UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Carreras de

Educación Básica	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura	

Hablando en voz baja: La sexualidad como tabú en la educación rural multigrado

Autor:
Jenny Paola Mora Suña
Autor:
Jostin David Terán Aguiar

Azogues - Ecuador
Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Línea de investigación

Educación inclusiva para la atención a la diversidad

Autor:
Jenny Paola Mora Suña
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Jostin David Terán Aguiar
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de **Licenciado/a en Pedagogía del Idioma Inglés**

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Mi sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización de este proyecto y trabajo de investigación.

A mis profesores de carrera, que gracias a su constante guía, apoyo y compartimiento de sus conocimientos pude trabajar de una manera óptima en la creación de este trabajo de titulación.

A mi profesora de carrera, Sofía Egüés Carrión, por demostrarme cómo un profesor debe comportarse y dedicarse a través de su ejemplo, como una docente de calidad y comprometida con la enseñanza.

A mi directora de carrera, Fenarda Sarango, a quien considero que es una de las personas que más influyeron en mí para continuar con la creación de este trabajo, puesto que ella me inspiró y me expresó la confianza que tenía en que yo podía realizar un trabajo sistemático de calidad.

A la Universidad Nacional de Educación por brindarme el conocimiento, formación académica y espacios lúdicos óptimos para mi crecimiento personal y profesional. El compromiso que tienen con la educación ha sido una inspiración enorme.

A la comunidad donde se realizó este estudio por abrirnos las puertas y recibirnos de una manera

de calidad y siempre respetuosa.

A mi madre y hermana, que a pesar de cualquier ocurrencia siempre estuvieron para apoyarme y animarme durante todo el proceso de investigación y también durante toda mi vida.

A mi amiga Jessica Cabrera por estar conmigo durante todo el proceso de Prácticas de Alto Beneficio Social, por aconsejarme y ayudarme con todo lo que estuviera en su disposición.

A mi gata Luna Teran por estar en mi regazo durante todo el proceso de escritura de este trabajo investigativo y quedarse a mi lado incluso en los momentos más desafiantes.

Finalmente, quiero agradecer a las personas que, de manera directa o indirecta, formaron parte de este logro académico.

A todos ellos les dedico este gran logro en mi vida.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

Primero a Dios, que es quien nunca me ha soltado y me ha dado la fortaleza, inteligencia y sabiduría que he necesitado para poder llegar hasta este momento de mi vida, me ha bendecido todos los días al permitirme renovar y continuar con esta meta que está llegado a realizarse.

A mis padres por siempre confiar en mi potencial y nunca dudar que puedo llegar a cumplir cada una de mis metas propuestas, gracias por nunca dudar de mí. Este no solo es un logro de mí sino de ustedes también en especial de mi mamá que siempre me a apoyado en cada situación de mi vida.

A mis hijas Joselyn, Sayonara y Aimee, por ser mis amigas y compañeras más fieles, por darme ese apoyo para poder culminar con mi carrera, esta meta cumplida es el reflejo de que todo se puede en la vida y un ejemplo para ustedes, que lo que se propongan lo pueden cumplir. Gracias por ser mi pilar firme cuando más lo necesité en la vida.

A mi esposo, que ha sido otra de mis fortalezas y también quien ha sabido enseñarme que soy mucho más fuerte de lo que aparento ser. Gracias por estar ahí, impulsándome para cumplir con uno de los sueños más grandes que he tenido, el de ser la docente que siempre quise tener. Gracias por apoyarme siempre y sentirte orgulloso de mis logros.

A mis hermanos que de alguna manera siempre han estado al pendiente durante mi carrera y mi bienestar. A mi hermana la Doctora Diana Mora, que muchas veces hizo de chofer, estilista, facilitador, fotógrafa y guía en muchos momentos de mi carrera en especial los dos últimos ciclos, durante mis PABS.

A mis amigos, esos que fueron haciéndose durante la carrera, los que supieron aceptarme en su grupo y respetar mi manera de pensar. Gracia por apoyarme y enseñarme muchas cosas con las

que pude avanzar hasta este punto. En especial a Héctor, porque supo demostrarme que la amistad si puede ser verdadera y cuando se quiere todo es posible. Gracias por estar ahí cuando más necesité de un amigo.

A la Universidad Nacional de Educación, por hacerme amar esta carrera y darme la oportunidad de poner en práctica lo aprendido. También a mis docentes tanto en la universidad como en la práctica han sido los guías adecuados para ayudarme a construir la docente que ahora soy, gracias por enseñarme tanto.

Este trabajo está dedicado para mi familia que han sido el motor fundamental para poder culminar mi carrera. No fue fácil ser hija, hermana, esposa, mamá, amiga, compañera y sobre todo mujer, pero nada se compara al ver en sus rostros el orgullo por mi logro alcanzado. Sientan que este trabajo también es suyo y que refleja mi dedicación y el esfuerzo.

Y por último me dedico a mí, este trabajo fue y será siempre el reflejo de que puedo lograr todo, que las lágrimas y malas noches, el estrés, las decepciones y las alegrías son solo un pedazo de lo que puedo soportar y convertir en una fortaleza para lograr metas propuestas, y este es el final de un capítulo, pero el inicio de algo mucho más grande en mi vida.

RESUMEN

Este trabajo de integración curricular sistematiza la experiencia educativa de dos estudiantes de Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con una intervención en una escuela de Educación Básica multigrado en una comunidad indígena rural de la provincia del Cañar. El objetivo de la investigación fue analizar la experiencia educativa desarrollada en una escuela rural multigrado de la provincia del Cañar en torno a la sexualidad como tabú mediante un proceso de sistematización de experiencias educativas para describir las percepciones y desafíos que emergen en la comunidad escolar en relación con su contexto sociocultural. En el estudio se implementó un enfoque cualitativo-interpretativo, por medio del método participativo-reflexivo de sistematización de experiencias. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y una observación participante mediante el uso de instrumentos como: guía de preguntas y el diario de campo. Los hallazgos evidencian que el silencio institucional y familiar sobre sexualidad no protege a los estudiantes, sino que los expone a desinformación y riesgos al afrontar en su desarrollo personal. Además, la idiosincrasia comunitaria, los roles de género arraigados y las limitaciones del modelo multigrado generan una resistencia por profundizar temas relacionados con la educación sexual integral. Es por ello que, en el sector rural se debe tratar a la sexualidad desde un enfoque progresivo y multidimensional, mediante la articulación entre el conocimiento pedagógico contemporáneo con los saberes locales y ancestrales, sin comprometer los derechos y el bienestar de niñas, niños y adolescentes.

Palabras clave: educación sexual integral, tabú sociocultural, ruralidad, escuela multigrado, cosmovisión indígena.

ABSTRACT

This curricular integration project systematizes the educational experience of two students from the High Social Benefit Practices (PABS) program at the National University of Education (UNAE), with an intervention in a multigrade elementary school in a rural indigenous community in the province of Cañar. The objective of the research was to analyze the educational experience developed in a multigrade rural school in the province of Cañar around sexuality as a taboo through a process of systematization of educational experiences to describe the perceptions and challenges that emerge in the school community in relation to its sociocultural context. The study implemented a qualitative-interpretive approach, using the participatory-reflective method of systematizing experiences. To this end, semi-structured interviews and participant observation were conducted using instruments such as a question guide and field diary. The findings show that institutional and family silence on sexuality does not protect students, but rather exposes them to misinformation and risks as they face their personal development. In addition, community idiosyncrasies, entrenched gender roles, and the limitations of the multigrade model generate resistance to delving deeper into issues related to comprehensive sexuality education. That is why sexuality in rural areas must be addressed from a progressive and multidimensional perspective, through the articulation of contemporary pedagogical knowledge with local and ancestral knowledge, without compromising the rights and well-being of children and adolescents.

Keywords: comprehensive sexuality education, sociocultural taboo, rurality, multigrade school, indigenous worldview.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Índice de contenidos

RESUMEN 7

ABSTRACT 8

Introducción 11

1.1. Justificación 12

1.2. Objeto de sistematización 13

1.3. Objetivo general 14

1.4. Eje de sistematización 15

1.5. Estrategias, procedimientos y herramientas para recoger datos 15

1.5.1. Métodos 16

1.5.2. Técnicas 17

1.5.3. Instrumentos 19

1.5.4. Procesamiento de análisis de la información 20

1.5.6. Sistema por categorías de análisis 20

Desarrollo 21

2.1. Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia 21

2.2. Estructuración de la vivencia educativa integral 22

2.2.1 Descripción de condiciones o situaciones 22

2.3. Sistematización de la experiencia educativa integradora 22

2.3.1. Narración de las condiciones o situaciones 22

2.4. Categorización de la información 31

2.4.1. C1: Ruralidad como marco sociocultural 32

2.4.2. C2: Modelo Educativo Unidocente/Bidocente/Pluridocente (UBP)..... 36

2.4.2.3. Limitaciones del contexto multigrado 38

2.4.3. C3: Sexualidad como tabú sociocultural..... 41

2.5. Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa 45

2.6. Lecciones aprendidas..... 48

Conclusiones..... 50

Recomendaciones 52

Referencias bibliografías 54

Anexos 58

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz condensada de intervención del primer periodo..... 27

Tabla 2. Matriz condensada de intervención del segundo periodo 30

Tabla 3. Categoría 1: Ruralidad como marco sociocultural 31

Tabla 4. Categoría 2: Implementación del Modelo UBP en contexto multigrado 35

Tabla 5. Categoría 3: Sexualidad como tabú sociocultural 39

Tabla 6. Matriz de codificación axial: Síntesis de categorías..... 45

Introducción

En la actualidad, la educación es percibida como un proceso profundo influenciado por factores socioculturales que determinan la forma en que se construyen los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje. En este escenario, la sexualidad juega un papel importante tanto por su contribución al desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, como por las tensiones que genera en sociedades dominadas por estructuras tradicionales, creencias ancestrales e ideas conservadoras sobre el cuerpo, el género y las relaciones humanas. De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024) las zonas rurales tienden a enfrentar una mayor desigualdad debido a la pobreza, el aislamiento geográfico y la limitada infraestructura educativa, lo que afecta la calidad de la educación de su población.

Estas condiciones son particularmente pronunciadas en el sector rural del Ecuador donde las dinámicas culturales limitan el espacio para el diálogo abierto sobre la sexualidad, limitando su tratamiento educativo. Ante esta realidad, la flexibilidad curricular debe ser vista como un principio rector de la acción educativa, especialmente en contextos donde coexisten cosmovisiones ancestrales y conocimientos científicos. En este caso, la provincia del Cañar cuenta con comunidades cuyas tradiciones marcan su forma de vida, trabajo y organización social. Sus habitantes, fieles a los conocimientos transmitidos de generación en generación, han desarrollado sus propias formas de satisfacer sus necesidades, independientemente de interferencias externas. En este sentido, existe una resistencia intrínseca en el aparataje cultural, lo cual constituye un impedimento para incorporar nuevos conocimientos relacionados a la educación sexual.

Razón por la cual, en las escuelas multinivel, también llamadas unidocentes, bidocentes o pluridocente, es indispensable realizar una intervención pedagógica basada en la flexibilidad del

currículo nacional para tratar esta problemática y establecer diversas posibles soluciones a corto y largo plazo (Moscoso, 2025). Es por ello que, esta investigación tiene la finalidad de fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad para concientizar la importancia de la educación sexual dentro de un contexto de aprendizaje, de acuerdo a los lineamientos ministeriales que enfatiza la importancia de una educación integral y humana (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2022). Sin embargo, la implementación de estos espacios educativos no está exenta de dificultades, especialmente cuando la ideología social determina profundamente los contenidos que pueden o no abordarse en el aula.

1.1. Justificación

La educación sexual es fundamental en el desarrollo humano, ya que ayuda a entender, respetar y vivir la sexualidad de forma responsable y sin prejuicios. En las zonas rurales de la provincia del Cañar-Ecuador, este asunto es especialmente relevante por las barreras culturales, religiosas e ideológicas que persisten en la educación sobre sexualidad. En varias comunidades de esta área, la sexualidad sigue siendo vista como un tema prohibido, lo cual restringe el entendimiento que tienen las niñas, niños y adolescentes sobre ellos mismos. Razón por la cual, la falta de una educación sexual adecuada, afecta la habilidad de tomar decisiones informadas y éticas sobre su cuerpo, identidad y relaciones sociales y emocionales.

Desde un enfoque social, se manifiesta la urgente necesidad de reforzar los procesos educativos que impulsen una visión holística de la sexualidad. Es decir, que no se considere solo una dimensión biológica, sino un constructo social, emocional y ético. Es por ello que, las instituciones educativas deben transformarse en un lugar de formación y socialización de las problemáticas vigentes en el desarrollo integral de los estudiantes, dado que los alumnos se

encuentran en un crecimiento constante, en el cual se alcanzan conocimientos, saberes y actitudes indispensables para la toma de conciencia sobre el contexto de su sexualidad. Estos procesos permitirán generar una cultura de la prevención y cuidado de su sexualidad para evitar embarazos no deseados, enfermedades de trasmisión sexual, traumas emocionales y diferentes tipos de violencias. A su vez, es importante estudiar las posturas de los actores educativos entorno a la sexualidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje que constituyen los pilares formativos de esta temática. Es necesario resaltar que, en el sector rural, se debe fomentar una intervención mucho más exhaustiva y acorde a las condiciones y sesgos sociales que configuran los impactos de una sexualidad no tratada o socializada en los recintos escolares.

Desde la perspectiva educativa y científica, en este estudio se destaca la relevancia de forjar conocimiento por medio de las prácticas docentes, con la finalidad de generar experiencias para la toma de conciencia y la reflexión crítica de una problemática determinada. Asimismo, profundizar sobre la educación sexual en un contexto rural propicia comparar teorías educativas con la realidad educativa, lo que permite determinar cómo el contexto social y las creencias de la población influyen en las actitudes y estrategias docentes en la ruralidad. Para Jara (2018) la perspectiva constructivista en investigaciones educativas, posibilita entrañar el fenómeno de estudio desde el análisis teórico y la interpretación empírica de un suceso determinado, especialmente mediante la intervención de todos los participantes implicados en la búsqueda de una solución coherente.

1.2. Objeto de sistematización

El propósito de esta sistematización es el tabú relacionado con la sexualidad como tema de formación para estudiantes de Básica Superior en una escuela de educación básica de una comunidad indígena rural en la parroquia Ingapirca, provincia del Cañar. Generalmente, el objeto incluye la influencia de la ideología comunitaria en la educación de los estudiantes, la escases de diálogo sobre sexualidad en el ámbito educativo y el respeto que los docentes muestran hacia las creencias comunitarias.

Este objeto de estudio se genera desde la inquietud común entre docentes acerca de la temprana edad en que las jóvenes de la comunidad comienzan su vida sexual, lo que provoca deserción escolar y reduce sus oportunidades de formación académica futura. En estas y otras comunidades rurales, la sexualidad se ve no solo como un asunto privado, sino como un elemento relacionado con la continuidad cultural, los roles de género tradicionales y una visión que favorece el silencio sobre el diálogo abierto (Tenorio, 2004).

En este sentido, estudiar esta experiencia facilita una comprensión más exacta de los factores que afectan el desarrollo integral de los estudiantes, la práctica docente y la comunidad educativa, sobre todo en áreas donde la pobreza, la migración y la falta de recursos pedagógicos aumentan las desigualdades (CEPAL 2020).

1.3. Objetivo general

Analizar la experiencia educativa desarrollada en una escuela rural multigrado de la provincia del Cañar entorno a la sexualidad como tabú mediante un proceso de sistematización de experiencias educativas para describir las percepciones y desafíos que emergen en la comunidad escolar en relación con su contexto sociocultural.

1.4. Eje de sistematización

La educación sexual en una escuela rural multigrado es el eje de este trabajo, que busca informar al estudiante, fomentar el respeto, el autocuidado y promover decisiones responsables. De acuerdo con el MINEDUC (2020) la educación sexual es crucial en la educación de los alumnos, dado que les ayuda a conocer sobre la sexualidad en relación al desarrollo físico, personal y emocional. Además, permite concientizar sobre los riesgos que existen sobre las prácticas de las relaciones sexuales a temprana edad como embarazos no deseados, enfermedades venéreas e impactos psicológicos y emocionales. Para ello, existen diversos procedimientos pedagógicos como: el juego, la expresión corporal y la dramatización, entre otros, que posibilitan en los estudiantes despertar el interés por conocer este tipo de educación personal.

Es por ello que, el enfoque sobre sexualidad es clave para los futuros miembros de la comunidad (los estudiantes actuales), dado que, aunque no se busca cambiar las creencias comunitarias, se puede educar sobre sexualidad con respeto y aceptación, viéndola como un asunto global relevante para la formación humana. De acuerdo con Tenorio (2024) en ciertas comunidades indígenas, la sexualidad va más allá de lo biológico, vinculándose con fuerzas sagradas y la estructura comunitaria: el hombre es el proveedor y la mujer es la procreadora y custodia de la cultura.

1.5. Estrategias, procedimientos y herramientas para recoger datos

1.5.1. *Métodos*

El enfoque de sistematización utilizado es el participativo-reflexivo, elegido porque facilita que los diversos actores educativos sean protagonistas del proceso. Este enfoque reconoce que los sujetos no son solo informantes, sino creadores activos del conocimiento basado en sus experiencias y percepciones. Según Jara (2018) la sistematización participativa permite que los protagonistas de una experiencia sean sus principales intérpretes, creando un proceso colectivo de construcción del conocimiento.

De la misma manera, este procedimiento implementó un registro de las experiencias de acuerdo a los lineamientos metodológicos, el cual es concebido como un proceso de interpretación empírica de acuerdo a cada territorio, lo que posibilita congregar, organizar y analizar información para su posterior socialización y eficiencia académica (Jara, 2018). A diferencia de los métodos de investigación tradicionales, que se basan en teorías predefinidas o datos ajenos, este enfoque se basa en experiencias reales y concretas dentro de un contexto determinado.

En cuanto al procedimiento epistemológico, para esta investigación se implementó el paradigma cualitativo-interpretativo, que permite entender las creencias, experiencias y significados de los individuos en su contexto cultural, el cual se enfoca en los cambios que surgen durante la investigación (Monje, 2011). Este paradigma se eligió por el objeto de estudio, en el que se plantea a la sexualidad como tabú en la educación rural multigrado, lo cual requiere una aproximación sensible al contexto sociocultural e ideológico comunitario.

Del mismo modo, se utilizó un enfoque narrativo que busca la restauración de las experiencias mediante relatos, memorias y narraciones. Dado que, esta metodología indaga sobre la esencia de las experiencias desde una óptica subjetiva, fomentando la expresión genuina de los

protagonistas (Macleod, 2024). Así, la sistematización va más allá de relatar hechos, convirtiéndose en un relato crítico y contextual de las experiencias de los estudiantes del proyecto PABS, analizadas desde una perspectiva educativa.

1.5.2. *Técnicas*

Las técnicas para la recopilación de datos son los métodos específicos que permiten adquirir la información necesaria para esta sistematización. Se utilizaron las siguientes:

1.5.2.1. La entrevista semiestructurada

La entrevista se realizó con los diversos actores del proceso educativo: maestros, padres y líderes comunitarios. Esta técnica es clave para conseguir información cualitativa relevante para la investigación, pues su propósito supera el intercambio diario de palabras (Díaz et al., 2013). Según Monje (2011) la entrevista establece un canal de comunicación entre entrevistador y entrevistado, enfocado en explorar un tema particular mediante respuestas verbales en un contexto específico.

Esta técnica fue elegida por su flexibilidad y dinamismo, lo que permitió adaptarse a las características de la comunidad indígena cañari. Las entrevistas admitieron captar no solo el contenido literal de las respuestas, sino los matices, silencios y expresiones que revelan la complejidad del tabú sobre la sexualidad. Según Díaz et al. (2013) la entrevista, como herramienta adaptable, permite al investigador modificar las preguntas conforme avanza la conversación, promoviendo la exploración de elementos cruciales del estudio.

En relación a esta investigación, la entrevista se elaboró de manera distinta según el perfil del entrevistado. Es por ello que, se indagó con los padres de familia sobre cómo se trata la

sexualidad en casa, mediante una evaluación de sus creencias, miedos y expectativas en relación a la educación sexual. Además, se buscó conocer las opiniones e ideas del estudiante, a menudo influenciadas por sus entornos familiares. Así mismo, se consultó a los docentes sobre su preparación para tratar este tema en un entorno rural. Por último, los líderes comunitarios ofrecieron una visión de la comunidad sobre la educación sexual y su vínculo con las tradiciones y la cosmovisión local.

1.5.2.2. La observación participante

La observación participante posibilitó corroborar los hallazgos empíricos de la propuesta, dado que permitió registrar directamente la conexión entre los colaboradores educativos y los elementos del proceso de aprendizaje en el aula. Es importante mencionar que los practicantes también ejercieron como docentes, lo que dio a esta técnica un enfoque más directo y experiencial.

La observación participante, técnica etnográfica por excelencia, permitió al equipo investigador involucrarse en la dinámica del aula multigrado, notando no solo las prácticas pedagógicas visibles, sino también las interacciones sutiles, los discursos ocultos y las manifestaciones culturales durante el proceso educativo (Monje, 2011). Esta técnica fue particularmente útil en un entorno donde las dinámicas educativas se conectan profundamente con prácticas y valores culturales de la comunidad.

Es por ello que, la dualidad de los practicantes como educadores e investigadores enriqueció la sistematización y permitió experimentar los desafíos pedagógicos de la educación sexual en un entorno tabú, propiciando la reflexión crítica sobre su práctica y su efecto en los estudiantes.

1.5.3. Instrumentos

Los instrumentos son las herramientas específicas que hacen posibles las técnicas de obtención de datos. Se emplearon dos instrumentos principales para esta sistematización:

1.5.3.1. Cuestionario de preguntas para la entrevista

El cuestionario fue el recurso ligado a la técnica de la entrevista. Consiste en preguntas vinculadas a un tema de sistematización, categorizadas por el tipo de entrevistado (madre o padre, estudiante, docente), reconociendo que cada participante educativo tiene visiones únicas que contribuyen con información esencial al proceso.

1.5.3.2. Diario de campo

El diario de campo fue la herramienta vinculada a la observación participante, con la que se documentaron de forma sistemática y reflexiva las vivencias, situaciones observadas y aspectos relevantes surgidos durante el proceso. Su alcance puede diferir según la forma en que se trate la sistematización en educación.

Esta herramienta sirvió como un registro pormenorizado donde se consignaron las actividades educativas relacionadas con el tema de la sexualidad, así como las respuestas de los estudiantes ante las metodologías, los comentarios espontáneos que mostraban percepciones sobre sexualidad, las interacciones entre compañeros y las expresiones del tabú en la comunidad.

De igual manera, en el diario de campo se pueden registrar las opiniones de los alumnos sobre la intervención en su institución educativa y las implicaciones de la enseñanza entorno a la sexualidad. en el contexto rural. Este proceso es clave dentro del desarrollo de la sistematización, puesto que facilita examinar aprendizajes, transformaciones y tensiones durante la

investigación. Es por ello que, el registro de actividades se constituyó con elementos como: fecha, descripción minuciosa de los eventos y análisis sobre la práctica. Esta entidad organiza el análisis de contenido de forma estructurada, lo que permite la detección de patrones, alteraciones y momentos clave en el proceso de sistematización.

1.5.4. *Procesamiento de análisis de la información*

El procedimiento analítico se realizó en tres fases interconectadas. Primero, se realizó la codificación abierta, detectando unidades de significado recurrentes sobre ruralidad, religiosidad, participación familiar, tabú y la falta de conocimiento. Segundo, se realizó una codificación axial, lo que conlleva crear vínculos argumentativos y lógicos entre elementos causales, contextuales sociocultural y resultados educativos. Finalmente, por medio de la codificación selectiva, se unieron las categorías en torno a un fenómeno central que estructura el sistema categorial. Este procedimiento contó con software especializado que organizó los segmentos codificados con precisión técnica. De este modo, la clasificación surgió inductivamente del testimonio de los participantes y no de suposiciones previas.

1.5.5. *Sistema por categorías de análisis*

Del análisis surgieron tres categorías principales: (1) Ruralidad como contexto sociocultural, (2) Implementación del modelo UBP en multigrado y (3) Sexualidad como tabú cultural. Estas categorías no están aisladas, sino conectadas en un sistema explicativo. La ruralidad funciona como una estructura cultural que influye en la pedagogía y el modelo UBP es la respuesta contextual institucional. La sexualidad, a su vez, se presenta como un tema conflictivo marcado por silencios y resistencias sociales. Por lo tanto, se reconoció como categoría central la sexualidad vista como una construcción sociocultural ignorada en el ámbito rural multigrado.

Desarrollo

2.1. Identificación del contexto y de los actores implicados en la experiencia

Esta sistematización fue realizada en la provincia del Cañar, en la parroquia Ingapirca, en una comunidad rural situada a unos 20 kilómetros del centro parroquial, que marca el límite de la parroquia y la provincia. La comunidad tiene cerca de 500 habitantes —hombres, mujeres, niños y ancianos— que lideran la gestión comunitaria. Económicamente, tiene una planta láctea donde sus habitantes venden su producción para el sustento familiar.

En el ámbito educativo, la práctica se realizó en una escuela básica que es, en realidad, la última de la Zona 6. La institución ofrece educación a 85 estudiantes, abarcando desde nivel inicial 1 y 2 hasta los subniveles elemental, medio y superior. Dispone de un cuerpo docente de cuatro profesores con trayectoria en la institución, incluyendo a la directora. Además, cuenta con la colaboración de un profesor externo que asiste los martes para refuerzo en Matemáticas.

La escuela se fundó a solicitud de los padres de la comunidad —ahora ancianos—, quienes, al no contar con una escuela cercana, solicitaron al Colegio Luis Cordero enviar practicantes para iniciar la educación de los niños. Así comenzó la escuela comunitaria. Los habitantes de la comunidad obtienen sus ingresos principalmente de la ganadería, enfocada en la producción de leche y derivados, así como de la agricultura, con cultivos de papa, cebada, habas, fréjol y otros productos de ciclo corto. La altitud y el clima frío de la región limitan la producción agrícola y sus rendimientos.

En el ámbito educativo, las profesoras admiten que hay temas que no se han tratado de forma sistemática, sino solo explorados superficialmente, con el fin de ofrecer algo de información a los jóvenes y adolescentes de la comunidad. Uno de los temas es la sexualidad, cuyo abordaje

educativo se ve dificultado por la ideología de los líderes comunitarios —profundamente influenciada por la herencia cultural—, que ha considerado históricamente este asunto como tabú en la comunidad.

El grupo central de esta sistematización son los estudiantes de 8.°, 9.° y 10.° del nivel superior. Este grupo presenta edades diversas, ya que algunos estudiantes han regresado a la escolaridad tras haberla interrumpido antes; por lo tanto, las edades son variadas. Asimismo, se identificó como grupo relevante a los padres, que generalmente son jóvenes con varios hijos, ya que también comenzaron su vida sexual activa a una edad temprana. En las entrevistas a padres se consideraron no solo sus respuestas, sino también sus expresiones y reacciones a las preguntas, formuladas en un lenguaje simple y accesible, dado el bajo nivel educativo que muchos tienen, resultado de matrimonios y embarazos tempranos que interrumpieron su formación.

2.2. Estructuración de la vivencia educativa integral

2.2.1 *Descripción de condiciones o situaciones*

La sistematización se realizó en una escuela multigrado de una comunidad en la provincia del Cañar, parroquia Ingapirca. La experiencia tuvo lugar en dos períodos: el primero, de marzo a abril; el segundo, de octubre a noviembre. En ambos periodos, el equipo de práctica fue parte del cuerpo docente, lo que facilitó la recolección de información relevante para esta sistematización de forma orgánica y contextual.

2.3. Sistematización de la experiencia educativa integradora

2.3.1. *Narración de las condiciones o situaciones*

Primer período:

Semana 1

Desde el inicio del procedimiento, se pudo evidenciar que en la comunidad se observaron varios elementos que la definen:

- La notable influencia católica, reflejada en la iglesia del predio escolar.
- El fuerte apego a las tradiciones locales (visible en la vestimenta típica de los lugareños).
- La principal fuente económica de sus comuneros (la producción y venta de productos lácteos).

De igual modo, se destacó la gran separación entre las casas y la escuela, así como el aislamiento geográfico de la comunidad respecto a los centros de atención médica y otras entidades públicas. Estos aspectos facilitaron una comprensión más contextualizada de la realidad estudiantil y comunitaria.

Al comienzo de este procedimiento, las docentes asignaron diferentes roles a los practicantes; uno se encargaría de enseñar inglés en los grados, mientras que el otro dirigiría el grupo de Quinto, Sexto y Séptimo de Básica, debido a la ausencia del docente titular por problemas de salud.

En la primera semana, los practicantes realizaron una inducción con los estudiantes con la finalidad de realizar una observación metódica de sus conductas, con el fin de reconocer necesidades educativas y factores disruptivos para el progreso académico, dentro de la sistematización de pedagogía en entornos rurales.

Semanas 2 y 3

En esta etapa de la sistematización, ambos miembros del equipo identificaron de manera independiente varios elementos vinculados a la sexualidad:

- La desigualdad entre géneros

- La falta de respeto hacia el cuerpo ajeno y ciertas formas de comunicación entre iguales.

Con base en estos hallazgos, se optó por examinar más a fondo la relación de los estudiantes con esta temática, puesto que, en estas semanas sucedieron dos eventos importantes. Primero, al asignar una tarea a los alumnos de Básica Media (5.°, 6.° y 7.°), varias alumnas expresaron no haberla podido hacer debido a que debían cuidar a sus hermanos menores y cumplir responsabilidades del hogar, compromisos que los alumnos varones no compartían. Este hecho mostró una aceptación precoz de los roles patriarcales o sesgos en el género de los estudiantes para cumplir alguna actividad doméstica.

Segundo, un inconveniente ocurrió al entrar a una de las aulas de Básica Media, donde se percibió un fuerte olor corporal, lo que ocasionó que uno de los practicantes desarrolle clases improvisadas sobre higiene personal. En esta clase, se constató que una gran cantidad de alumnos muestra desconfianza y vergüenza al dialogar abiertamente sobre las partes del cuerpo humano (cabeza, torso y extremidades). Esto marcó un primer indicio de un tabú relacionado con socializar sobre temas personales relacionadas al cuidado del cuerpo humano. Asimismo, en una charla casual, un estudiante de género masculino comentó sobre una compañera: “Mi compañera... es bella, pero no es buena mujer porque no puede ordeñar la vaca", comentario que refleja la mentalidad patriarcal y los roles de género arraigados en la comunidad.

Semana 4

En esta semana, el equipo practicante informó a las docentes sobre el tema seleccionado para la sistematización. La propuesta fue aceptada, dado que las maestras mencionaron que en la comunidad es común que jóvenes menores se embaracen y dejen sus estudios. Presentaron un caso específico: una madre encargada de la colación escolar tuvo a su hijo a los 15 años, lo que la obligó a abandonar sus estudios. Las educadoras indicaron que estos casos son comunes, por lo que consideraron que el tema de esta investigación beneficiará al desarrollo educativo no solo de los estudiantes, sino de la comunidad en general.

Semanas 5 y 6

En estas semanas, se notó que dos alumnos de Básica Superior estaban besándose cerca de la escuela por la tarde. Al notar la llegada del practicante, los estudiantes se apartaron rápidamente, demostrando que consideraban esa acción inapropiada o prohibida. Este contexto impulsó al grupo a investigar más a fondo. Por lo que, se realizaron charlas informales con los alumnos implicados, buscando crear un clima de confianza y respeto. De esas charlas surgieron hallazgos importantes: el estudiante masculino aceptó haber besado, pero dijo no ver a la joven más que como compañera. Es decir, reconoció que usó su atracción hacia él para llevar a cabo dicho acto. Esto mostró no solo la falta de un lazo emocional, sino la manipulación de los sentimientos de la compañera.

Semana 7

Una de las actividades más importantes de este tiempo fue la conmemoración anual de una festividad religiosa católica. En el contexto de esta tradición, se llevó a cabo una corrida de toros en el terreno de la institución, que tuvo un toro grande para los hombres adultos y otro más pequeño

para las mujeres, una diferencia que sutilmente refleja las normas de género existentes en la comunidad.

Durante la corrida, un grupo de estudiantes de Educación Básica y Media entró en la zona designada para la actividad, lo que generó un riesgo significativo. Al ser interrogados, dijeron que su impulso era mostrar valentía y masculinidad ante sus compañeros. Esta postura evidenció que los estudiantes se comportaban conforme a constructos sociales sobre la masculinidad, donde la falta de miedo y el valor físico son vistos como rasgos fundamentales del hombre.

Semana 8

En la semana final del primer trimestre, durante un diálogo con chicos sobre sus compañeras, se comentó de nuevo sobre una chica que usaba una máquina para ordeñar sus vacas en vez de hacerlo a mano. En sus propias palabras: «ella es una *carishina* (palabra quechua que se usa despectivamente para referirse a una mujer que no sigue los roles domésticos tradicionales), dado que no puede extraer leche si no es usando una máquina. Por tanto, no es una mujer que merezca la pena. Este episodio demostró cómo el valor social de la mujer en este entorno rural se evalúa según su habilidad para satisfacer las normas de género tradicionales.

A continuación, se presenta una matriz consolidada con los indicadores y hallazgos más importantes dentro de esta primera etapa de intervención. Además, se exponen la interpretación clave que es la síntesis de la evidencia empírica y las técnicas e instrumentos.

Tabla 1

Matriz condensada de intervención del primer periodo

Semana(s)	Hechos relevantes	Evidencias observadas	Análisis interpretativo	Técnica e instrumento
Semana 1	Diagnóstico del contexto rural y organización de roles.	Religiosidad marcada, economía láctea, aislamiento.	El contexto condiciona prácticas y creencias.	Observación directa – Diario de campo.
Semanas 2–3	Desigualdad de género y tabú corporal.	Sobrecarga femenina; vergüenza corporal; comentarios despectivos.	Naturalización de roles y tabúes.	Observación participante – Registro anecdótico.
Semana 4	Identificación de embarazos adolescentes.	Caso de abandono escolar por maternidad.	Embarazo precoz afecta continuidad educativa.	Entrevista informal – Notas de campo.
Semanas 5–6	Conductas afectivas inmaduras.	Besos y manipulación emocional.	Débil formación socioemocional.	Conversación guiada – Diario reflexivo.
Semana 7	Festividad con diferenciación de género.	Conductas de riesgo para demostrar valentía.	Masculinidad asociada al riesgo.	Observación participante – Registro descriptivo.
Semana 8	Desvalorización femenina tradicional.	Uso del término "*carishina*".	Valor femenino ligado a normas culturales.	Diálogo informal – Registro anecdótico.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Segundo periodo

Semana 1

Al reanudar las prácticas, las maestras dieron su aprobación a las actividades programadas y mostraron un interés real en el enfoque del tema. Por lo que, presentaron un caso actual: una exalumna de 17 años era madre de familia, por lo que dejó sus estudios para cumplir con las responsabilidades maternales. En este panorama, las maestras mencionaron que el hijo de esta joven empezaría el próximo año el nivel Inicial 1, lo que sugería que la ex estudiante, habría tenido alrededor de 13 años cuando se embarazó.

Con base en este testimonio, las docentes mostraron su creencia de que una educación sexual temprana, integral y culturalmente respetuosa puede prevenir que los menores asuman roles de padres demasiado pronto y, así, evitar las consecuencias que esto conlleva, como el abandono de la educación antes de finalizar el bachillerato.

Semanas 2 y 3

En estas semanas surgió otra señal de la importancia de introducir educación sexual en la institución. Durante una charla casual en el receso, las docentes compartieron un acontecimiento de hace cuatro años: una niña de 14 años quedó embarazada. Las indagaciones posteriores mostraron que el progenitor del bebé era un joven de 19 años, es decir, un adulto que tuvo relaciones sexuales con una menor, lo cual es un delito. Además, fue más preocupante el caso, dado que, un pariente de la niña la había 'entregado' al joven a cambio de conseguir acceso a una mujer de su entorno.

Este relato suscitó en el equipo investigador una intensa reflexión sobre la ética de la educación sexual, no solo como un compendio que abarque aspectos biológicos y reproductivos, sino una disciplina que pueda contemplar derechos humanos, identificación de abusos y formas de denunciarlos.

Semanas 4 y 5

En estas semanas, un estudiante hizo un comentario sexual sobre el cuerpo de una profesora de la institución. El estudiante no se dio cuenta que lo escucharon, pero un practicante intervino enseguida, con el objetivo de mencionarle al estudiante que tales comentarios, sin importar el contexto, normalizan el acoso y son inaceptables. Al día siguiente, el alumno pidió perdón a la maestra, lo que indicó cierta reflexión sobre su comportamiento.

Semana 6

En la semana sexta, se dio una lección sobre órganos sexuales, tema clave de la educación sexual. Aunque el asunto se había tratado antes en varias ocasiones, los alumnos seguían evidenciando incomodidad y vergüenza: se ruborizaban, tapaban sus rostros o reían nerviosamente. Frente a esta circunstancia, los practicantes tomaron la responsabilidad educativa de recordar a los alumnos que conocer el cuerpo propio no es motivo de vergüenza, sino una herramienta para decisiones respetuosas y responsables.

Semanas 7 y 8

Durante la formación del juramento a la bandera, un alumno tocó sin permiso y de forma reiterada a una compañera, lo que se consideró un acoso o riesgo de agresión. Un practicante fue informado del incidente, confrontó al estudiante y explicó la inaceptabilidad de su conducta. Sin

embargo, el alumno no expresó verdadero arrepentimiento y consideró su acción como «algo normal», evidenciando la naturalización del acoso en su pensamiento.

A continuación, se expone una matriz consolidada correspondiente a la segunda etapa de intervención. Además, hechos o hallazgos relevantes, evidencias observadas, análisis interpretativo y las técnicas e instrumentos utilizados en cada semana de implementación empírica.

Tabla 2

Matriz condensada de intervención del segundo periodo

Semana(s)	Hechos relevantes	Evidencias observadas	Análisis interpretativo	Técnica e instrumento
Semana 1	Nuevo caso de maternidad adolescente.	Exalumna madre desde edad temprana.	Persistencia del embarazo juvenil.	Entrevista informal – Notas de campo.
Semanas 2–3	Embarazo infantil vinculado a adulto.	Relato de vulneración de derechos.	Necesidad de enfoque preventivo y legal.	Conversación docente – Diario reflexivo.
Semanas 4–5	Comentario sexual hacia docente.	Disculpa tras intervención.	Inicio de conciencia sobre respeto.	Observación participante – Registro anecdótico.
Semana 6	Clase sobre órganos sexuales.	Vergüenza y evasión.	Persisten tabúes corporales.	Intervención pedagógica – Diario de clase.
Semanas 7–8	Tocamientos indebidos normalizados.	Conducta considerada "normal".	Naturalización del acoso.	Observación participante – Informe descriptivo.

Fuente: elaboración propia, 2026.

2.4. Categorización de la información

La organización de la información recolectada se estructuró en tres categorías principales, derivadas del proceso de codificación de las entrevistas semiestructuradas y del diario de campo. Este proceso de codificación se realizó de acuerdo a un análisis cualitativo mediante una comparación analítica de los hallazgos y las categorías de estudio. En este sentido, las siguientes tablas sintetizan el sistema categorial emergente y se articulan con los hallazgos empíricos recogidos durante las prácticas. Cabe señalar que cada table tiene una interpretación y análisis teórico de acuerdo a los elementos que preceden en cada apartado.

Tabla 3

Categoría 1: Ruralidad como marco sociocultural

Subcategoría	Descripción conceptual	Actores	Evidencia empírica	Interpretación analítica
1.1. Cosmovisión y tradiciones	Conjunto de creencias religiosas, valores que estructuran la vida social de la comunidad.	Líder educativo y comunitario.	Impacto de la religión en la moralidad y la familia.	Esta cosmovisión rural condiciona el tratamiento educativo de la sexualidad. La escuela evita confrontación sociocultural.
1.2. Control social	Normas implícitas que sistematizan comportamientos	Líder educativo y comunitario.	Resistencia al diálogo, coacción	Se evidencia una presión social que refuerza la noción de

Subcategoría	Descripción conceptual	Actores	Evidencia empírica	Interpretación analítica
	y limitan el diálogo abierto.		social sobre temas. personales.	tabú y restringe procesos educativos transformadores.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Nota: Lo rural no solo implica registros geográficos, sino representa un compendio cultural, social y ancestral que mantiene ciertas restricciones y resistencias sobre el entendimiento profundo del valor del cuerpo, el género y la sexualidad sobre todo en los adolescentes.

2.4.1. *C1: Ruralidad como marco sociocultural*

La categoría de la ruralidad constituye un marco sociocultural que aglomera los rasgos de la comunidad rural, los estamentos y parámetros intrínsicamente condicionan la educación de los estudiantes, dado que estos elementos constituyen una cosmovisión que estructuran los valores, creencias y prácticas comunitarias con un grado de hermetismo importante para todos sus integrantes. Para López (2006) los valores constituidos en la ruralidad, representa una resistencia a la globalización, lo que constituye un contraste con lo urbano, es por ello que, la vida campestre se asocia al conservadurismo, tradición, atraso y el regionalismo radical.

No obstante, en esta sistematización, la ruralidad es comprendida como un ámbito donde diversos factores como: cultura, religión, naturaleza, sociedad, ancestralidad y convivencia confluyen dentro de una cosmovisión divergente y delimitada en relación a la cultura occidental urbana. En cuanto a la problemática vinculada a la educación sexual, en la ruralidad se constató una resistencia importante para concientizar sus implicaciones a largo y corto plazo. Según

Williamson y Hidalgo (2015) la escuela rural no puede entenderse sin considerar las estructuras sociales y económicas que la rodean, ya que estas condicionan cualquier proceso pedagógico.

2.4.1.1. Cosmovisión y tradiciones

Esta subcategoría examina cómo las comunidades interpretan el mundo, la naturaleza, lo social y lo espiritual. Puesto que las evidencias obtenidas muestran que la visión comunitaria local guía varios aspectos de la vida escolar. En este contexto, la directora de la institución admite esta realidad al afirmar: *La ruralidad de nuestra comunidad se caracteriza por su fuerte identidad cultural, el apego a las tradiciones y una dinámica social basada en el trabajo familiar y comunitario, lo que influye directamente en la vida escolar de los estudiantes"* (Entrevista a líder educativo, parte 2).

La influencia de esta cosmovisión comunitaria dentro del ámbito educativo también queda expuesta cuando la líder educativa señala que: *"La cosmovisión de las familias influye notablemente en la formación de valores, el comportamiento y la manera en que los estudiantes interpretan los contenidos educativos, por lo que la escuela intenta actuar con respeto hacia la ideología" (Entrevista a líder comunitario, parte 4)*. Una afirmación que evidencia la tensión que existe entre el mandato educativo y las creencias locales. Y como es que la escuela debe manejar los contenidos educativos de manera cuidadosa y sobre todo respetuosa hacia las tradiciones y creencias de la comunidad.

Esta declaración muestra la tensión entre el mandato educativo y las creencias locales, revelando la necesidad de que la institución gestione los contenidos con cuidado y respeto hacia las tradiciones comunitarias. Un aspecto clave de la cosmovisión comunitaria es la función de la

religión católica, lo que se manifiesta en la opinión del líder comunitario, quien —al ser preguntado sobre quién trata los temas de sexualidad con los jóvenes— afirmó: *Nadie ofrece consejo, solo el sacerdote viene, da misita mensualmente o dos veces al mes, su único apoyo es el sacerdote, que aconseja bien: manténganse bien, vivan felices, conozcan a las familias* (Entrevista líder comunitario, parte 30).

Esta cita muestra la limitada atención institucional a la sexualidad, la influencia de la religión en los valores comunitarios y el carácter ocasional de las guías sacerdotales. De acuerdo con Broda (2020) la cosmovisión no son creencias aisladas, sino ideas formadas a través de la observación y la práctica constante de ritos culturales, lo que dificulta cambiar estas perspectivas con intervenciones educativas externas.

La falta de variedad de opiniones sobre sexualidad expone a la comunidad a una sola visión (conservadora y religiosa), lo que obstaculiza la integración de los saberes y conocimientos científicos. Desde el enfoque de la educación intercultural, Walsh (2009) indica que la tensión entre conocimiento científico y ancestral no debe solucionarse con la imposición del primero, sino mediante un diálogo intercultural que valide ambos saberes.

2.4.1.2. Control social

El control social, es el conjunto de reglas y costumbres tradicionales rurales que facilita el orden, soluciona disputas y promueve el buen vivir. La directora de la institución menciona que las creencias comunitarias actúan como un control sutil, pero efectivo, al afirmar: *una de las mayores dificultades es la falta de diálogo abierto sobre estos temas, tanto de algunos padres como de los mismos estudiantes. Es necesario tener en cuenta que la ideología se transmite* (Entrevista educación líder, parcelas 8 y 18)

Esta afirmación muestra que los alumnos llegan a la escuela con una mentalidad influenciada por limitaciones y tabúes familiares. Esta herencia cultural impone obstáculos en el tratamiento de la sexualidad, afectando jóvenes y adultos, quienes han interiorizado que ciertos temas generan vergüenza o silencio. El relato del líder comunitario muestra la paradoja principal: a pesar de un firme control social que frena la conversación sobre sexualidad, la capacidad de la comunidad para regular los comportamientos problemáticos es, en realidad, restringida. *No, el chico ya tenía otra pareja, así suceden otras cosas, pasan esas situaciones, eso ocurre en la comunidad, no hay quien respete, solo habla el sacerdote, nadie, no pueden opinar* (Entrevista líder comunitario, parte 49).

Tabla 4

Categoría 2: Implementación del Modelo UBP en contexto multigrado

Subcategoría	Descripción conceptual	Actores	Evidencia empírica	Interpretación analítica
2.1 Dinámica multigrado	Flexibilidad y desafíos en la planificación pedagógica con múltiples grados simultáneos.	Líder educativa.	Dificultad en la aplicación real del modelo en el aula.	La adaptación curricular exige mayor apoyo institucional y capacitación docente continua.
2.2 Relación escuela-familia	Grado de colaboración y comunicación	Padres, líder educativa,	Participación puntual y limitada;	La corresponsabilidad educativa es delicada

Subcategoría	Descripción conceptual	Actores	Evidencia empírica	Interpretación analítica
	entre el establecimiento y la población.	líder comunitario.	confianza docente, pero vigilancia sobre contenidos.	y reactiva; se activa en contextos puntuales.
2.3 Limitaciones estructurales	Distancia geográfica y escasez de recursos materiales y humanos.	Líder educativa, líder comunitario.	Ausencia de capacitaciones externas y abandono del centro de salud como aliado.	El aislamiento territorial debilita la educación integral y la implementación de programas especializados.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Nota: El modelo UBP muestra viabilidad, sin embargo, las restricciones estructurales, geográficas, materiales y de formación docente, frenan su ejecución colmada, fundamentalmente en tópicos sensibles como el de la educación sexual integral.

2.4.2. *C2: Modelo Educativo Unidocente/Bidocente/Pluridocente (UBP)*

El modelo educativo unidocente/bidocente/pluridocente (UBP) se generó debido a la demanda estudiantil que se encuentra dispersada en las distintas comunicades y regiones rurales, por lo que existen pocos estudiantes en cada zona, lo que conlleva a que un reducido número de docentes se encargue de administrar y brindar los conocimientos dentro de estas instituciones educativas (Moscoso, 2015). Sin embargo, las escuelas UBP presentan dificultades en infraestructura, servicios básicos, deficiencia educativa y deserción escolar, por lo que deben

regirse a un control específico de las autoridades educativas y otros ministerios que buscan mejorar la calidad de vida de las personas de estas comunidades alejadas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022). En relación a ello, para Landa y Méndez (2025) la adecuada ejecución de la modalidad multigrado requiere condiciones institucionales básicas (formación docente, recursos adecuados y apoyo pedagógico) que a menudo faltan en contextos rurales remotos.

2.4.2.1. *Dinámica multigrado*

La enseñanza multigrado es fundamental en áreas rurales, donde un maestro atiende a varios grupos de diferentes niveles en un solo lugar. Esta forma busca ser estructurada, adaptable, colaborativa e independiente, teniendo en cuenta las limitaciones del entorno (Landa-García y Méndez-Ojeda, 2025). La directora presenta una perspectiva contextual del modelo al indicar: *Pienso que el Modelo UBP es adaptable y favorece a contextualizar los aprendizajes, lo cual es beneficioso para atender las necesidades del ámbito rural, aunque su aplicación no siempre es total. Nos ha costado mucho, no en la ejecución, sino en la implementación de las planificaciones* (Entrevista dirigente educativo, sección 10).

Esta afirmación muestra la discrepancia entre el potencial teórico del modelo y su aplicación en la práctica: la directora valora el enfoque, pero destaca la diferencia entre lo planeado y lo realizado en el aula real.

2.4.2.2. Relación escuela-familia

El vínculo entre familia y escuela es fundamental para el crecimiento integral del alumno, ya que la cooperación y comunicación entre ambos entornos promueven la enseñanza de valores,

hábitos y saberes (UNIR, 2022). La directora señala: *La implicación de las familias ocurre mayormente en eventos específicos organizados por la institución, aunque aceptamos que hay elementos a mejorar en esta conexión. Asimismo, debemos tener en cuenta que los padres no suelen asistir a la escuela y su trabajo les impide participar regularmente* (Entrevista dirigente educativo, segmento 4).

Esto comprueba la naturaleza esporádica de responsabilidad familiar. La referencia a las actividades económicas como impedimento para la asistencia a la formación educativa, demuestran las condiciones de vida en la que se encuentran las familias rurales vinculadas con la institución educativa. En este sentido, la directora admite esta necesidad: *Creo que es esencial reforzar el apoyo institucional y optimizar la comunicación con la comunidad para lograr una educación integral más coordinada* (Entrevista educadora, sección 14).

2.4.2.3. Limitaciones del contexto multigrado

Las restricciones del contexto multigrado se relacionan con el aislamiento y la baja matrícula, lo que ha llevado a políticas públicas que resultan en poca asignación de docentes y escaso apoyo en materiales y recursos (Landa y Méndez, 2025). La líder de la institución educativa lo expresa de la siguiente manera: *Uno de los principales retos en la implementación del Modelo UBP es la lejanía y el limitado acceso a recursos, lo que requiere ajustes según las posibilidades reales de la institución. Dado que la localización de la escuela a veces impide acceder a formaciones externas* (Entrevista al educador, segmentos 8 y 24).

La separación del centro de salud impacta directamente en la educación sexual. Por ello, el líder comunitario señala: *No, ya no se hacen; antes sí, ahora ya no vienen a dar charlas, creo*

que el presidente del centro de salud se olvida o no sé (Entrevista líder comunitario, parte 25). Esta afirmación muestra no solo la deserción de un socio clave, sino también el sentimiento de desamparo institucional que vive la comunidad.

Tabla 5

Categoría 3: Sexualidad como tabú sociocultural

Subcategoría	Descripción conceptual	Actores	Evidencia empírica	Interpretación analítica
3.1 Tabú y silencio	Evitación del tema por vergüenza, tradición o imposición comunitaria.	Educandos, representantes y líderes	Inquietud, inexperiencia y evasión recopilados en entrevistas y observación.	La sexualidad es construida como tema prohibido, lo que limita los procesos formativos críticos.
3.2 Roles de género	Construcción social de la igualdad y la desigualdad entre géneros.	Líder educativa.	Desarrollo formal de la equidad en el aula, pero sin cambios culturales profundos.	Existe intención normativa institucional, pero no necesariamente transformación en las prácticas cotidianas.

Subcategoría	Descripción conceptual	Actores	Evidencia empírica	Interpretación analítica
3.3 Conocimientos limitados	Desinformación y presentación de la responsabilidad formativa a los educadores.	Padres y estudiantes.	Expresiones repetidas de inexperiencia sobre sexualidad en todos los participantes.	Se produce delegación educativa hacia la escuela sin formación familiar paralela, perpetuando la desinformación.
3.4 Consecuencias educativas	Embarazo adolescente y deserción escolar como efectos del silencio sobre sexualidad.	Líder comunitario.	Casos de embarazo a los 12-14 años y abandono escolar documentados en las entrevistas.	El silencio cultural incide directamente en trayectorias educativas truncadas, especialmente en mujeres jóvenes.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Nota*:* La sexualidad se convierte en una temática incómoda para tratar y socializar entre adultos y adolescentes, lo que genera una dicotomía entre tradición y modernidad, es por ello que, el silencio actúa como mecanismo de reproducción cultural. La ausencia de una educación sexual oportuna genera consecuencias que se expresan tanto en el plano individual por desconocimiento, vergüenza, o como en el plano social por embarazos tempranos y deserción escolar.

2.4.3. *C3: Sexualidad como tabú sociocultural*

La sexualidad humana incluye emociones, cuerpo, identidad, salud, relaciones emocionales y sexuales, por lo que no se limita solo a la reproducción (Castellanos, 2013). Esto debido a que, su orientación pedagógica demuestra desafíos relacionados a tradiciones culturales, creencias y la falta de educación sexual integral. Esta categoría es el núcleo esencial de esta sistematización, ya que exhibe una tensión oculta entre tradición y modernidad, entre cosmovisión comunitaria y saber científico.

2.4.3.1. El silencio y el tabú

El tabú es una restricción cultural o religiosa que prohíbe hablar, practicar y a veces pensar sobre ciertos temas, al considerarlos sagrados, peligrosos u ofensivos (Freud, 1913). En esta sistematización, el silencio define la sexualidad. La directora declara: *La educación sexual se aborda de forma básica y adecuada a la edad de los alumnos, evitando contradecir las creencias culturales y religiosas de las familias. Se destacan los asuntos imprescindibles y necesarios* (Entrevista a líder educativo, segmento 16).

Esta declaración muestra la ambivalencia en el tema: se considera sensible y se aconseja cuidado, pero la opción válida es, en muchos casos, no tratarlo, evidenciando la fuerte influencia del tabú en las docentes. Por ello, los padres de familia aceptan esta realidad de forma clara. Frente a la consulta sobre si discuten sexualidad con sus hijos, un padre contestó: *No, no, no se me ha explicado* (Entrevista familiar, segmento 25).

Asimismo, el líder comunitario destaca esta falta al afirmar: *Nadie, nadie orienta* (Entrevista líder comunitario, segmento 30). En el ámbito de la sexualidad, este fragmento tiene

un sentido específico, nadie toma el papel de guía, solo una figura religiosa como el sacerdote, sobre todo en sus visitas esporádicas. Además, al preguntar sobre la disposición de la comunidad para participar en diálogos sobre educación sexual, el líder contestó: *Sí, sí, sí, pero algunos, los que comprenden, los que no comprenden, no comprenden (*Entrevista con líder comunitario, sección 42).

Paralelamente, los estudiantes mismos proporcionan una perspectiva reveladora sobre el efecto del tabú. Al preguntarle a un estudiante sobre los cambios en el cuerpo en la adolescencia, contestó: *Sí, el cambio físico, pero las zonas íntimas y las axilas… (nervioso)* (Entrevista estudiante, segmento 35). Esta reacción muestra que mencionar partes del cuerpo provoca incomodidad. Igualmente, la misma incomodidad se observa en otras afirmaciones del mismo actor: *Casi como si fuera para mí una materia como... muy raro para mí* (Entrevista estudiante, segmento 15). *Me provoca nervios y vergüenza* (Entrevista estudiante, segmento 22). También, *En mi comunidad, la sexualidad no se discute mucho* (Entrevista estudiante, segmento 25).

Estas afirmaciones indican que el tabú actúa no como una prohibición externa puntual, sino como una internalización gradual que, según Foucault (1977) genera sujetos que se autocensuran y perpetúan el silencio sin coerción explícita.

2.4.3.2. Roles de género

Los géneros se definen por las expectativas culturales y sociales sobre el comportamiento de hombres y mujeres en la sociedad. En comunidades rurales, estas funciones tienden a ser más firmes y menos debatidas que en las urbanas, impactando directamente en la educación sexual integral (Saldívar et al., 2015). La directora indica: *Se fomenta la igualdad de género mediante*

reglas de convivencia y enseñanzas en el aula, promoviendo el respeto entre alumnos (Entrevista a líder educativo, segmento 16).

Es así que, este enunciado muestra la intención institucional, sin embargo, ser la única referencia en esta subcategoría indica que la igualdad de género no es un tema central en la labor educativa continua. Esta falta es preocupante dado que, según Connell (2005) los sistemas de género en áreas rurales suelen ser más estrictos y menos abiertos a cuestionamientos, lo que hace más esencial la intervención educativa mencionada.

2.4.3.3. Sabiduría restringida acerca de la sexualidad

Esta subcategoría trata la escasez de información precisa y adecuada sobre la sexualidad humana y sus efectos biológicos, psicológicos, sociales y éticos. En este proceso de sistematización, esta barrera se evidencia en padres y estudiantes, perpetuando la desinformación generacional. En este contexto, un padre señaló: *Hola, profe, no sé si estoy en lo correcto, a veces no tengo claro, profe, porque algunos dicen que somos responsables de nuestros hijos y debemos cuidarlos* (Entrevista familiar, sección 7). Se evidencia que la tarea educativa se confía a los maestros cuando un padre expresa: *Como profesores, ustedes deben saber que deben explicar a todos. Y me parece bien que expliquen de este modo* (Entrevista al tutor, segmento 15).

En la misma línea, las carencias en el conocimiento sexual de los estudiantes se reflejan en afirmaciones como: *El aparato reproductor nos transforma* (Entrevista estudiante, segmento 6). Puesto que, esta respuesta, surgida de la pregunta sobre las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, reduce un tema complejo a un aspecto biológico, mostrando que la educación sexual no ha logrado fomentar comprensiones integrales. Por esta razón, la Organización Mundial de la

Salud (OMS,2018) indica que la educación sexual efectiva debe incluir no solo anatomía y reproducción, sino también derechos, relaciones, afectividad e identidad.

2.4.3.4. Resultados de la carencia de educación sexual

La falta de información adecuada sobre sexualidad puede hacer que las personas busquen conocimientos en fuentes inseguras, poniendo en peligro su salud sexual y reproductiva, perpetuando la ignorancia y los estigmas (Abarca Huerta, 2024). En relación a ello, el líder comunitario aclara al detallar las repercusiones más severas: *A los 12 o 13 años ya son novios, juntos tienen un hijo, y todo cambia; algunos tienen dos o tres (*Entrevista a líder comunitario, parte 30)

En otras palabras, una consecuencia inmediata de esta situación es la deserción escolar, mencionada por el propio actor: *Sí, si no asisten a la escuela, no van al colegio. Yo mismo, una nieta de 13 años quedó embarazada, no asistió a la escuela, no tiene bachillerato, nada* (Entrevista de líder comunitario, segmento 44). Esta afirmación, de carácter personal para su emisor, presenta una perspectiva sobre cómo el embarazo adolescente impacta no solo la salud física y emocional, sino que también pone en riesgo su continuidad en la educación. Según la CEPAL (2024) el embarazo adolescente continúa siendo un factor clave de deserción escolar en América Latina, afectando de manera desigual a las mujeres jóvenes en comparación con los hombres.

En fin, la falta de consecuencias por estas situaciones también es mencionada por el líder comunitario: *Ya no importa, no importa si llega. Del padre y la madre, pero no escuchan, no escuchan, continúan así, ya no menciono a los jóvenes, dejan eso, buscan otro, tirará ahí, y no hay quejas, dejan ahí, que ocurra, que ocurra* (Entrevista a líder social, segmento 32). Este relato

demuestra la normalización del abandono y la falta de mecanismos de protección efectivos para mujeres jóvenes en la comunidad.

Tabla 6

Matriz de codificación axial: Síntesis de categorías

Fenómeno fundamental	Condiciones causales	Contexto	Consecuencias	Estrategias emergentes
Sexualidad como tabú	Idiosincrasia religiosa y control comunitario.	Ruralidad abandonada y modalidad multigrado.	Embarazo adolescente, deserción escolar y desconocimiento sobre sexualidad.	Abordaje progresivo y respetuoso, desde la institución educativa.

Fuente: elaboración propia, 2026.

Nota: La presente matriz sintetiza las relaciones causales, contextuales y estratégicas entre las tres categorías de análisis, articulando los hallazgos empíricos con las perspectivas teóricas movilizadas en esta sistematización.

2.5. Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa

Las Prácticas de Alto Beneficio Social han hecho posible que la recopilación de experiencias muestre el pensamiento de los distintos actores educativos —la directora, el líder comunitario, los estudiantes y los padres—, que representan la vida diaria en la comunidad. Para comparar estas voces, se utilizan diversos autores que han tratado las categorías estudiadas, reconociendo que muchos lo han hecho desde una perspectiva externa, sin la oportunidad de vivir

internamente en estos espacios, lo que impacta significativamente en su manera de entender la realidad rural.

Acerca de la ruralidad, la teoría la ve como opuesta a lo urbano: cultura y tradición, falta de modernización y progreso (López, 2006). Sin embargo, la experiencia evidencia una perspectiva más complicada para los estudiantes, dado que, en el contexto rural de la provincia, existe una identidad cañari importante, lo que genera un gran hermetismo por adoptar otras posturas y un pensamiento critica de las superestructuras que consolidan las creencias y valores de una población determinada. Dado que, para los líderes comunitarios y padres de familia del sector rural, consideran al campo un espacio vital de arraigamiento cultural y ancestral que debe ser independiente y soberano desacuerdo a los derechos que poseen las etnias y nacionalidades del Ecuador. Esto concuerda con lo mencionado por Williamson y Hidalgo (2015) que no consideran a la ruralidad como un fenómeno uniforme, sino un conjunto de experiencias diversas que deben entenderse desde cada comunidad y cosmovisión.

En cuanto al Modelo UBP, en la experiencia se expone que su ejecución es un proceso complejo, dado que se requiere una inducción y capacitación correcta de los practicantes como de los lideres comunicarlos y educativos para establecer un marco de entendimiento educativo adecuado, dado que, sin una socialización adecuada, se puede generar una mayor resistencia de la comunidad por abordar estas temáticas que son consideradas polémicos o tabús. Es por ello que, la directora acepta que, a pesar de que el modelo sugiere flexibilidad y contextualización, su aplicación no es siempre total, dado que incluso en el sector rural existen discrepancias entre comunidades. En el caso de las instituciones educativas, la conexión entre la escuela y la familia muestra una polaridad evidente, puesto que ciertos padres de familia entienden que la educación

demanda esfuerzo en clase y en casa, mientras que otros trasladan toda la responsabilidad a los docentes. Esta postura aumenta la carga sobre el profesorado y complica lograr los objetivos del modelo UBP.

En relación a la sexualidad, la experiencia demuestra que es un asunto imprescindible de tratar desde los primeros años escolares. En este aspecto, la directora indica que *en el aula solo se trata lo fundamental, honrando la ideología y creencias de la comunidad; se evitan los temas más sensibles* (Entrevista a líder educativo, segmento 16). Esta falta resulta en que elementos clave de la educación sexual no se aborden, reduciendo la habilidad de los jóvenes para entender el tema y evitar problemas. Los alumnos, a su vez, buscan esa información en amigos mayores o en redes sociales, que abordan el tema con morbo y superficialidad, perpetuando la falta de información.

En sucinto, la experiencia demostró que preguntar sobre el desarrollo físico provocó burlas, vergüenza y bochorno tanto en alumnos como en padres de familia. Puesto que, el motivo fundamental es que en el sector rural no se abordar la importancia de la educación sexual dentro de las familias ni en las reuniones comunitarias, dado que los habitantes sienten bochorno o incomodidad de socializar y responder preguntas de sus hijos que se relacionen con su sexualidad, por lo que prefieren prohibir o evadir este tipo de diálogos. Desde un enfoque pedagógico crítico, Freire (1970) sostiene que el silencio forzado sobre ciertos asuntos no es una falta neutral, sino una forma de opresión que perpetúa la dominación. Así, el silencio sobre la sexualidad no solo restringe el conocimiento, sino que perpetúa dinámicas de poder que afectan desmesuradamente a las mujeres y a grupos vulnerables.

Por lo tanto, ante esta situación, no deberíamos juzgar un método de crianza que ha perdurado, sino discutir la ideología actual para compararla con enfoques teóricos relevantes. Con el tiempo, el acceso a conocimientos contextuales y el diálogo respetuoso dentro de la comunidad permitirán nuevas formas de entender y tratar el tema. Según Walsh (2009) la interculturalidad crítica no pretende asimilar saberes locales al conocimiento científico, sino crear diálogos auténticos que transformen relaciones de poder sin negar identidades.

2.6. Lecciones aprendidas

La organización de esta experiencia ha facilitado el desarrollo de conocimiento común a partir de una perspectiva analítica y global de los diversos procesos educativos utilizados en la comunidad. Entre los elementos que operaron eficientemente, se destacan los siguientes:

1. La observación participativa fue una estrategia clave para construir confianza y entender mejor las dinámicas culturales de la comunidad.

2. La manera gradual de tratar temas sensibles —iniciando con los más comunes, como la higiene personal, antes de abordar contenidos más complejos— facilitó una normalización progresiva del tema entre los alumnos.

3. La identificación de socios estratégicos, como padres y docentes abiertos al diálogo, permitió el avance continuo de la sistematización.

4. Emplear un lenguaje claro y contextual ayudó en la comunicación con diversos actores comunitarios.

Estos factores fueron efectivos al ajustar los tiempos comunitarios, generar confianza gradualmente y aceptar las limitaciones culturales, evitando cambios drásticos.

De igual manera, se señalaron limitaciones que fueron obstáculos en el proceso:

1. El manejo conjunto de alumnos de diversas edades en el aula multigrado supuso un reto pedagógico importante para los docentes.

2. La expectativa original de obtener cambios culturales inmediatos resultó impracticable ante un tabú heredado generacionalmente.

3. La escasez de recursos didácticos ajustados a la realidad rural impidió que los estudiantes conectaran de forma significativa con los temas de educación sexual.

La falta de apoyo institucional claro causó desconfianza en algunos miembros de la comunidad, quienes no brindaron su colaboración abiertamente. Estas restricciones fallaron porque subestimaron las profundas ideologías comunitarias, no abordaron correctamente las particularidades del ambiente multigrado y carecieron de un apoyo continuo de la comunidad.

Esta vivencia evidencia que la educación sexual en áreas rurales necesita un enfoque paulatino y culturalmente adecuado. No es cuestión de imponer el conocimiento científico sobre el saber tradicional, sino de crear puentes que reconozcan la legitimidad de la cosmovisión comunitaria, al mismo tiempo que se asegura que los jóvenes tengan acceso a información relevante y confiable que los resguarde.

Es por ello que, para garantizar el éxito de futuras intervenciones, es crucial fortalecer a los participantes selectos, además crear recursos didácticos adaptados, capacitar adecuadamente a los

practicantes y elaborar estrategias concretas para el aula multigrado. La creación del conocimiento colectivo que surge de esta sistematización valida que una educación sexual rural efectiva proviene del vínculo entre la teoría pedagógica, la experiencia práctica y el conocimiento comunitario, reconociendo que el cambio cultural es un proceso continuo que necesita dedicación al bienestar de los estudiantes.

Conclusiones

Esta organización permite deducir que el tabú sobre la sexualidad es un elemento clave que influye en cómo se trata este asunto en la escuela rural multigrado estudiada. Se determinó que el tabú no surge solo de la institución educativa, sino que es creado y sustentado por el contexto cultural, social e ideológico de la comunidad, donde la sexualidad sigue siendo un tema tratado con recelo o ignorado, bajo la creencia de que discutirlo podría inducir comportamientos inadecuados en los estudiantes.

De acuerdo al análisis de esta experiencia educativa, se pudo constatar que los docentes enfrentan dificultades continuas para abordar la educación sexual integral, dado que los estudiantes presentan una resistencia importante por conocer y dialogar sobre esta temática. A su vez, los padres de familia evitan dialogar abiertamente sobre esta temática, dado que lo consideran tabú o conflictivo. Esto evidencia el hermetismo y resistencia que existe en las comunidades sobre la concientización sobre este tipo de aprendizaje integral. Es por ello que, esta resistencia condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes, por lo que la educación sexual solo se centra solo en lo biológico o preventivo, ignorando aspectos esenciales como el afecto, el respeto, el autocuidado y la creación de vínculos éticos, emocionales, lo que genera una educación sexual

poco efectiva. Según Freire (1970) el silencio forzado sobre ciertos temas no es neutral, sino una forma de opresión que perpetúa la dominación.

Además, se identificó que el modelo multigrado plantea un reto extra para tratar la sexualidad, ya que la variedad de edades en un solo espacio provoca inseguridades pedagógicas y miedos sobre posibles conflictos entre la escuela y la comunidad. Por lo que, la educación sexual es tratada de forma superficial, no sistematizada, lo que con lleva cierta resistencia a profundizar las preocupaciones y dudas reales de los estudiantes

Esta clasificación evidenció que el silencio institucional sobre la sexualidad no resguarda a los alumnos, sino que los exhibe a la desinformación y desarrollo sesgos cognitivos y resistencias a tratar en clases ciertos temas que en la colectividad son conocidos como "tabús". Este tratamiento inapropiado de la temática en mención puede generar consecuencias como: el embarazo adolescente o temprano, deserción educativa y situaciones relacionadas con el abuso y el acoso escolar. Estos factores se han registrado en esta sistematización de la experiencia. Los datos obtenidos respaldan lo indicado por la CEPAL (2024) el embarazo en adolescentes se mantiene como uno de los principales causantes del abandono escolar en América Latina, afectando de manera desigual y más grave a las jóvenes.

En conclusión, abordar la educación sexual en una escuela rural y multigrado exige estrategias pedagógicas contextualizadas y un diálogo comunitario que facilite cuestionar el tabú de forma respetuosa, formativa e intercultural. Según Walsh (2009) lo entendido como interculturalidad crítica, busca establecer procesos de comunicación abiertos que cambien las relaciones de poder, sin desestimar las identidades, en lugar de relacionar saberes locales al

conocimiento científico. La sistematización se transforma en un recurso esencial para mostrar las tensiones presentes, ofrecer aprendizajes relevantes y guiar las prácticas educativas futuras hacia una mayor comprensión de la realidad sociocultural del lugar.

Recomendaciones

En torno a los resultados de esta sistematización, se proponen las siguientes sugerencias para mejorar la realidad analizada:

Primero, se sugiere fomentar el diálogo entre la comunidad y la escuela para disminuir el tabú sobre la sexualidad. Además, es fundamental establecer espacios participativos donde los padres de familia padres y líderes comunitarios resuelvan sus inquietudes para desmitificar creencias erróneas para generar acuerdos basados en evidencias sobre la educación sexual, la cual debe ser entendida como un proceso de formación y autocuidado y no un riesgo a sus valores ancestrales. Estos espacios deben diseñarse según los principios de interculturalidad crítica de Walsh (2009) asegurando que el diálogo sea auténtico y no una imposición de conocimientos ajenos.

Segundo, es fundamental fomentar procesos de capacitación y apoyo pedagógico adaptados a docentes rurales, que proporcionen herramientas metodológicas pertinentes para tratar la educación sexual en escuelas multigrado, considerando la diversidad de edades, contextos y niveles emocionales de los alumnos. Es necesario priorizar enfoques culturales apropiados y respetuosos que refuercen la función mediadora del profesor.

Tercero, se sugiere integrar la educación sexual de manera continua y gradual en el currículo, sin tratarla como un tema aislado o controvertido. Abordar cuestiones de respeto

corporal, autocuidado, convivencia y emociones de forma natural en el aula puede facilitar su aceptación comunitaria y disminuir las resistencias ideológicas. La OMS (2018) recomienda que los programas de educación sexual sean integrales, basados en evidencia y adaptados al crecimiento de los estudiantes.

Cuarto, es crucial adaptar los contenidos de educación sexual al entorno rural, empleando ejemplos pertinentes y un lenguaje claro para los alumnos. Esta contextualización permitirá a los estudiantes vincularse de manera significativa con el tema, evitando enfoques ajenos que generen rechazo. Se propone crear espacios de análisis y reflexión permanente en la institución educativa, donde los docentes evalúen sus prácticas conjuntamente, intercambien aprendizajes y ajusten sus enfoques pedagógicos. Este proceso favorecerá el intercambio de saberes pedagógicos y transformará paulatinamente la educación sexual, del silencio hacia un apoyo consciente y responsable.

Referencias bibliográficas

Abarca Huerta, H. (2024). Consecuencias de la falta de educación sexual en adolescentes. *Revista de Salud Pública y Educación, 12*(3), 45-58. https://doi.org/10.26457/mclidi.v11i2.4212

Broda, J. (2020). Los paisajes rituales de las comunidades mesoamericanas y sus procesos históricos de transformación ritual. *Mirada Antropológica, 15*(18), 9-26. https://rd.buap.mx/ojs-mirant/index.php/mirant/article/view/461

Castellanos, S. (2013). Una aproximación al desarrollo psicosexual desde la perspectiva de la metapsicología freudiana. Pensamiento psicológico, 11 (2), 157-175. https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/244

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe.* Naciones Unidas, CEPAL. https://www.cepal.org/es/publicaciones/68814-prevencion-reduccion-abandono-escolar-america-latina-caribe

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Naciones Unidas. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Díaz, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2*(7), 162-167. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf

Mcleod, S. (2024). *Análisis narrativo en la investigación cualitativa.* Simply Psychology. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30491.07200

Freud, S. (1913). *Tótem y tabú: Algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuróticos.* https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/TOTEM%20Y%20TABU.pdf

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

Landa, M., y Méndez, J. (2025). Características, fortalezas y desafíos de la educación multigrado: Una revisión sistemática (2015-2024). *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, *33*(96). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10416574.pdf

López, L (2006). Ruralidad y educación rural: Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación,* (51), 138-159. https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Educación Sexual Integral (ESI) en la etapa infantil: Pasa la voz.* Dirección Nacional de Comunicación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/Junio-2020.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (03 de marzo del 2022). *Ministerio de Educación presentó el Modelo Educativo UBP como un esfuerzo fundamental para el desarrollo sostenible del país.* https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-presento-el-modelo-educativo-ubp-como-un-esfuerzo-fundamental-para-el-desarrollo-sostenible-del-pais/

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa.* Universidad Surcolombiana. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Moscoso, J. (2025). Estrategias pedagógicas en aulas multigrado rurales: una revisión teórica de las tendencias epistemológicas propuestas para el fortalecimiento del rendimiento escolar. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, *2*(1), 461-469. https://doi.org/10.70625/rlce/190

Organización Mundial de la Salud. (18 de mayo de 2023). *Educación sexual integral.* OMS. https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education

Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J., y Domínguez, M. (2015). Roles de género y diversidad: Validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, *5*(3), 2124-2147. https://www.redalyc.org/pdf/3589/358943649003.pdf

Tenorio, R. (2004). *La intimidad desnuda: Sexualidad y cultura indígena.* Ediciones ABYA-YALA. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=abya_yala

UNIR. (2022, 25 de enero). *La relación familia-escuela y su importancia.* Universidad Internacional de La Rioja. https://www.unir.net/revista/educacion/relacion-familia-escuela/

Williamson, G. y Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes: El caso de Nepso Chile. *Actualidades Investigativas en Educación, 15* (2), 286-307.

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200012&lng=en&tlng=es

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexos

Anexo A

Guía de preguntas para entrevista semiestructurada

Dirigida al Líder Educativo
1. ¿Cómo describiría las principales características de la ruralidad en la comunidad donde se ubica la escuela?
2. ¿De qué manera la escuela integra las costumbres, tradiciones y saberes ancestrales de la comunidad en el proceso educativo?
3. ¿Cómo influye la cosmovisión de las familias en la forma en que los estudiantes aprenden y se relacionan en la escuela?
4. ¿Qué desafíos enfrenta la institución al aplicar el Modelo UBP en un contexto rural?
5. ¿Qué aspectos del Modelo UBP considera que se adaptan mejor a la realidad de la escuela rural?
6. ¿Cómo se promueve el respeto a la diversidad cultural y comunitaria desde la gestión escolar?
7. ¿De qué manera se involucra a las familias y líderes comunitarios en las decisiones educativas de la institución?
8. ¿Qué percepciones existen en la comunidad sobre la educación sexual en la escuela?
9. ¿Cómo se aborda la educación sexual considerando las creencias culturales y religiosas de las familias?
10. ¿Qué dificultades se presentan al tratar temas de sexualidad con estudiantes en un contexto rural?

Dirigida a Padres de Familia
1. ¿Qué entiende usted por "educación sexual"? ¿Cómo cree que esta puede ayudar a sus hijos e hijas?
2. ¿Con quién cree usted que sus hijos e hijas deberían hablar sobre temas de sexualidad? ¿Por qué?
3. ¿En su hogar se habla abiertamente sobre los cambios que viven los niños y niñas en la adolescencia?
4. ¿Cree usted que el silencio o el miedo a hablar de sexualidad puede afectar negativamente a sus hijos? ¿De qué manera?
5. ¿Considera importante que la escuela trabaje la educación sexual con los estudiantes? ¿Qué temas deberían tratarse?
6. ¿Qué mitos o ideas sobre sexualidad ha escuchado en su comunidad que le generan dudas o preocupación?
7. ¿Cómo reaccionaría usted si su hijo o hija le hace preguntas sobre relaciones, menstruación o embarazo?
8. ¿Qué valores considera usted fundamentales para hablar con sus hijos sobre el respeto a su cuerpo y al de los demás?
9. ¿Está de acuerdo en que tanto los hombres como las mujeres deben recibir la misma información sobre sexualidad? ¿Por qué?
10. ¿Qué apoyo necesitaría usted como padre o madre para sentirse más preparado al hablar de sexualidad con sus hijos?

Dirigidas al Líder Comunitario
1, ¿Qué opina sobre la educación que reciben actualmente los niños y jóvenes de la comunidad?
2. ¿Por qué cree usted que los jóvenes no quieren trabajar o continuar sus estudios?
3. ¿Qué suelen hacer los jóvenes después de terminar la escuela o el colegio?
4. ¿Cuáles son los valores más importantes que usted, como líder comunitario, quiere transmitir a los jóvenes?
5. ¿Qué temas considera importante hablar con los jóvenes en casa para prepararlos para la vida?
6. Cuando los niños y adolescentes comienzan a experimentar cambios en su cuerpo, ¿quién les habla sobre estos temas en la comunidad?
7. ¿A qué edad cree usted que los jóvenes deberían empezar a tener novio o novia? ¿Por qué?
8. ¿La comunidad estaría dispuesta a participar en charlas o conversaciones sobre sexualidad, cambios del cuerpo y cuidado personal?
9. En la comunidad, cuando una adolescente queda embarazada, ¿qué suele suceder con sus estudios?
10. ¿Cree que la escuela debería enseñar sobre el cuerpo, los cambios en la adolescencia y cómo cuidarse? ¿Por qué?

Dirigidas a Estudiantes
1. ¿Qué entiendes tú por "sexualidad"? ¿Crees que solo tiene que ver con el cuerpo
2. ¿Qué cambios has notado en tu cuerpo y en tus emociones desde que empezaste a crecer?
3. ¿Por qué crees que a veces es difícil hablar de sexualidad en casa o en la escuela?
4. ¿Qué te gustaría saber o entender mejor sobre el cuerpo, las relaciones o los sentimientos?
5. ¿Con quién te sentirías más cómodo o cómoda hablando sobre estos temas? ¿Por qué?
6. ¿Qué ideas has escuchado en tu comunidad sobre lo que está "bien" o "mal" respecto a la sexualidad? ¿Qué opinas tú?
7. ¿Por qué es importante respetar el cuerpo propio y el de otras personas?
8. ¿Qué piensas sobre la importancia del consentimiento (dar o no dar permiso) en cualquier tipo de relación?
9. ¿Cómo crees que los hombres y las mujeres viven de forma diferente los temas relacionados con la sexualidad?
10. ¿Qué dudas o preguntas tienes sobre la sexualidad que aún no te has atrevido a hacer?

Fuente: elaboración propia, 2025.

Anexo B

Diarios de campo de la primera y segunda inmersión

https://drive.google.com/drive/folders/1Ftn09PETYzzdrRszHsXNJilHEIEMLcHM?usp=sharing

https://drive.google.com/drive/folders/1Xpu0haLzXu_npof0TD4FEcFsWeSx-DlD?usp=sharing

Anexo C

Autorización para grabar y hacer uso de la información de las entrevistas

https://drive.google.com/drive/folders/1kas6XFEvbnQoD-BLIqVhviRi85MbNilH?usp=sharing

Anexo D

Transcripciones de las entrevistas

https://drive.google.com/drive/folders/1X7IN0PVymqz1fseJm1yQ5MfgbFI5l2Nj?usp=sharing

Anexo F

Informe Resumen con segmentos codificados

https://drive.google.com/drive/folders/1LVj6Yc25-DDDoJ_NiXLy2YsZKzXKOC9Y?usp=sharing