socioculturales (MinEduc, 2021). A pesar de ello, los programas de formación universitaria aún presentan deficiencias en este aspecto, que se reflejan claramente en las PP, especialmente en las rotaciones que requieren que los estudiantes impartan asignaturas fuera de su especialidad.

Frente a esta realidad, la UNAE implementó las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS), con el propósito de acercar a los estudiantes a diversos contextos educativos, particularmente en zonas rurales y modelos educativos multigrado. Estas prácticas constituyen un espacio de aprendizaje situado que permite a los practicantes formados en EI, EE y EB tener una exposición directa a las condiciones sociales, culturales y pedagógicas de la comunidad. De esta manera, esto contribuye al desarrollo de competencias profesionales relevantes. En consecuencia, el Plan Nacional de Formación Permanente (MinEduc, 2023), es necesario fortalecer la metodología de formación mediante asignaturas o módulos específicos para la educación rural y de apoyo multigrado.

En este marco resulta necesario sistematizar la experiencia vivida, lo que permite reflexionar críticamente cómo se enfrentó la transición entre niveles, qué aprendizajes se han aprendido y los desafíos de la docencia en niveles distintos al de nuestra formación académica. Estas experiencias evidencian la necesidad de diseñar programas que preparen a los futuros docentes para afrontar la diversidad de contextos educativos, en especial la enseñanza en zonas rurales y la heterogeneidad del aula.

Durante el desarrollo de las PABS, se vivieron varias situaciones significativas que permitieron experimentar directamente con las realidades educativas en entornos rurales pluridocentes. Estas vivencias se relacionaron estrechamente con los objetivos de la sistematización, fortaleció una reflexión profunda sobre

los aprendizajes alcanzados y los desafíos enfrentados al intervenir pedagógicamente en contextos de diferentes niveles y vulnerabilidades sociales.

La experiencia se organiza en dos momentos. Por un lado, la Etapa 1 (Octavo ciclo: 23 de septiembre hasta el 15 de noviembre de 2024) representó la primera inmersión en territorio rural multigrado y tuvo una duración de ocho semanas. Por otro lado, la Etapa 2 (Noveno ciclo: 10 de marzo hasta el 30 de abril de 2025) significó el retorno al mismo contexto por ocho semanas, con mayores conocimientos y nuevos retos. En conjunto, las dos Etapas suman 16 semanas de PP con alrededor de 8 horas diarias. Desde esta estructura, se narra seguidamente la experiencia docente en cada Etapa.

Llegada y diagnóstico inicial de la etapa 1

Al iniciar la Etapa 1 de las PABS en la comunidad de La Merced, cantón El Pan, participaron tres docentes en formación de la UNAE, cada una de una carrera distinta. Su llegada estuvo marcada por nerviosismo, inseguridad y grandes expectativas propias de una primera inmersión en contexto rural multigrado. No obstante, el miedo inicial se redujo de manera radical gracias a la cálida acogida de la líder educativa y de las familias de la comunidad. Incluso, una madre ofreció alojarlas en su casa y otras familias colaboraron con cocina, gas y utensilios, los aspectos logísticos se resolvieron de inmediato. Este acto de solidaridad facilitó la adaptación de las practicantes y evidenció la temprana conexión entre escuela y comunidad que caracterizó toda la etapa.

Durante la primera semana el grupo se enfocó en levantar información diagnóstica. Las practicantes observaron la docencia en el aula, realizaron entrevistas informales y participaron en reuniones con docentes y familias. Como resultado, se registró en los diarios de campo los recursos disponibles, los estilos y ritmos de aprendizaje, así como la situación de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). De este modo, dicha información inicial se convirtió en la base para diseñar estrategias didácticas contextualizadas y pertinentes.

De igual forma, la líder educativa procedió a distribuir los niveles de responsabilidad según la especialización de cada practicante. De este modo, P-EI fue responsable de Inicial -Preparatoria, P-EB asumió

segundo a cuarto de año de EGB (Nivel Elemental) y P-EE quedó a cargo de quinto a séptimo de EGB (Nivel Medio), además de cumplir un rol de apoyo interdisciplinario transversal. Desde el principio, las tutoras profesionales brindaron un acompañamiento cercano, explicaron la lógica del currículo multigrado, apoyaron en la desagregación de destrezas y ámbitos por grado y orientaron el desarrollo de planes integrados para atender varios grupos simultáneamente. Asimismo, ofrecieron retroalimentación individual diaria para ajustar la planificación, las estrategias y las metodologías. Cada viernes se realizaban reuniones formales de seguimiento con la líder educativa y las tutoras, para revisar avances, dificultades y acordar mejoras específicas para la semana siguiente.

La jornada se extendía a ocho horas diarias. Las practicantes ingresaban a las 7:15 y las clases iniciaban a las 7:30. La actividad pedagógica presencial terminaba a las 12:30 y la retroalimentación de las tutoras se realizaba a las 13:30. Por la tarde, de 15:00 a 17:00, las practicantes ofrecían espacios diferenciados: los lunes, miércoles y viernes refuerzo en Lengua y Literatura y Matemáticas, mientras que los martes y jueves talleres abiertos a todo el alumnado.

Del mismo modo, el programa alimentario comunitario fortalecía los vínculos entre la escuela y las familias, los lunes, miércoles y viernes los padres preparaban alimentos en el comedor de la institución, mientras que los martes y jueves enviaban loncheras con comidas saludables. Cuando algunos estudiantes olvidaban sus refrigerios, los compañeros compartían de manera espontánea, reflejaban los valores de la solidaridad y la ayuda mutua que fortalecían la identidad comunitaria.

Rotaciones Formativas

En la quinta y sexta semana, se llevó a cabo la primera rotación, considerada el eje central de la sistematización. En el que, la P-EI se trasladó al Nivel Elemental, P-EB pasó al Nivel Medio y P-EE continuó como apoyo transversal en Inicial-Preparatoria. Este cambio resultó difícil para la P-EI y la P-EE porque implicó trabajar con estudiantes, currículos y planificaciones distintos a su formación de base. Para armonizar la brecha curricular organizaron reuniones diarias de tutorías entre pares: P-EB expuso los lineamientos y la organización de EGB, P-EI compartió actividades de rutinas lúdicas y propuestas de motricidad fina para la

primera infancia y P-EE orientó sobre los ajustes razonables e inclusión para atender NEAE. Al mismo tiempo, las tutoras profesionales acompañaron el proceso con paciencia, revisaron planificaciones, realizaron observaciones en el aula y brindaron retroalimentación oportuna. Lo que permitió ajustar metas, métodos y criterios de evaluación en un corto plazo.

El impacto de la rotación fue tanto personal como formativo. Cada practicante debió estudiar nuevos contenidos y adaptar actividades a grupos con dinámicas poco conocidas. El trabajo colaborativo dentro de la triada (compartir materiales didácticos, estrategias y experiencias disciplinares) fue decisivo para sostener la continuidad pedagógica durante el cambio de niveles. Del mismo modo, en conversaciones con las docentes de la institución se constató que, en zonas rurales, es común que el profesorado tenga que dar clases, sin tener en cuenta su área de formación debido a la escasez de personal dispuesto a trabajar en comunidades lejanas. En consecuencia, la rotación vivida por las practicantes replicó temporalmente esta situación estructural, aumentó su comprensión del ejercicio docente rural y reforzó la importancia de la colaboración interdisciplinaria.

Durante la séptima y octava semana, se efectuó la segunda rotación interna. Así, P-EI asumió directamente el Nivel Medio, mientras que P-EB se trasladó a Inicial-Preparatoria y P-EE retomó el Nivel Elemental. En esta nueva distribución, la P-EB enfrentó un reto, pues desconocía las dinámicas propias del nivel. Sin embargo, la ayuda constante del grupo resulto importante, primero se compartió materiales, se ajustaron las planificaciones de las clases y se intercambiaron estrategias para optimizar la gestión del aula. Gracias a este acompañamiento y a la aplicación de técnicas de atención focalizada, dinámicas cooperativas y normas claras de convivencia, se fortaleció el control del grupo y mejoró el ambiente de aprendizaje.

Cierre de la Fase 1

Al finalizar la primera fase, las practicantes revisaron los registros de las clases, las evaluaciones y evidencias fotográficas. Se identificaron logros en tres ámbitos: la adaptación metodológica en entornos multigrado, el uso creativo de recursos locales y en el fortalecimiento de los lazos de confianza con la comunidad. Sin embargo, se reconocieron limitaciones: la necesidad de una formación multigrado más sólida

y la carencia de materiales didácticos adecuados, lo que dificultaba diversificar estrategias para ofrecer una atención personalizada en todos los niveles.

El regreso a la universidad resultó complejo después de ocho semanas de inmersión en la ruralidad, retomar el ritmo académico resulto difícil porque las practicantes se habían acostumbrado al contacto diario con los estudiantes y a la planificación para varios grados al mismo tiempo. No obstante, la emotiva despedida compartida con los estudiantes, docentes, familias y comunidad, no solo las conmovió hasta las lágrimas, sino que también fortaleció sus competencias profesionales y reforzó su compromiso emocional y ético con la educación rural.

Retorno y profundización en la Fase 2

En cuanto comenzó la Fase 2 (novelo ciclo), en la misma institución rural, las practicantes regresaron con una idea más clara sobre lo que significa ejercer la docencia en la ruralidad. Así, se ubicaron de inmediato en las aulas asignadas y permanecieron allí durante siete semanas: P-EI retomó Inicial-Preparatoria, P-EE asumió el Nivel Elemental y P-EB se hizo cargo del Nivel Medio. Durante las dos primeras semanas como los estudiantes se encontraban en exámenes trimestrales, la líder educativa y las tutoras profesionales, acordaron destinar la tercera semana exclusivamente a actividades de refuerzo en todos los niveles.

Posteriormente, el trabajo pedagógico se enfocó en reforzar lectoescritura y matemáticas mediante Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Asimismo, por las tardes (15:00 a 17:00) las practicantes acompañaron en los talleres organizados por la Prefectura del Azuay, lo cual contribuyó al fortalecimiento del lenguaje, el razonamiento y desarrollaron las habilidades motoras de los estudiantes. Además, dos días por semana cada grupo recibió clases de computación, en este espacio las practicantes prestaron apoyo didáctico y técnico, así se fortaleció un proceso formativo integral.

Por otro lado, en las semanas cuatro, cinco y seis, el vínculo con las familias se profundizó notablemente. En primer lugar, durante la celebración del Viernes Santo, los padres de familia prepararon y compartieron una fanesca comunitaria con estudiantes, docentes y practicantes: dicho encuentro ayudó a dialogar sobre la importancia de preservar las costumbres locales y fortaleció el sentido de pertinencia de toda

la comunidad educativa. Después, por el Día del Maestro, la comunidad organizó un emotivo homenaje y un almuerzo para reconocer el esfuerzo y aprecio del equipo docente y de las practicantes. Estos gestos comunitarios no solo reafirmaron la confianza profesional del grupo de practicantes, también fortalecieron su inspiración de proyectar su futuro profesional en la ruralidad.

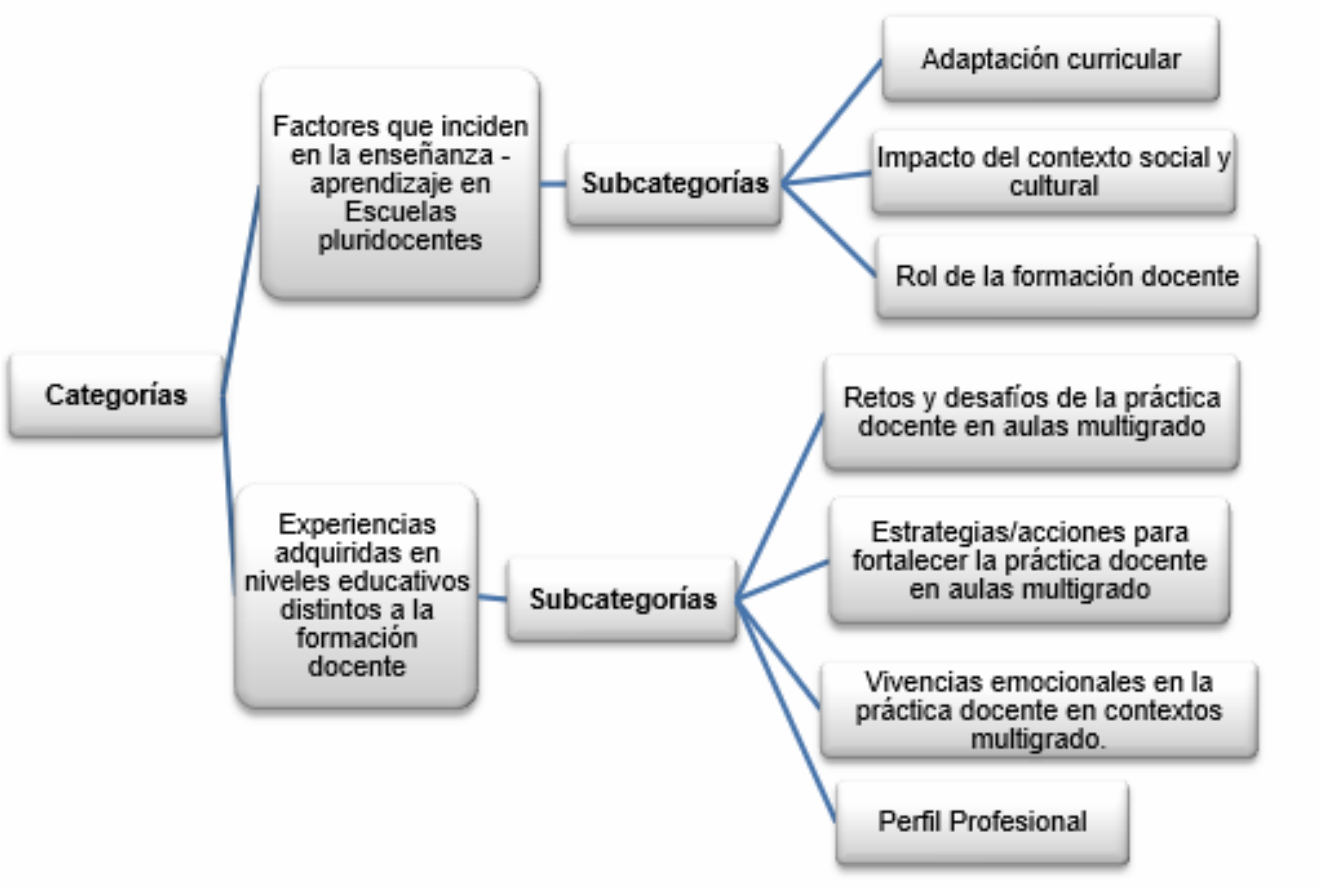
En la séptima semana, un brote del virus Coxsackie obligó a suspender la presencialidad y trasladar las clases a modalidad virtual. Para dar respuesta inmediata, las practicantes diseñaron guías impresas, organizaron sesiones sincrónicas por Zoom y proporcionaron retroalimentación telefónica a los estudiantes para superar las limitaciones de la conectividad de internet. Posteriormente, al inicio de la semana ocho, la alerta sanitaria se mantenía, de modo que, las practicantes regresaron a sus casas y continuaron con el apoyo desde la distancia. Sin embargo, pese a la separación física, implementaciones dinámicas interactivas en línea y brindar materiales impresos a los que no podían conectarse, así aseguraron la continuidad del proceso educativo durante la emergencia. Por lo tanto, la Etapa 2 consolidó la residencia pedagógica de la triada y confirmó su vocación docente. Por un lado, la inmersión en la vida rural no solo fortaleció sus capacidades de planificación y gestión multigrado, sino que inspiró el deseo de contribuir activamente al desarrollo de comunidades educativas rurales con ideas nuevas y pertinentes.

De igual manera, al considerar ambas etapas como un camino de aprendizaje, se observa un cambio claro de la incertidumbre inicial a una convicción profesional sólida. En realidad, durante la Etapa 1 las practicantes aprendieron a adaptarse a las aulas multigrado con recursos ilimitados y a forjar vínculos comunitarios. En la Etapa 2 las practicantes consolidaron estrategias de enseñanza híbrida frente al brote de Coxsackie y experimentaron el apoyo sincero de las familias, lo que reforzó su compromiso con la ruralidad.

2.2.2.Categorización de la información

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías (detalladas en la figura 2. Tabla de categorización) empleadas para organizar y analizar los datos de observación participante y diarios de campo.

Figura 2. *Tabla de categorización*



Nota. Categorías y subcategorías (detalladas a profundidad en el (**Anexo 1**) de la sistematización de experiencia de la Práctica docente en contextos rurales multigrado, Elaboración propia, 2025.

Categoría 1: Factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje en Escuelas pluridocentes

La revisión de los datos de la experiencia vivida en una unidad educativa de La Merced, donde se desarrollaron las PP, evidenció que el proceso de enseñanza-aprendizaje está influido por tres factores relacionados: la adaptación curricular, el impacto del contexto social y cultural, y rol de la formación docente especializada. Estos factores, considerados subcategorías, al integrarse condicionan la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto pluridocente.

Adaptación curricular

La adaptación curricular implica ajustar objetivos, metodologías, recursos, tiempos y evaluación para garantizar la igualdad de oportunidades, especialmente para estudiantes de Necesidades Educativas Especiales (NEE). En las aulas multigrado, la convivencia simultánea de distintos grados obliga a realizar ajustes en la organización y los métodos, que responde tanto a las diferencias individuales como grupales. Una planificación flexible y contextualizada permitió sostener ritmos de aprendizaje diversos y fortalecer enseñanzas significativas.

Figura 3. *Adaptación curricular en un aula del Nivel de Elemental.*



Nota: Se realizaron adaptaciones curriculares en un aula multigrado mediante el ajuste de objetivos, recursos, metodologías, tiempos y evaluación. Elaboración propia (2024-2025).

En entrevistas informales realizadas en la semana 1 (S1) y el día 2 (D2) en la etapa 1 (E1), las docentes afirmaron que uno de los factores que determina en el aprendizaje es la necesidad de adaptar el currículo al contexto y a las NEE de cada estudiante. Las TP-IP, TP-NE y TP-NM destacaron que *"la desagregación de destrezas por grado y la planificación por ejes temáticos facilitan la gestión y comprensión de los contenidos y su participación activa (Diario S1-D2-E1)".* Con base a esta evidencia y en los registros de aula, se constató

que la heterogeneidad de edades y niveles exige mayor flexibilidad e innovación en la planificación pedagógica, lo que se reflejó en secuencias diferenciadas, tiempos escalonados y materiales autónomos.

Asimismo, enfatizaron que "*conocer las fortalezas, dificultades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante permite diseñar apoyos personalizados y garantizar igualdad de oportunidades (Diario S2-D3-E1)".* En las PP, este principio se aplicó al vincular los aprendizajes escolares con la vida cotidiana de los niños. Por ejemplo, la P-EE señala que *"en Matemáticas, se usó algunos problemas relacionados con la compra y venta de productos que los papás cultivan en la comunidad, esto ayudó a que los estudiantes tuvieran un sentido práctico…… (Diario, S1-D3-E1)".*

Figura 4. *Fortalezas, dificultades y ritmos de aprendizaje del estudiante.*



Nota: Uso de algunos problemas relacionados con la compra y venta de productos que los papás cultivan en la comunidad. Elaboración propia (2024-2025).

En estos espacios diversos fue importante que los docentes sean innovadores en sus estrategias. El conocimiento previo del currículo posibilitó planificar clases adecuadas, en las que todos los estudiantes alcanzaron aprendizajes significativos a pesar de sus limitaciones. Además, esta preparación fomentó un ambiente inclusivo y motivador, donde cada estudiante se sintió valorado y apoyado en su proceso formativo.

La experiencia educativa en contextos rurales permitió comprender que la adaptación curricular implica enfrentar desafíos y reconocer oportunidades que surgen en las aulas multigrado. Esta práctica motivó el diseño de estrategias pedagógicas diversificadas, considera las diferencias de edades y los niveles de aprendizajes individuales. Como practicantes de distintas carreras, se tuvo la oportunidad de poner en práctica planes de estudio acordes con nuestra formación académica y al mismo tiempo, adaptarlos a los lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado. Desde EI, las clases se desarrollaron aplicando metodologías lúdicas orientadas al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes. En EB, se trabajó con el refuerzo de aprendizajes contextualizados y significativos que aportaron a la vida personal y profesional de los estudiantes. Finalmente, en EE, se aplicaron recursos y adaptaciones específicas para atender a estudiantes con NEE, lo cual aseguró procesos inclusivos y equitativos.

Figura 5. *Uso del juego para el desarrollo de habilidades.*



Nota: Aplicación de metodologías lúdicas orientadas al aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes de inicial. Elaboración propia (2024-2025).

En este contexto, los períodos de inmersión en el territorio rural multigrado y el posterior retorno con mayores conocimientos evidenciaron la importancia de realizar la adaptación curricular en cada nivel

educativo. En la subcategoría de adaptación permitió identificar los enfoques de los distintos currículos (EI, EB y EE), a pesar de tener particularidades, comparten la necesidad de asegurar aprendizajes significativos en diversos contextos.

En primer lugar, en Educación Inicial, en el currículo 2014, concibe al niño como un ser integral, con dimensiones, cognitivo, social, psicomotoras, físico y afectivas interrelacionadas. En este marco, exige planificaciones que no se reduzcan a la transmisión de contenidos, sino que integran experiencias significativas. En la práctica, la P-EI señala que *"las actividades realizadas en el aula se enfocaron en juegos de motricidad fina, dinámicas lúdicas y canciones que permitieron fortalecer tanto la coordinación como la interacción social (Diario, S3-D4-E1)".*

En segundo lugar, en Educación Básica, el currículo priorizado 2020-2021 plantea una mirada interdisciplinaria que busca integrar todas las áreas del conocimiento con el propósito de responder a la diversidad de estudiantes. En este sentido, la desagregación de destrezas por subniveles y el uso de criterios de desempeño, indicadores de evaluación, permiten estructurar aprendizajes más claros. Durante la práctica, la P-EB mencionó que este enfoque se aplicó en Matemáticas *"al trabajar simultáneamente con operaciones básicas en segundo año y resolución de problemas en cuarto año, se utilizó material concreto como semillas y regletas para facilitar la comprensión…… (Diario, S3-D1-E1)".*

Finalmente, en Educación Especial, la formación se orienta a la atención de cada estudiante con NEE, lo cual exige profesionales capaces de adaptar los objetivos, contenidos, metodologías y recursos a las características individuales de cada estudiante. La propuesta se sustenta en principios de inclusión y equidad, apoyada en metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ABJ y ABP. Un ejemplo significativo fue cuando la P-EE mencionó que *"se adoptó por instrucciones mediante el uso de pictogramas y tarjetas visuales para un estudiante de quinto con dificultades de comunicación, se logró que participara en las actividades grupales con sexto y séptimo y fortaleciera su autonomía (Diario, S3-D3-E1)".*

Figura 6. *Pictogramas y tarjetas visuales aplicadas en un aula del Nivel Medio.*



Nota: Uso de pictogramas y tarjetas visuales para un estudiante de quinto con dificultades de comunicación. Elaboración propia (2024-2025).

Tal como se evidenció en las rotaciones formativas, las practicantes relataron en una reunión con el tutor de práctica que "*el intercambio constante de materiales y estrategias con las docentes de aula fue decisivo para ajustar la enseñanza y garantizar que los estudiantes accedieran a un aprendizaje pertinente y equitativo (Diario, S7-D2-E1)"*.

Por ello, dentro de la experiencia vivida en las aulas, se consideraron los Lineamientos Curriculares para Instituciones Educativas Multigrado, los cuales orientan una planificación flexible, la organización del tiempo y la integración de contenidos para atender a estudiantes de diferentes grados en un mismo espacio. En este proceso, se aplicó el currículo de Educación Inicial, Preparatoria, Elemental y Medio, con base en el estudio y seguimiento de los lineamientos, con el fin de adaptarlos y aplicarlos de manera pertinente en los distintos niveles educativos. Esta adaptación se basó en la desagregación de contenidos y objetivos por grado para proporcionar una planificación diferenciada que respondiera a las particularidades de los estudiantes. A

su vez, la práctica en contextos multigrado evidenció la importancia de una planificación contextualizada, inclusiva y coherente con las capacidades de los niños y niñas.

Durante el desarrollo de las PABS surgieron varios desafíos que exigieron modificar los planes de estudio y crear adaptaciones curriculares conjuntas. De acuerdo con la codificación de practicantes (P-EI, P-EB y P-EE), en las rotaciones se aplicaron estrategias educativas ajustadas a las necesidades de cada estudiante, conforme a los lineamientos curriculares. Otro desafío importante fue la gestión del tiempo en las aulas multigrado, donde se debía atender de manera simultánea a estudiantes de distintos niveles. Para superar estas dificultades, se implementó la planificación de actividades integradas por ejes temáticos, como el uso de materiales didácticos autónomos, trabajos grupales, talleres y refuerzos, lo que permitió mantener a los estudiantes activos y enfocados de acuerdo con sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Impacto del contexto social y cultural

El contexto social y cultural influye de manera decisiva en la dinámica docente. Las prácticas comunitarias, las condiciones socioeconómicas y las expectativas familiares inciden directamente en la participación estudiantil y en las decisiones pedagógicas. Comprender estas permite diseñar estrategias adaptadas a las verdaderas necesidades del aula. Cuando se reconoce las particularidades de cada grupo, es posible generar ambientes inclusivos en los que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y sentirse valorados en igualdad de condiciones. Esta comprensión facilita el desarrollo de propuestas adecuadas y respeta la identidad cultural de la comunidad, lo que fortalece el aprendizaje.

Figura 7. *Participación de los estudiantes en actividades culturales y manualidades con material reciclable.*



Nota: Ambientes inclusivos donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar y sentirse valorados en igualdad de condiciones. Elaboración propia (2024-2025).

De acuerdo con la TP-NE en la reunión con la P-EB, menciona que *"las ausencias por labores agrícolas obligaron a acortar las secuencias y entregar guías para el hogar (Diario, S1-D3-E1)".* Esta situación refleja las limitaciones económicas de las familias, que afectan la asistencia regular, el acceso a materiales escolares e incluso en su nutrición, con impacto en la concentración y el rendimiento académico. A ello se suman las expectativas familiares, muchas veces condicionadas por la prioridad del trabajo agrícola o las laborales domésticos sobre la educación formal.

Durante la práctica inicial, la TP-IP en reunión con la P-EI explicó que *"la migración hacia Estados Unidos deja a los niños y niñas al cuidado de los abuelos u otros familiares, lo que repercute en su estabilidad emocional y en la continuidad de sus aprendizajes (Diario, S3-D1-E1)".* Esta realidad se constató en los diarios de campo cuando varios estudiantes faltaron a clases para apoyar en actividades agrícolas o cuidar a sus hermanos menores.

Figura 8. *Casas abandonas de familiares migrantes.*



Nota: La migración de padres deja a los niños y niñas a cargo de los abuelos u otros familiares. Elaboración propia (2024-2025).

Ante estas condiciones, las docentes deben desarrollar estrategias pedagógicas flexibles y contextualizadas para adaptar los contenidos curriculares a las realidades de los estudiantes. La enseñanza adaptada al entorno fortalece el compromiso estudiantil al aprovechar sus saberes previos, lo que asegura aprendizajes significativos y fomenta la aceptación de la diversidad cultural que caracteriza a la comunidad. Un ejemplo escrito en los diarios de las practicantes, ocurrió durante la práctica de la etapa 2 (E2) en "*la celebración comunitaria del Viernes Santo, las familias compartieron una fanesca con los estudiantes, docentes y practicantes. Este espacio permitió trabajar valores de identidad cultural y sentido de pertenencia (Diario, S6-D2-E2).* De mismo modo, *"se reunió por el Día del Maestro, las tutoras resaltaron que la convivencia escuela-comunidad motivan a los estudiantes como a los docentes a valorar su rol en la comunidad (Diario, S5-D2-E2)".*

Figura 9. *Se celebra una reunión por el día del Maestro.*



Nota: Los padres de familia organizaron una reunión por el día del Maestro, permitiendo valorar su rol en la comunidad. Elaboración propia (2024-2025).

Durante la práctica, se constató que algunas familias con bajo nivel educativo tenían dificultades para apoyar las tareas escolares de sus hijos, La P-EB relató *"el caso de una madre que solo había culminado la primaria y reconoció que únicamente sabía leer y escribir, por lo que debía recurrir a otros familiares o vecinos para guiar a su hijo (Diario, S2-D3-E2)".* De igual forma, la P-EI registró *"el caso de un niño cuya familia no podía garantizar una alimentación adecuada, lo que afectaba su concentración y su rendimiento (Diario, S3-D2-E2)".* Por lo tanto, el contexto social y cultural condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural, sin embargo, ofrece recursos comunitarios que, al integrarse en la práctica docente, enriquecen los aprendizajes y fortalecen los vínculos entre escuela y comunidad.

Rol de la formación docente especializada

En contextos rurales y en aulas multigrado, uno de los principales retos que enfrentan los docentes es la falta de formación específica para responder a las múltiples necesidades y niveles de aprendizaje presentes en un mismo espacio. Sin una preparación adecuada en metodologías para la enseñanza multigrado, en la comprensión del entorno social y en el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad docente se ve limitada.

Por ello, resulta fundamental que los futuros docentes cuenten con recursos pedagógicos que les permitan diseñar y aplicar estrategias inclusivas, ajustadas tanto a las características de los estudiantes como a su entorno.

El rol de la formación docente especializada en contextos multigrado resulta indispensable para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Esta formación fortalece las competencias, capacita a los docentes para diseñar propuestas curriculares integradas y los orienta en la gestión del tiempo, los recursos y el aula multigrado. Asimismo, impulsa procesos de colaboración y de autoaprendizaje. A su vez, la contextualización de los contenidos permite conectar el currículo educativo con la realidad social, cultural y económica del medio rural, lo que facilita la unión entre la escuela, familia y comunidad.

Figura 10. *Participación de los estudiantes, familia, docentes y practicantes en la minga escolar y el Consejo Estudiantil.*



Nota: Articulación entre la escuela, familia y comunidad mediante la participación en la minga y en las listas para el Consejo Estudiantil en la Unidad Educativa. Elaboración propia (2024-2025).

En este sentido, la formación continua se presenta como un proceso clave para el desarrollo profesional de los docentes que laboran en sectores rurales. La actualización constante mejora la calidad educativa, estimula el pensamiento crítico en los estudiantes y permite integrar dimensiones sociales,

culturales y económicas al aprendizaje interdisciplinario. Por ejemplo, durante las PP, las TP-IP, TP-NE y TP-NM señalaron en una reunión de retroalimentación que *"la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo depende del interés y de cómo se transforman las prácticas docentes en el aula… (Diario, S6-D2-E1).* Esta apreciación reforzada de una capacitación que fomente la innovación pedagógica y fortalezca la capacidad de adaptación en escenarios complejos.

El equipo de practicantes en las PABS realizó una contribución relevante en el aprendizaje de los estudiantes, pues cada integrante aportó desde su formación específica, como se evidenció en la semana de refuerzo. La P-EI explicó *"el proceso de planificación y actividades para Inicial y Preparatoria, orientadas al desarrollo cognitivo, motor y socioemocional (Diario, S2-(D1-D5)-E2)".* La P-EB resaltó *"la importancia de diseñar aprendizajes contextualizados en Matemática y en Lengua y Literatura mediante materiales concretos, permitió trabajar operaciones básicas, resolución de problemas y procesos de lectoescritura en un mismo espacio multigrado (Diario, S2-(D1-D5)-E2)".* Finalmente, la P-EE adaptó *"instrucciones con el apoyo de pictogramas, juguetes de construcción, objetos manipulativos y el uso del ábaco, que favoreció la participación de los estudiantes con NEAE en dinámicas grupales y fortaleció su motricidad fina, sus sentidos y su autonomía (Diario, S2-(D1-D5)-E2)".* Estos aportes evidenciaron como la formación académica de cada practicante, junto con la guía de las tutoras, enriqueció el proceso educativo en el aula multigrado.

Figura 11. *Circuito de actividades de acuerdo a cada nivel.*



Nota: Actividades para la semana de refuerzo, orientadas al desarrollo cognitivo, motor y socioemocional de los estudiantes de las aulas multigrado. Elaboración propia (2024-2025).

En suma, el trabajo de las practicantes, junto con el acompañamiento de las tutoras, evidenció que esta formación no solo prepara para enfrentar la diversidad, sino que también enriquece la práctica con elementos clave como la creatividad, el trabajo colaborativo y la integración de recursos didácticos disponibles en el contexto educativo.

Categoría 2: Experiencias adquiridas en niveles educativos distintos a la formación docente

Las experiencias adquiridas en niveles educativos diferentes a la formación docente representaron una oportunidad significativa para ampliar la perspectiva pedagógica y comprender las diferentes etapas escolares. El hecho de enfrentarse a dinámicas propias de otros niveles como Inicial-Preparatoria, Elemental y Medio, exigió adaptar estrategias, modificar enfoques comunicativos y reconocer las particularidades de cada etapa. Además, posibilitó identificar las complejidades organizativas y curriculares que varían según los

niveles, lo que implicó aprender sobre normativas, planificación especifica y formas de evaluación. Estas vivencias fortalecieron el contacto con docentes de otras especialidades, la interacción con estudiantes de diferentes edades y la participación en actividades institucionales que enriquecieron la comprensión del sistema educativo. En conjunto, este proceso resultó clave para fortalecer la capacidad de adaptación y compromiso docente con una enseñanza más integral.

Por otro lado, mediante la observación participante y la información recopilada en los diarios de campo, se evidenció que las experiencias vividas en niveles distintos a la formación docente inicial se organizaron en torno a cuatro subcategorías: retos y desafíos de la práctica docente en aulas multigrado, estrategias/acciones para fortalecer la práctica docente en aulas multigrado, las vivencias emocionales en la práctica docente en contextos multigrado y el perfil profesional.

Retos y desafíos de la práctica docente en aulas multigrado

Las adaptaciones más significativas en el ámbito educativo no provienen únicamente de teorías o normativas, sino de la experiencia directa y de la reflexión constante de los docentes. Al enfrentarse a distintas realidades y desafíos, los docentes descubren nuevas formas de mejorar las estrategias pedagógicas y ajustarlas a las necesidades observadas en sus estudiantes. A partir de esta experiencia directa en el aula se identifican las oportunidades de cambio o mejora, lo que permite una enseñanza más efectiva. En este sentido, la práctica docente se concibe como un espacio de aprendizaje y crecimiento profesional continuo, especialmente en contextos rurales multigrado, donde los desafíos son mayores y diversos. Cada situación, dificultad o acierto que se vive dentro del aula brinda la posibilidad de diseñar nuevas metodologías y estrategias que respondan de manera pertinente a la realidad de los estudiantes.

Figura 12. *Experiencia directa de las distintas realidades y desafíos observados durante la práctica docente.*



Nota: Diversas estrategias aplicadas por las docentes en los distintos niveles de educación: Nivel de Inicial-Preparatoria, Nivel Elemental y Nivel Medio, durante la jornada de clases. Elaboración propia (2024-2025).

La P-EB, según la entrevista informal realizada a la TP-NM, menciona que "*al integrarse a una escuela rural multigrado, tuvo que salir de su zona y especialización en inglés para enfrentar la enseñanza en distintas áreas, adaptándose a los diferentes niveles de comprensión, edades y ritmos de aprendizaje (Diario, S7-D1-E1)".* Este rol la obligó a atender diversas demandas y asumir un rol flexible para atender y adaptarse. *"Debí diseñar clases diferenciadas, organizar el tiempo y aplicar estrategias lúdicas, visuales y concretas que captaran la atención de los estudiantes (Diario, S7-D1-E1)"*, afirmó, reconoció que su formación inicial no era suficiente para responder a las exigencias del entorno.

Por otra parte, la P-EE mencionó que la TP-IP expreso: "*como licenciada en Ciencias de la Educación me había preparado para trabajar con niños pequeños en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, al llegar a la escuela pluridocente, me encontré con una realidad distinta, pues debía atender no solo a estudiantes de nivel inicial, sino también a los de EGB (nivel elemental y nivel medio). Al principio fue un gran desafío porque requería ampliar las estrategias pedagógicas y ajustar contenidos. Tuve que adaptarme*

rápidamente, buscar a poyo entre colegas y, sobre todo, observar con atención las necesidades concretas de los niños. Aprendí a integrar recursos simples pero significativos, a planificar de manera más flexible y a conectar los saberes previos con los nuevos aprendizajes (Diario, S5-D2-E1)".

Figura 13. *Estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada niño.*



Nota: La T-IP desarrolla diversas actividades lúdicas para solventar las necesidades específicas de cada niño de Educación Elemental. Elaboración propia (2024-2025).

La experiencia compartida por la triada pedagógica aportó perspectivas individuales relacionadas con su formación académica y trayectoria profesional. Estas versiones enriquecieron el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto rural multigrado, pues cada rotación evidenció la necesidad de innovar y de asumir responsabilidades en niveles diferentes a los previstos en la formación inicial.

En este marco, la P-EI manifestó: *"me adapté a planificar y trabajar con los estudiantes de Nivel Elemental, lo que me permitió ampliar la perspectiva y generar estrategias pedagógicas ajustadas a un grupo de mayor exigencia (Diario, S5-D3-E1)".* Por su parte, la P-EB expreso: *"enfrenté el reto de desenvolverme con los estudiantes de nivel Inicial-Preparatoria, lo que implicó adaptar mi enseñanza con un enfoque lúdico y visual (Diario. S7-D1-E1)".* Finalmente, la P-EE comentó: *"acompañé a estudiantes de Nivel Medio y asumí un rol transversal, brindé apoyo a distintos niveles y resalte la importancia de la atención a la diversidad mediante estrategias personalizadas que fortalecieron la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Diario, S2-D2-E1)".*

Figura 14. *Actividades trabajadas con los estudiantes de las diferentes aulas multigrado.*



Nota: Aplicación de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades de los estudiantes de los niveles de Inicial-Preparatoria por la P-EI, Nivel Elemental por la P-EB y Nivel Medio por la P-EE. Elaboración propia (2024-2025).

La experiencia favoreció el intercambio de conocimientos dentro de la triada pedagógica, lo que fortaleció la capacidad de adaptación, la aplicación de nuevas metodologías y la reflexión constante sobre la práctica. Se confirmó la necesidad de contar con docentes preparados para atender las particularidades del contexto rural, donde se requiere creatividad, flexibilidad y compromiso para garantizar una enseñanza inclusiva. Dichas experiencias permitieron salir de la zona de confort, identificar necesidades emergentes y

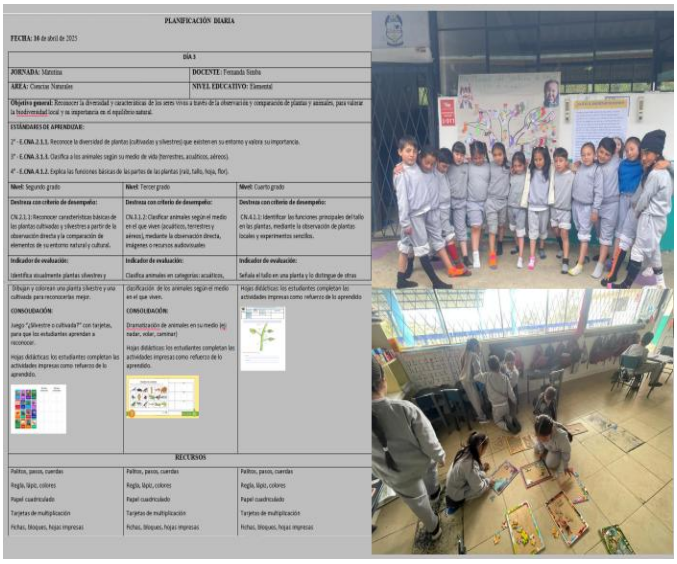
replantear la manera de enseñar. Al mismo tiempo que priorizaron la participación activa, el trabajo colaborativo y el diseño de estrategias que motivan el aprendizaje. Por lo tanto, se fortalecieron las competencias docentes y se valoró la riqueza de los desafíos de la educación en contextos rurales multigrado.

Estrategias/acciones para fortalecer la práctica docente en aulas multigrado

Para la práctica en escuelas pluridocentes, se requiere que la aplicación de estrategias pedagógicas sea flexible, colaborativa y adaptada a las realidades específicas del aula. Esto implica que los docentes planifiquen sus clases, consideren la diversidad de niveles y edades que conviven dentro de un mismo espacio y organicen actividades significativas y creativas para los estudiantes. Una planificación adecuada permite establecer objetivos claros y realistas para cada grupo, con el fin de garantizar que cada niño avance a su propio ritmo, sin descuidar el trabajo conjunto y el apoyo mutuo que caracteriza a las aulas multigrado.

Asimismo, se reconoce que promover el aprendizaje entre pares y las tutorías colaborativas fortalece tanto el conocimiento académico como las habilidades sociales de los estudiantes, dado que fomenta la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad. En este marco, se pueden proponer proyectos integradores que articulen diversas áreas del conocimiento con temas significativos que facilitan el aprendizaje. Estas metodologías, aplicadas de forma reflexiva y consciente, mejoran la enseñanza, potencian el desarrollo integral de los niños y fortalecen la labor docente en escenarios educativos desafiantes.

Figura 15. *Una planificación ajustada a las necesidades de cada estudiante dentro de un aula multigrado.*



PLANIFICACIÓN DIARIA

FECHA: 16 de abril de 2025

DÍA 3

JORNADA: Matutina	**DOCENTE:** Fernanda Simba
ÁREA: Ciencias Naturales	**NIVEL EDUCATIVO:** Elemental

Objetivo general: Reconocer la diversidad y características de los seres vivos a través de la observación y comparación de plantas y animales, para valorar la biodiversidad local y su importancia en el equilibrio natural.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:

2° - **E.CN.A.2.1.1.** Reconoce la diversidad de plantas (cultivadas y silvestres) que existen en su entorno y valora su importancia.

3° - **E.CN.A.3.1.1.** Clasifica a los animales según su medio de vida (terrestres, acuáticos, aéreos).

4° - **E.CN.A.4.1.2.** Explica las funciones básicas de las partes de las plantas (raíz, tallo, hoja, flor).

Nivel: Segundo grado	**Nivel:** Tercer grado	**Nivel:** Cuarto grado
Destreza con criterio de desempeño: CN.2.1.1: Reconocer características básicas de las plantas cultivadas y silvestres a partir de la observación directa y la comparación de elementos de su entorno natural y cultural.	**Destreza con criterio de desempeño:** CN.3.1.2: Clasificar animales según el medio en el que viven (acuáticos, terrestres y aéreos), mediante la observación directa, imágenes o recursos audiovisuales	**Destreza con criterio de desempeño:** CN.4.1.2: Identificar las funciones principales del tallo en las plantas, mediante la observación de plantas locales y experimentos sencillos.
Indicador de evaluación: Identifica visualmente plantas silvestres y	**Indicador de evaluación:** Clasifica animales en categorías: acuáticos,	**Indicador de evaluación:** Señala el tallo en una planta y lo distingue de otras
Dibujan y colorean una planta silvestre y una cultivada para reconocerlas mejor. **CONSOLIDACIÓN:** Juego "¿Silvestre o cultivada?" con tarjetas, para que los estudiantes aprendan a reconocer. Hojas didácticas: los estudiantes completan las actividades impresas como refuerzo de lo aprendido.	clasificación de los animales según el medio en el que viven. **CONSOLIDACIÓN:** Dramatización de animales en su medio (o nadan, volar, caminar) Hojas didácticas: los estudiantes completan las actividades impresas como refuerzo de lo aprendido.	Hojas didácticas: los estudiantes completan las actividades impresas como refuerzo de lo aprendido

RECURSOS		
Palitos, panos, cuerdas	Palitos, panos, cuerdas	Palitos, panos, cuerdas
Regla, lápiz, colores	Regla, lápiz, colores	Regla, lápiz, colores
Papel cuadriculado	Papel cuadriculado	Papel cuadriculado
Tarjetas de multiplicación	Tarjetas de multiplicación	Tarjetas de multiplicación
Fichas, bloques, hojas impresas	Fichas, bloques, hojas impresas	Fichas, bloques, hojas impresas

Nota: Las planificaciones adaptadas a las necesidades de los estudiantes proporciona una clase activa y un aprendizaje significativo para los mismos. Elaboración propia (2024-2025).

De acuerdo con la información proporcionada por la P-EE, la TP-IP, TP-NE y TP-NM, en una reunión de retroalimentación, se destacó que "…*se ha impulsado diversas estrategias y acciones para fortalecer la práctica pedagógica frente a los desafíos que presenta atender a varios grados en una misma aula de clase. Una de las acciones más relevantes ha sido la autoformación continua, a través de la búsqueda de recursos pedagógicos, capacitaciones y lecturas relacionadas con la enseñanza heterogénea. También se destaca la importancia de la reflexión constante sobre la práctica diaria, que permite identificar fortalezas en áreas por mejorar y replantear nuevas estrategias pedagógicas. Del mismo modo, se optó por trabajar de manera colaborativa con docentes del mismo sector rural, intercambiando experiencias, ideas y materiales que enriquecen nuestra labor y ofrecer nuevas perspectivas para afrontar los retos de la enseñanza multigrado. Estas prácticas evidencian que el compromiso docente va más allá del aula, puesto que implican actualización*

constante y adaptación para garantizar una educación de calidad que responda a las necesidades reales del contexto… (Diario, S6-D5-E1)".

La triada, al vivir esta experiencia, enfrentó la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje, mediante la implementación de acciones como la planificación diferenciada, el uso de materiales didácticos, el fomento del trabajo autónomo y la cooperación entre los estudiantes. Estas estrategias no solo respondieron a necesidades específicas del grupo, sino que también fortalecieron la creatividad y el liderazgo pedagógico. En esta realidad, la triada reconoció que el aula multigrado no representa una desventaja, sino una oportunidad para innovar, construir aprendizajes y valorar a la comunidad como parte integral del proceso educativo.

Figura 16. *Diversas estrategias educativas aplicadas por las practicantes en las aulas multigrado.*



Nota: Varias actividades aplicadas a estudiantes de los distintos niveles de educación: Nivel de Inicial-Preparatoria, Nivel de Elemental y Nivel Medio para desarrollar sus habilidades cognitivas y motrices. Elaboración propia (2024-2025).

Vivencias emocionales en la práctica docente en contextos multigrado

La experiencia emocional de los docentes que trabajan en aulas multigrado es compleja y está marcada por sentimientos encontrados. Por un lado, sienten entusiasmo al observar los logros de sus estudiantes y la oportunidad de innovar o adaptar sus prácticas. Por otro, enfrentan la responsabilidad de responder a realidades diversas con recursos limitados. La cercanía establecida con los estudiantes y sus familias les permite conocer de manera integral intereses y necesidades lo cual fortalece su vocación y compromiso hacia la labor docente. Sin embargo, también la diversidad de niveles, la falta de materiales, el aislamiento y la exigencia de implementar constantemente nuevas estrategias generan una carga emocional significativa.

Figura 17. *Acercamiento de las practicantes hacia los estudiantes y el entorno que los rodea.*



Nota: Actividades desarrolladas junto a la comunidad educativa: Navidad, juego de fútbol y una revisión médica en las practicantes, asegurando su salud. Elaboración propia (2024-2025).

Este tipo de enseñanza implica una conexión humana profunda y empática con los estudiantes, lo que demanda de los docentes involucrarse más allá de lo académico, incluso en aspectos personales y familiares de los niños. Si bien este nivel de compromiso enriquece la práctica, también puede resultar agotador, debido a que exige atender múltiples detalles y responder a diversas demandas. Por ello, requiere una alta capacidad

de organización, paciencia y resiliencia. Reconocer el bienestar emocional del docente resulta fundamental, dado que su estabilidad influye de manera directa en el ambiente escolar y en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es necesario desarrollar habilidades como la autorregulación emocional y el apoyo entre pares, que resulta esencial para mantener el equilibrio y el bienestar. Nuestra experiencia evidencia que las escuelas multigrado representan un escenario desafiante, pero también una oportunidad para potenciar la creatividad docente y fortalecer la identidad profesional. Este hallazgo resulta relevante para interpretar cómo la innovación y las limitaciones del contexto, afectan tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo profesional del docente.

La P-EB, en una reunión de retroalimentación semanal, registro que las tutoras, expresaron que "…a*l inicio, cuando aceptamos y conocimos el contexto, experimentamos una mezcla de incertidumbre y responsabilidad al enfrentarnos a este entorno rural, que conlleva la atención a diferentes cursos en un mismo espacio. La necesidad de responder a estudiantes con ritmos distintos generó ansiedad y frustración al darnos cuenta de que los recursos eran limitados. No obstante, experimentamos emociones positivas, como el orgullo de haber avances con los niños y la satisfacción de integrarlos a una actividad (Diario, S7-D5-E1)".* Este testimonio refleja cómo las emociones, aunque intensas, se transforman en motor para la resiliencia docente y el compromiso con la comunidad educativa.

Una de las experiencias significativas narradas por la P-EE fue: *"atendí a una estudiante que se mostraba distraída y no respondía durante las clases, decidí acercarme con sensibilidad, brindarle confianza y escucharla. Descubrí que la niña enfrentaba una situación familiar difícil y que esa era la causa de su desinterés. Esta vivencia me generó sentimientos de tristeza e impotencia, pero al mismo tiempo fortaleció mi compromiso como futura docente. Comprendí que, en contextos rurales, no basta con aplicar estrategias pedagógicas, sino que se requiere empatía y acompañamiento cercano, pues ese apoyo marca una diferencia significativa en la vida de los estudiantes (Diario, S2-D3-E2)".*

Figura 18. *Acompañamiento y atención a los estudiantes con necesidades educativas.*



Nota: Cada niño/a necesita ser escuchado, ser comprendido y el apoyo de las docentes para marcar una diferencia significativa en la vida de los estudiantes. Elaboración propia (2024-2025).

Por otro lado, la P-EI relató: *"tuve el caso de una estudiante que tenía dificultades en seguir el ritmo del grupo. Busqué estrategias alternativas, como incluir actividades de arte, por ejemplo, pintar con témperas, que motivaran su participación. Asimismo, sentí frustración con otro estudiante que se negaba a realizar las actividades, por lo que decidí brindarle ayuda individualizada. Reconocí que este acompañamiento no solo implica ajustar tiempos, sino también practica la paciencia, la comprensión y la sensibilidad, se evita que un niño pueda quedar excluido del proceso. Esta experiencia me permitió valorar cómo pequeños gestos de atención pueden marcar la diferencia en el aprendizaje y en la motivación de los estudiantes (Diario, S2-D3-E1)".*

Por lo tanto, las experiencias emocionales vividas en la práctica docente dentro de contextos rurales multigrado evidencian que enseñar no significa transmitir conocimientos, sino acompañar, orientar y facilitar experiencias de aprendizaje (construir conocimientos) que respondan a diversas realidades de los estudiantes y sus familias. La empatía, el compromiso y la cercanía afectiva se convierten en elementos fundamentales para sostener los procesos educativos en escenarios marcados por la complejidad y la falta de recursos. Estas

experiencias fortalecen la identidad profesional docente al impulsar la resiliencia, creatividad e innovación pedagógica. Así la práctica multigrado debe asumirse no solo como un desafío, sino como una oportunidad de crecimiento profesional y humano de quienes enseñan en contextos rurales.

Perfil profesional

El perfil profesional de un egresado representa mucho más que la culminación de una etapa académica, simboliza el conjunto de las competencias, habilidades y actitudes desarrolladas durante su formación. Estas cualidades le permiten desempeñarse de manera eficaz en las tareas de su campo, que garantiza la calidad del servicio con responsabilidad, ética y evitan errores que afecten a terceros.

Dado que, en algún momento deberán enfrentarse a escenarios reales donde es necesario aplicar habilidades con flexibilidad y respeto hacia las personas y la comunidad. Se espera que el profesional actúe con madurez. Además, debe mantenerse actualizado, reconocer sus limitaciones y comprometerse con la mejora constante para fortalecer sus capacidades. De esta manera, el perfil profesional inicial se convierte en una base sólida sobre la cual se construirá una trayectoria que, a través de la experiencia y la búsqueda de excelencia, permitirá aspirar a ser un profesional capaz de contribuir al entorno y a la transformación de la sociedad.

Según lo registrado por la P-EE, las experiencias de las TP-NE dieron a conocer lo siguiente: "…*ejerzo en escuelas rurales que muestran el desafío de aplicar mis habilidades en conjunto con las estrategias que normalmente trabajo. Todos los días enfrento condiciones desfavorables como la falta de recursos, el abandono geográfico y diversas realidades socioculturales que requieren respuestas pedagógicas sensibles de mi parte. De esta manera, fortalezco la capacidad de actuar con madurez y compromiso, para desarrollar una actitud continua de aprendizaje y superación personal (Diario, S7-D1-E1)".*

Figura 19. *Docente del Nivel de Elemental.*



Nota: Todos los días se aplican estrategias diversas para fortalecer las habilidades como docente y para superación personal. Elaboración propia (2024-2025).

Asimismo, la P-EB registró que la TP-NM indico: "…*al tener mi perfil profesional como docente de inglés me vi obligada a considerar una base pedagógica sólida, la adaptabilidad y el compromiso social. Esta experiencia exigió competencias metodológicas y habilidades que permitieron establecer vínculos para garantizar una educación de calidad. Adaptarme a este entorno representó un reto profesional debido a mi formación inicial, pero también una oportunidad para crecer desde una visión más humana, critica y transformadora de la educación…(Diario-S2-D2-E2)".*

El perfil profesional de la P-EI se centra en preparar docentes capaces de diseñar, implementar y evaluar planes para la primera infancia (0 a 6 años). Estos profesionales deben poseer conocimientos pedagógicos, de gestión y de uso de tecnologías, lo que fomenta las habilidades cognitivas, psicopedagógicas, comunicativas, investigativas y artísticas. Además, deben crear ambientes seguros, con actividades que permitan la estimulación y la exploración.

Por otra parte, el perfil de la P-EB se orienta a diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos en EGB, con habilidades para enseñar desde una visión inclusiva. Sus aportes permiten que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y metodológicos, así como estrategias de inclusión educativa. Estos docentes pueden impartir clases en los distintos niveles de EGB (Preparatoria, Elemental y Medio), en instituciones públicas o privadas.

En el caso de la P-EE, su perfil se enfoca en la atención a estudiantes con NEE, mediante la planificación de estrategias individualizadas y la evaluación de procesos adaptados a los ritmos y estilos de aprendizaje. Estos profesionales integran competencias que permiten diseñar planes educativos inclusivos, dirigidos a reducir las barreras de aprendizaje y garantizar que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos.

La P-EI, al impartir clases en niveles distintos a su formación (como EGB Elemental y Medio), enfrentó grandes retos en el contexto rural de las escuelas pluridocentes y multigrado. Debido a que su formación inicial se centra en la primera infancia, tuvo que ajustarse al currículo de EGB, a contenidos más avanzados y a metodologías que no formaban parte de su preparación inicial. Estas condiciones hicieron más compleja la planificación y ejecución de clases efectivas, lo que en un inicio generó inseguridad profesional. Sin embargo, reconoció que el acompañamiento de las tutoras fue importante para fortalecer su desempeño y adaptación en niveles ajenos a su formación inicial.

Figura 20. *Ejecución de una clase en un aula multigrado del Nivel de Elemental.*



Nota: La planificación de esta clase resultó complejo debido a que la formación inicial de la practicante está centrada en la primera infancia. Elaboración propia (2024-2025).

De manera similar, la P-EB al enfrentarse a niveles de inicial en zonas rurales señaló que su preparación estaba enfocada en estudiantes de mayor desarrollo. Esto implicó ajustar estrategias pedagógicas para la primera infancia y al mismo tiempo, adaptarse a los recursos limitados disponibles en el entorno. La escasa formación especializada en estimulación y atención a la diversidad representó un desafío adicional, aunque la experiencia le permitió reconocer la importancia de la creatividad y la flexibilidad docente.

Figura 21. *Actividad diseñada para estudiantes del Nivel de Inicial-Preparatoria.*



Nota: Desafío de ajustar las estrategias pedagógicas para la primera infancia debido a los recursos limitados en el entorno. Elaboración propia (2024-2025).

Finalmente, la P-EE al impartir clases en niveles regulares como Educación Inicial y EGB en áreas rurales, expresó que enfrentó el reto de adaptar su formación centrada en NEE a contextos más generalizados. Aunque contaba con preparación en inclusión y diversidad, la escasa experiencia en la planificación de grupos grandes y en el manejo de contenidos de EGB representó una dificultad. Reconoció que, en contextos rurales con recursos y acompañamiento limitados, fue necesario redoblar esfuerzos para atender a todos los estudiantes sin contar con diagnósticos previos.

Figura 22. *Atención a la diversidad en un aula multigrado del nivel de Básica Media.*

.



Nota: Atender las necesidades educativas de todos los estudiantes de distintas edades en una misma aula implica un reto grande, aún más si no se cuenta con diagnósticos previos. Elaboración propia (2024-2025).

De esta manera, el perfil profesional en contextos rurales y multigrado trasciende la formación inicial, pues requiere docentes con capacidad de adaptarse a escenarios diversos, creativos y desafiantes. Las experiencias de las practicantes muestran que la preparación académica, aunque sólida, requiere complementarse con innovación, flexibilidad y compromiso social. En este sentido, el perfil docente se forma, no solo a partir de los conocimientos adquiridos en la universidad, sino desde la práctica situada, donde se enfrentan realidades que demandan respuestas pedagógicas sensibles e inclusivas. Así, el ejercicio en aulas

multigrado se convierte en un espacio formativo que enriquece la identidad profesional, desarrolla resiliencia y reafirma la vocación docente como motor de transformación educativa y social.

2.2.3. Interpretación critica de la sistematización de experiencias

Las reflexiones personales y colectivas realizadas permitieron reconocer los aprendizajes obtenidos durante la práctica, así como las emociones, desafíos y logros vividos en el proceso formativo. Para lograr mayor profundidad analítica, es necesario trascender la simple transcripción de los hechos y avanzar hacia una comprensión critica de la experiencia. Así, la Sistematización de Experiencias es una herramienta que ayuda a reflexionar y analizar las causas, consecuencias y significados que se ocultan en lo vivido. Como menciona Jara (2018), este proceso permite volver a lo vivido para comprenderlo y transformarlo y promueve una lectura reflexiva que vincula teoría y práctica. De este modo, el análisis crítico otorga sentido a las experiencias docentes, permite reconocer dinámicas pedagógicas propias de los contextos rurales multigrado y proyectar mejoras orientadas a fortalecer una educación inclusiva, adaptada y transformadora.

La implementación de adaptaciones curriculares se constituyó en una de las decisiones pedagógicas más adecuadas dentro de la práctica en contextos rurales multigrado. Ajustar los objetivos, la secuenciación y los recursos (como la creación de rincones de aprendizaje en Inicial-Preparatoria o la implementación de rotaciones escalonadas en Elemental), permitió que los estudiantes avanzaran a su propio nivel y desarrollo. La evidencia de los diarios de campo mostró una mejora en las respuestas a las tareas, mayor participación y una tendencia ascendente en las evaluaciones. Esto confirma la vigilancia del principio de Ausubel sobre aprendizaje significativo, al basarse en experiencias de la vida real (Contreras, 2016), y se alinea con el Modelo-Pedagógico de la UNAE, que promueve la contextualización crítica del currículo. Como señala Fernández et al. (2021), la gestión del aula multigrado demanda innovación constante, aunque presenta ventajas en la personalización de la enseñanza, también enfrenta dificultades que deben resolverse mediante propuesta pedagógicas específicas.

No obstante, la práctica también reveló tensiones estructurales que limitan los procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos como la escasez de materiales, la conectividad inestable y la ausencia de diagnóstico clínico para estudiantes con NEE. Aunque se diseñaron materiales reciclables y guías impresas, la carencia de recursos didácticos dificultó el acompañamiento continuo. Asimismo, la pandemia del virus Coxsackie evidenció que el sistema educativo aún carece de un plan sólido para la educación híbrida en zonas rurales. Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por Carrillo et al. (2018), quienes sostienen que las limitaciones de la formación inicial docente contribuyen una barrera para el desarrollo de la práctica pedagógica inclusiva, lo que refuerza la necesidad de procesos de actualización pertinentes.

En este marco de tensiones estructurales, desde una mirada crítica, si bien el Ministerio de Educación formula políticas orientadas a la equidad, su implementación en la ruralidad se mantiene irregular y poco contextualizada. A veces, la capacitación docente no siempre considera los roles múltiples ni la enseñanza en aulas multigrado, ni garantiza un acompañamiento institucional sostenido. Además, las acciones ministeriales tienden a priorizar lo cuantitativo (infraestructura, matricula, recursos) sobre las necesidades pedagógicas, culturales y territoriales de las comunidades. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) la equidad educativa exige estrategias diferenciadas con énfasis en la formación y el apoyo docente. Por lo tanto, el desafío no solo es establecer leyes, sino ponerlas en marcha con recursos, acompañamiento y criterios de evaluación pertinentes al contexto rural. El reto del Ministerio debe lograr una implementación eficaz, constante y situada, articulando el saber técnico con el saber comunitario para avanzar hacia una educación rural que promueva equidad, justicia social y desarrollo territorial.

En relación con las decisiones metodológicos, se aplicaron tutorías entre pares, rotación de cursos y modelos como ABJ y ABP, que promovieron la autonomía y la colaboración. Sin embargo, las primeras experiencias con clases magistrales resultaron poco efectivas, puesto que dispersaban la atención de los estudiantes. La retroalimentación semanal de los tutores permitió corregir estas limitaciones y reafirmó la necesidad de un enfoque interactivo, coherente con la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de

Vygotsky, entendida como un proceso de acompañamiento gradual en donde el tutor orienta y facilita la construcción de intenciones profesionales (Sotolongo y Quintero, 2007).

Como futuros docentes, se reconoce que la flexibilidad y la corresponsabilidad son esenciales en la enseñanza multigrado. La rotación evidenció carencias disciplinares, pero también reveló el diálogo entre carreras y consolidó estrategias conjuntas, con rutinas de juego en Inicial, adaptaciones para estudiantes con NEE y lineamientos de EGB. Además, el proceso fortaleció las competencias emocionales del profesorado, tales como la gestión de la frustración, el mantenimiento de la motivación y la creación de vínculos empáticos en entornos virtuales y presenciales.

Finalmente, estos hallazgos confirman que los factores contextuales, educativos y socioculturales inciden directamente en los resultados pedagógicos. Por ello, se recomienda incluir cursos de educación rural y multigrado en la malla de la UNAE, así como diseñar planes de contingencia validados en las PABS. Solo así será posible transformar las prácticas docentes en zonas rurales, pasó de ser desafíos actuales y convirtiéndolas en experiencias sostenibles, inclusivas y transformadoras.

2.2.4. Lecciones aprendidas en la experiencia docente

En primer lugar, como se comprobó críticamente a lo largo del proceso de sistematización, la enseñanza en aulas multigrado plantea desafíos tanto pedagógicos como curriculares. El primero consiste en guiar el aprendizaje en varios grados simultáneamente, mientras que el segundo requiere rediseñar objetivos, habilidades y criterios de evaluación para mantener la coherencia del proceso. Al centrarse en una escuela rural de la Merced, se descubrió que la clave para mantener la motivación del alumnado se encuentra en adaptar las estrategias a las características socioculturales del entorno y en cultivar vínculos empáticos. Cuando las actividades se arraigan en la vida familiar y comunitaria, los niños logran avances tangibles hacia la ZDP, incluso en contextos con recursos pedagógicos y tecnológicos limitados.

Ahora bien, ¿qué funciona y por qué? En primer lugar, la flexibilidad curricular resultó eficaz, pues permitió reorganizar el contenido, escalonar las actividades y ajustar los horarios para garantizar que ningún

grado quedara rezagado. De igual modo, la colaboración interdisciplinaria dentro del sistema educativo de la triada fue efectiva como la formación en EI, aportó contenido curricular en recreaciones lúdicas y motricidad, la de EB facilitó la conexión entre áreas curriculares y la de EE introdujo ajustes razonables para estudiantes con NEE. Asimismo, la pedagogía recreativa, el aprendizaje colaborativo y los programas integrados contribuyeron a vincular el conocimiento escolar con la vida cotidiana de la comunidad y consolidaron la participación activa de todos los niños.

Sin embargo, también hubo aspectos que no funcionaron. Durante las primeras semanas, la planificación diferenciada fue insuficiente, puesto que la formación universitaria apenas satisfacía las demandas prácticas del modelo multigrado. Además, la escasez de materiales didácticos especializados limitó la innovación y la elaboración de recursos manuales que requerían mucho tiempo limitando el uso de la tecnología. Finalmente, las cargas administrativas excesivas distrajeron la atención pedagógica y pusieron en evidencia que la gestión de la educación rural aún no brinda el apoyo ni las condiciones necesarias al profesorado.

Estos resultados contrastantes aportaron lecciones decisivas. Se desarrollaron habilidades personales (creatividad, resiliencia y gestión eficaz del tiempo) y académicas (planificación multigrado, evaluación formativa y uso de materiales alternativos), competencias difíciles de consolidar en entornos urbanos tradicionales. Al mismo tiempo, se comprendió que garantizar la calidad de la educación rural depende en gran medida de una formación inicial verdaderamente interdisciplinaria, de programas de actualización continua para zonas rurales y recursos adecuados. De lo contrario, el sistema corre riesgo de profundizar desigualdades y dependerá en exceso de la buena voluntad del profesorado.

De esta manera, una reflexión crítica sobre lo que funciona, lo que no y sus causas replantea el sentido de la práctica y refuerza nuestro compromiso ético con una educación contextualizada, equitativa y acorde con las realidades rurales. Por ello, se recomienda que la UNAE y el Ministerio de Educación incluyan asignaturas específicas sobre educación rural y multinivel, fortalezcan la formación docente y doten a las

escuelas de los recursos adecuados, para que las PABS continúen siendo experiencias transformadoras tanto para los estudiantes y para nosotras como futuras docentes.

3. CONCLUSIONES

Los hallazgos sistematizados evidencian que las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado, desarrolladas en niveles distintos a la formación inicial, requieren una reestructuración curricular continua y una innovación didáctica constante. Así, la experiencia confirma que la realidad de las aulas pluridocentes desafía los modelos tradicionales de enseñanza y requiere una contextualización curricular que permita adecuar contenidos, tiempos y estrategias al entorno rural. Esta reflexión permite concluir que la práctica educativa en contextos rurales multigrado exige un proceso formativo que considere la diversidad y garantice el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes.

En cuanto al objetivo general de reflexionar sobre la docencia más allá de la profesión, la experiencia vivida demuestra que la rotación entre niveles fortaleció la planificación diferenciada, la evaluación formativa y la flexibilidad metodológica. De esta manera, las practicantes aprendieron a diseñar secuencias didácticas multigrado con criterios claros y a utilizar la retroalimentación como herramienta para la mejora continua. Asimismo, la reflexión crítica impulsada por la retroalimentación de los tutores y la colaboración entre pares contribuyó el desarrollo de una identidad docente más sólida y comprometida con la mejora profesional y la calidad educativa.

Finalmente, el eje sistematizado, centrado en la experiencia de la triada pedagógica y la inmersión en la comunidad de la Merced, permitió fortalecer los vínculos entre escuela, familia y comunidad, se consolidó el bienestar socioemocional como un aspecto esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas experiencias consolidaron el sentido de vocación docente, promovieron la corresponsabilidad entre los actores educativos y reafirmaron la importancia de las PABS como componente clave en la formación inicial.

4. RECOMENDACIONES

- Incluir una asignatura obligatoria sobre educación rural y multigrado en la formación inicial, responsables Concejos de Carrera y Vicerrectorado Académico UNAE, estrategia rediseño currículo con microprácticas articuladas a PABS, anclaje Modelo educativo-pedagógico de la UNAE y lineamientos del Ministerio de Educación.
- Implementar un diplomado en ruralidad y multigrado, responsables Educación Continua de la UNAE y Subsecretaría de Desarrollo Profesional Docente del Ministerio de Educación, estrategia módulo de planificación diferenciada, evaluación formativa, gestión del tiempo y bienestar socioemocional.
- Fortalecer la tutoría profesional en PABS, responsables Dirección de Practicas Preprofesionales, tutores, directivos escolares, estrategias reuniones periódicas con rubricas compartidas, bitácora UNAE-escuela y reconocimiento formal del rol tutor a través de la normativa de prácticas y convenios vigentes.
- Ampliar el proyecto de migración de la UNAE para el acompañamiento socioeconómico de estudiantes y familias, responsables Vinculación con la Sociedad de la UNAE y DECE institucional y distrital con apoyos del MIES y GAD, estrategia detección temprana, escuelas para familias, tutorías y coordinación interinstitucional.
- Mantener una biblioteca digital abierta y contextualizada, responsables CRAI-UNAE e Innovación Educativa, estrategias de secuencia multigrado, adaptaciones y guías con paquetes descargables para baja conectividad.

5. REFERENCIAS

Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana, 15*(2), pp. 101-111. https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/

Carrillo, L., González, R. y López, M. (2018). La experiencia y los grados académicos no influyen significativamente en las prácticas pedagógicas inclusivas: barreras de la formación inicial docente. *Revista de Investigación Educativa, 25*(2), 45–60. http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4664570030/

Cifuentes, J. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y hablas,* (14), 107 – 122. https://www.researchgate.net/publication/321931256_Contexto_sociocultural_y_aprendizaje_escolar

Cifuentes, J. (2022). Contexto sociocultural y construcción de identidades en jóvenes de escuelas rurales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *13*(2), 498–520. https://doi.org/10.21501/22161201.3724

Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia, 6*(10), 130–140. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210

Díaz, S., Gámez, Y., Martínez, Y., y Valcárcel, N. (2021). Fundamentos teóricos del modelo de perfeccionamiento profesional académico de profesores universitarios. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 12*(2), 79-88. http://doi.org/10.26423/rcpi.v12i2.789

Fernández, C., Figueiras, B., Cebreiro, B. y Casal-Otero, L. (2021). Aulas multigrado: ventajas, dificultades y propuestas de mejora manifestadas por el profesorado de Galicia-España. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(2), 233-253. https://doi.org/10.21814/rpe.25701

Flores, E., Loaiza, A., y Rojas, G. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Scientific*, *5*(15), 106-128. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662155006/563662155006.pdf

González, J., León, V. y Ramírez, A. (2021). Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales. *Universidad La Salle Oaxaca.* *5*(8), 79-100. https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.11.c57

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Hernández, M., y Esparza, G. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 171–193. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05

Huerta, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta: Una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *9*(16), 83–97. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.77

Jara, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jara, K., y Guale, D. (2019). *La pluridocencia inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de 6° y 7° año de educación básica de la Escuela "Víctor Emilio Estrada", Santa Elena, Ecuador 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39659

López, C., Piedra, E., Varela, J., Freire, A. y Baculima, J. (2019). Bienestar socioemocional de los docentes ecuatorianos en tiempos de COVID-19. *Universidad Verdad.* *5*(13), 58-75. https://revistas.uazuay.edu.ec/html/revistas/UVERDAD/080/articulo04/

Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A., y Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *ZincoGrafía, 6*(11). https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Mendoza-Ponce, F. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 - 2023. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, *7*(1). https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727

Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *4*(1), 1–13. https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143

Ministerio de Educación. (2013). *Guía de adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Guía de reflexión pedagógica para la escuela rural multigrado en Ecuador*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/multigrado/Guia-de-reflexion-pedagogica.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf

Montoya De La Cruz, G., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., y Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber, 13*(34), 138–154. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323

Moscoso, J., y Lobo, L. (2025). Estrategias pedagógicas y rendimiento escolar en aulas multigrado: Una aproximación contextual en las instituciones educativas rurales de Montería, Colombia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(2), 336-344. https://doi.org/10.70625/rlce/194

Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34*(1), 118–124. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2020-inclusion-y-educacion-todos-y-todas-sin

Peláez, O., Gallego, A., Arroyave, L., y Gaviria, J. (2021). Migración como fenómeno social que afecta la educación, la economía y el bienestar integral. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27*(4), 149–159. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069360011

Saldaña, D., Dávila, G, y Jaramillo, J. (2025). *PABS 1.0. La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana*. Editorial Exced. https://doi.org/10.58594/SSMB6325

Sánchez, M., Fernández, M., y Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: Análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, *8*(1), 134–145. https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400

Sotolongo, J., y Quintero, E. (2007). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo y su operacionalización por el tutor en la formación de intenciones profesionales de los estudiantes de carreras pedagógicas. *EduSol, 7*(20), 57–68. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748659006

Universidad Nacional de Educación del Ecuador. (2024). *Modelo educativo-pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf

Vera, J., Alvarado, J., Rodríguez, C. y Domínguez, R. (2025). Un ensayo analítico de las innovaciones en escuelas multigrado: prospectiva para el cambio. *Revista Cognosis, 10*(1). https://doi.org/10.33936/cognosis.v10i1.6903

6. ANEXOS

Anexo 1: *Tabla de categorización*

Tabla de categorización			
Tema: Aprendizajes y desafíos presentes en las escuelas pluridocentes			
Categoría	**Definición**	**Subcategoría**	**Definición**
Factores que inciden en la enseñanza-aprendizaje en Escuelas pluridocentes	En contextos pluridocentes, los factores que inciden en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje comprenden la coordinación y colaboración entre docentes, el liderazgo institucional efectivo, un clima escolar adecuado, recursos materiales suficientes y el nivel socioeconómico y educativo del entorno familiar de los estudiantes; estos elementos operan de manera interrelacionada y determinan significativamente la	**Adaptación curricular**	Según el Ministerio de Educación (MinEduc, 2013), las adaptaciones curriculares implican ajustes en distintos componentes del currículo, tales como los objetivos, destrezas, metodologías, recursos, actividades, tiempos de ejecución, evaluación y condiciones de acceso, con el propósito de atender las necesidades educativas específicas (NEE) de cada estudiante; el docente es el principal encargado de realizar dichas adaptaciones.
		Impacto del contexto social y cultural	El contexto sociocultural influye en el desarrollo de las personas, afectando su bienestar emocional, sus aspiraciones y la forma en que enfrentan los desafíos de la vida. En el ámbito educativo, comprender los contextos sociales y culturales del estudiantado es esencial para promover una educación inclusiva y equitativa (Cifuentes, 2017).

	calidad del aprendizaje (Jara y Guale, 2019).	**Rol de la formación docente especializada**	Consiste en dotar al profesorado de conocimientos avanzados, competencias didácticas, sensibilidad social y capacidades reflexivas que les permitan responder con eficacia a las demandas del sistema educativo y a las necesidades de aprendizajes diversos. Esta formación no solo es técnica, sino también ética y transformadora, centrada en la mejora continua, la equidad y la innovación (Flores et al., 2020).
Experiencias adquiridas en niveles educativos distintos a la formación docente	Los resultados evidencian que las innovaciones surgen desde el trabajo de los docentes, quienes, al estar inmersos en el entorno educativo multigrado, identifican necesidades específicas y proponen soluciones contextualizadas. Estas soluciones incluyen la selección o elaboración de materiales, actividades y estrategias didácticas ajustadas a las características del	**Retos y desafíos de la práctica docente en aulas multigrado**	En contextos multigrado, los retos de la práctica docente incluyen la planificación simultánea de contenidos para varios niveles, La limitada formación profesional en estrategias didácticas para contextos multigrado, y las limitaciones de recursos e infraestructuras, lo cual exige al profesorado “herramientas y estrategias metodológicas” adaptativas para atender la heterogeneidad del aula (González et al., 2021).
		Estrategias/acciones para fortalecer la práctica docente en aulas multigrado	Fortalecer la práctica docente implica implementar estrategias pedagógicas, tales como la planificación didáctica flexible, la tutoría entre pares, el trabajo colaborativo y la contextualización de contenidos, son claves para mejorar la

	aula, con metodologías diferenciadas y propuestas colaborativas. No obstante, la falta de formación y capacitación específica sobre el modelo multigrado limita la capacidad de los docentes para implementar innovaciones más complejas (Vera et al., 2025).		motivación y la autonomía de los estudiantes, superando las barreras estructurales y culturales del entorno rural (Moscoso y Lobo, 2025).
		Vivencias emocionales en la práctica docente en contextos multigrado.	Los docentes experimentan una compleja geografía emocional que incluye alegría, frustración, agotamiento y cercanía emocional con los estudiantes. Dichas emociones influyen en su identidad profesional, en la interacción pedagógica y en la gestión del aula, requiriendo regulación del afecto para garantizar una práctica educativa efectiva (López et al., 2019)
		Perfil profesional	El perfil profesional es un proceso interactivo que promueve el desarrollo de competencias y cualidades humanas en un entorno de participación activa en el que cobra importancia el desarrollo de habilidades sociales, valores y normas que guían la actuación en la educación superior (Díaz et al., 2021).

Anexo 2: *Diarios de Campo*

https://drive.google.com/drive/folders/1QolW_MEEmoRDmQiR3fQcRdjz4h0DAOrY?usp=sharing