

Artículo original

Prácticas pedagógicas en aulas multigrado: estudio cualitativo comparativo



Pedagogical practices in multigrade classrooms: a comparative qualitative study

Práticas pedagógicas em salas de aula multisseriadas: um estudo qualitativo comparativo

Lissette Yolanda Molina Magallanes¹  0009-0008-6564-7135  lmolinam4@est.ups.edu.ec

Loreleyn Viviana Jiménez Benavides¹  0009-0004-2469-6900  ljimenezb3@est.ups.edu.ec

Carlos Manuel Massuh Villavicencio¹  0000-0002-4116-6897  cmassuh@ups.edu.ec

Hugo Fernando Iñiguez Magallanes¹  0000-0001-6018-2561  hiniguez@ups.edu.ec

¹ Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.

Recibido: 11/02/2026

Aceptado: 2/04/2026

RESUMEN

Las escuelas unidocentes multigrado constituyen una modalidad significativa dentro del sistema educativo rural ecuatoriano y enfrentan limitaciones estructurales persistentes relacionadas con infraestructura, conectividad y recursos didácticos. El objetivo del estudio fue analizar comparativamente las estrategias de enseñanza implementadas en cuatro escuelas unidocentes del cantón Pedro Carbo, provincia del Guayas. Se desarrolló una investigación cualitativa de carácter descriptivo y exploratorio, con diseño de casos múltiples instrumentales. Participaron cuatro docentes y 87 estudiantes. Los métodos de investigación empleados fueron la observación no participante, las

entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y el análisis temático apoyado en matrices comparativas. Los resultados evidenciaron la gestión simultánea de tres a seis grados, el uso de rutinas flexibles, la aplicación de actividades diferenciadas con materiales reciclados y la implementación de retroalimentación formativa inmediata. La integración tecnológica fue limitada debido a restricciones de conectividad y disponibilidad de dispositivos. En las instituciones con mayor participación comunitaria emergieron microproyectos pedagógicos vinculados al entorno local. Las evidencias obtenidas muestran que la docencia multigrado se sostiene en la creatividad docente, la resiliencia comunitaria y la corresponsabilidad familiar. Se concluye que estas prácticas requieren políticas educativas diferenciadas que reconozcan la especificidad rural y reduzcan las brechas en recursos y acceso tecnológico.

Palabras clave: docencia multigrado; educación rural; equidad educativa; escuelas unidocentes; estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

Multigrade, single-teacher schools constitute a significant modality within the Ecuadorian rural education system and face persistent structural limitations related to infrastructure, connectivity, and teaching resources. The objective of this study was to comparatively analyze the teaching strategies implemented in four single-teacher schools in the Pedro Carbo canton, Guayas province. A qualitative, descriptive, and exploratory study was conducted, employing a multiple-case design. Four teachers and 87 students participated. The research methods used were non-participant observation, semi-structured interviews, focus groups, and thematic analysis supported by comparative matrices. The results showed the simultaneous management of three to six grades, the use of flexible routines, the application of differentiated activities with recycled materials, and the implementation of immediate formative feedback. Technological integration was limited due to connectivity restrictions and the availability of devices. In the schools with greater community participation, micro- pedagogical projects linked to the local environment emerged. The evidence obtained shows that multigrade teaching relies on teacher creativity, community resilience, and shared family responsibility. It is concluded that these practices require differentiated educational policies that recognize the specific needs of rural areas and reduce gaps in resources and access to technology.

Keywords: multigrade teaching; rural education; educational equity; one-teacher schools; pedagogical strategies.

RESUMO

Escolas multisseriadas com um único professor constituem uma modalidade significativa dentro do sistema educacional rural equatoriano e enfrentam limitações estruturais persistentes relacionadas à infraestrutura, conectividade e recursos didáticos. O objetivo deste estudo foi analisar comparativamente as estratégias de ensino implementadas em quatro escolas com um único professor no cantão de Pedro Carbo, província de Guayas. Foi realizado um estudo qualitativo descritivo e exploratório, empregando um delineamento de casos múltiplos. Quatro professores e 87 alunos participaram. Os métodos de pesquisa utilizados foram observação não participante, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise temática apoiada por matrizes comparativas. Os resultados mostraram a gestão simultânea de três a seis séries, o uso de rotinas flexíveis, a aplicação de atividades diferenciadas com materiais reciclados e a implementação de feedback formativo imediato. A integração tecnológica foi limitada devido às restrições de conectividade e à disponibilidade de dispositivos. Nas escolas com maior participação da comunidade, emergiram projetos micropedagógicos vinculados ao ambiente local. As evidências obtidas mostram que o ensino multisseriado depende da criatividade do professor, da resiliência da comunidade e da responsabilidade familiar compartilhada. Conclui-se que essas práticas exigem políticas educacionais diferenciadas que reconheçam as necessidades específicas das áreas rurais e reduzam as lacunas de recursos e acesso à tecnologia.

Palavras-chave: ensino multisseriado; educação rural; equidade educacional; escolas com um único professor; estratégias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, y particularmente en Ecuador, las escuelas unidocentes y multigrado han sido históricamente una respuesta a las demandas educativas de zonas rurales dispersas, caracterizadas por baja densidad poblacional, limitaciones en infraestructura y reducida conectividad. De acuerdo con el Observatorio UNAE (Herrera *et al.*, 2024), más del 45 % de las instituciones educativas del

país son unidocentes, bidocentes o pluridocentes menores, lo que evidencia su importancia estructural dentro del sistema nacional. A pesar de este peso, suelen evaluarse a partir de parámetros diseñados para contextos urbanos graduados, lo cual refuerza una desventaja histórica y oscurece sus particularidades pedagógicas (Arias *et al.*, 2024).

En la provincia del Guayas esta realidad también se manifiesta. La tabla 1 presenta datos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador (Datos Abiertos, 2025), los cuales evidencian que el número de instituciones unidocentes se ha mantenido estable en los últimos cinco años, superando siempre las 350 y atendiendo a alrededor de 7 000 estudiantes por año. Esto confirma que la docencia unidocente no es un fenómeno marginal, sino una práctica vigente en la región costera, con implicaciones directas para la equidad y la calidad educativa.

Tabla 1. Escuelas unidocentes en la provincia del Guayas (2020-2025)

Año lectivo	Total de instituciones	Docentes mujeres	Docentes hombres	Total de estudiantes
2024-2025	354	250	104	6.785
2023-2024	359	244	115	7.183
2022-2023	354	233	121	7.559
2021-2022	360	234	126	7.721
2020-2021	356	237	119	7.464

Fuente: Datos abiertos, Ministerio de Educación, 2025

Este panorama estadístico permite ubicar el análisis de cuatro escuelas unidocentes del cantón Pedro Carbo en un marco más amplio. No se trata de casos aislados, sino de ejemplos representativos de las condiciones que enfrenta una parte significativa de la niñez rural guayasense y, por extensión, de la ruralidad ecuatoriana. Investigaciones recientes confirman que estas zonas mantienen desigualdades persistentes en infraestructura, conectividad, acceso a recursos tecnológicos y tasas de promoción, brechas que se intensificaron durante y después de la pandemia.

La crisis de la COVID-19 profundizó estas limitaciones. En las comunidades rurales, la ausencia de conectividad y de dispositivos obligó a recurrir a medios alternativos como llamadas telefónicas o guías impresas, mientras que en contextos urbanos se multiplicaba el uso de plataformas digitales. Otros estudios corroboran que estas condiciones no son hechos aislados, sino problemas

estructurales comunes en Ecuador y en la región (Padilla, 2024). Ante esta situación, resulta crucial comprender cómo los docentes rurales configuran sus prácticas pedagógicas en entornos de alta vulnerabilidad.

Las escuelas unidocentes han sido concebidas históricamente más como una solución administrativa para atender poblaciones rurales de baja matrícula que como una propuesta pedagógica con identidad propia. En Ecuador, mantienen una fuerte presencia en la Amazonía, la Sierra central y las zonas rurales de la Costa, donde la labor docente exige altos niveles de adaptabilidad, creatividad e integración comunitaria. El marco educativo vigente para las escuelas unidocentes rurales en Ecuador promueve la contextualización pedagógica, la autonomía docente y la participación comunitaria como principios orientadores para atender las particularidades territoriales. No obstante, su implementación enfrenta limitaciones estructurales significativas, principalmente por la ausencia de acompañamiento técnico y de políticas diferenciadas para la ruralidad.

La problemática de la educación unidocente no es exclusiva del Ecuador. En América Latina, investigaciones han mostrado que las escuelas multigrado en Perú, Bolivia y México enfrentan condiciones similares: simultaneidad de grados, carencias de infraestructura y acceso limitado a tecnologías (Portilla et al., 2025). De igual forma, estudios recientes advierten que las escuelas unidocentes latinoamericanas se encuentran en la tensión constante entre calidad y equidad, requiriendo innovaciones pedagógicas sostenibles para garantizar aprendizajes significativos (Pavo et al., 2024).

Desde una perspectiva pedagógica, la literatura reciente plantea argumentos, tanto a favor como en contra de las aulas multigrado. Entre los aportes positivos, se destaca su potencial para favorecer metodologías inclusivas, aprendizaje colaborativo y contextualización curricular. Parfitt et al. (2025) proponen un marco teórico que concibe las aulas multigrado como espacios para desarrollar un "núcleo pedagógico" centrado en la personalización, la cooperación y la integración de contenidos con el entorno. En la misma línea, Ares-Ferreirós et al. (2025) sostienen que la heterogeneidad interna puede convertirse en un recurso para estimular la tutoría entre pares y la autonomía del estudiantado, mientras que Minaz et al. (2024) subrayan la necesidad de competencias docentes específicas que permitan planificar de forma diferenciada y monitorear el progreso individual.

Asimismo, Naparan y Alinsug (2021) advierten que la falta de formación inicial y continua en enseñanza multigrado obliga a muchos docentes a improvisar, limitando el potencial pedagógico de

estas escuelas. La escasez de recursos, sumada a la baja conectividad y a la ausencia de materiales adaptados, constituye otro factor que condiciona negativamente la experiencia educativa (Ares-Ferreirós *et al.*, 2025).

La pandemia de COVID-19 reforzó estas desigualdades. Informes de organismos internacionales revelan que millones de estudiantes rurales quedaron excluidos de la educación digital por la falta de conectividad, dispositivos y apoyo institucional (UNESCO Office Santiago & UNICEF, 2022). En el caso ecuatoriano, las evidencias muestran que la docencia multigrado se sostuvo principalmente gracias a la resiliencia del profesorado y de las familias, más que al respaldo de políticas públicas (Padilla, 2024). En este contexto, investigaciones confirman que "el profesor unidocente influye positivamente en el aprendizaje significativo cuando logra implementar estrategias flexibles y contextualizadas" (Velásquez *et al.*, 2025, p. 2312).

Desde una perspectiva más amplia, la equidad educativa debe analizarse en términos de las capacidades reales que el estudiantado puede desarrollar, lo que resuena particularmente en entornos rurales donde las limitaciones estructurales condicionan el ejercicio pleno del derecho a la educación. Así, el debate pedagógico sobre las escuelas unidocentes oscila entre su potencial innovador y sus limitaciones estructurales y tecnológicas, lo que demanda políticas diferenciadas, formación docente específica y recursos sostenidos que permitan aprovechar su valor educativo sin que se conviertan en una alternativa de segunda categoría (Boné-Andrade, 2023).

La relevancia de la investigación radica en visibilizar una realidad frecuentemente relegada de las políticas públicas: la educación rural unidocente. Aunque estas instituciones representan un porcentaje significativo del sistema educativo nacional, con fuerte presencia en la provincia del Guayas, suelen quedar al margen de procesos de evaluación diferenciada, programas de formación docente especializada y asignación prioritaria de recursos.

Al documentar prácticas pedagógicas situadas, la investigación busca comprender los modos en que la docencia multigrado se organiza y desarrolla en contextos rurales atravesados por limitaciones estructurales y desafíos intensificados durante la pandemia. El estudio aspira a generar evidencia que contribuya al diseño de políticas educativas diferenciadas y a la construcción de una mirada crítica sobre el papel del profesorado rural en la promoción de equidad y calidad educativa.

Este estudio plantea como objetivo general analizar comparativamente las estrategias de enseñanza implementadas por docentes en cuatro escuelas unidocentes del cantón Pedro Carbo, atendiendo a

la organización del aula, las estrategias didácticas, los modos de evaluación y retroalimentación, así como el uso de recursos materiales, tecnológicos y comunitarios. De manera complementaria, se busca describir la organización del aula, examinar las formas de evaluación y explorar el papel de las familias en los procesos educativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque metodológico y diseño de estudio

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo y exploratorio, lo que permitió aproximarse a las prácticas pedagógicas desde la mirada de los propios actores y en su entorno cotidiano. Se optó por un diseño de estudio de casos múltiples, de tipo instrumental y comparativo, al considerar que esta estrategia facilitaba no solo documentar experiencias particulares, sino también establecer paralelismos y contrastes entre cuatro escuelas unidocentes multigrado del cantón Pedro Carbo, en la provincia del Guayas (Ecuador).

Categorías de análisis

La variable central del estudio se definió como las estrategias de enseñanza en aulas multigrado rurales. A partir de ella se construyeron cinco dimensiones analíticas (organización del aula, métodos pedagógicos, evaluación y retroalimentación, recursos didácticos y tecnológicos, y entorno socioeducativo), cada una operacionalizada en indicadores específicos que se muestran en la tabla 2. Estas categorías guiaron, tanto la elaboración de los instrumentos como la sistematización posterior de la información.

Tabla 2. Categorías de análisis de las estrategias de enseñanza en aulas multigrado-rurales

Dimensión	Indicadores
Organización del aula	Gestión del tiempo; rutinas; agrupamientos; simultaneidad de grados.
Métodos pedagógicos	Actividades diferenciadas; uso de material concreto; tutoría entre pares; aprendizaje autónomo.
Evaluación y retroalimentación	Modalidades formativas; criterios compartidos; refuerzo positivo; acompañamiento individual.

Recursos didácticos y tecnológicos	Disponibilidad; creatividad en la adaptación; innovación con TIC básicas.
Entorno socioeducativo	Condiciones materiales; clima socioemocional; participación de familias y comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Esta operacionalización orientó la construcción de las guías de observación, entrevistas y grupos focales.

Participantes y contexto

La muestra estuvo integrada por cuatro docentes unidocentes, cada uno responsable de su institución: la EEB (Escuela de Educación Básica) 2 de Julio (14 estudiantes), la EEB Antonio José de Sucre (38 estudiantes), la EEB Ciudad de Pedro Carbo (12 estudiantes) y la EEB 24 de Mayo (23 estudiantes). La selección fue intencional (Alonso, 2023) y se sustentó en tres criterios: atención simultánea de varios grados bajo la modalidad unidocente, ubicación en áreas rurales con limitaciones de infraestructura y conectividad, y disposición de las instituciones y comunidades para participar en el estudio. Además, en las escuelas donde fue posible, se contó con la colaboración de familias y estudiantes en grupos focales.

Los cuatro centros se localizan en sectores rurales de Pedro Carbo caracterizados por su dispersión poblacional, precariedad de infraestructura, acceso limitado a recursos tecnológicos y fuerte dependencia de la participación comunitaria, condiciones que los convierten en escenarios representativos de la educación rural multigrado en Ecuador.

Instrumentos y técnicas de obtención de información

Para recoger la información se recurrió a diversas técnicas cualitativas. Se realizaron observaciones directas no participantes de jornadas completas de clase en cada escuela, registradas en guías estructuradas según las dimensiones de análisis. También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los docentes, organizadas en cinco bloques temáticos (organización del aula, métodos pedagógicos, evaluación, recursos y vínculo con la comunidad). De manera complementaria, en dos instituciones se realizaron grupos focales con familias y estudiantes, con el propósito de conocer percepciones sobre el clima de aprendizaje y la corresponsabilidad educativa.

Finalmente, se emplearon diarios de campo y matrices de sistematización, que permitieron asegurar la trazabilidad y coherencia de los datos.

Trabajo de campo y validación de instrumentos

El trabajo de campo se desarrolló entre abril y julio de 2025. En cada escuela se realizaron dos jornadas de observación de clases completas. Las entrevistas semiestructuradas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y se registraron en audio con autorización de los participantes. Los grupos focales, realizados en dos de las escuelas, duraron alrededor de 60 minutos y aportaron percepciones complementarias sobre la experiencia educativa y la participación de las familias.

Los instrumentos fueron diseñados considerando los lineamientos pedagógicos vigentes para las escuelas unidocentes rurales en Ecuador, así como los aportes recientes de la literatura especializada en educación multigrado. Antes de su aplicación, fueron sometidos a juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. Posteriormente se hicieron ajustes lingüísticos y contextuales para adecuarlos a la realidad local.

El estudio se llevó a cabo bajo principios éticos de investigación social. Se obtuvo consentimiento informado de los docentes y de los representantes legales de los estudiantes, así como asentimiento de los menores participantes. En todo momento se garantizó voluntariedad, confidencialidad, anonimato y un uso estrictamente académico de la información. Los testimonios citados en el presente estudio corresponden a fragmentos textuales de entrevistas y grupos focales, anonimizados y reproducidos con autorización expresa de los participantes.

Análisis de datos

El análisis siguió la técnica de análisis temático, que incluyó varias fases: familiarización con los datos, codificación inicial, agrupación en categorías de acuerdo con las dimensiones definidas, triangulación de fuentes (docentes, familias, estudiantes) y de técnicas (observación, entrevistas y grupos focales), así como la interpretación a la luz del marco teórico adoptado. Para facilitar la comparación entre casos se elaboraron matrices analíticas transversales, que permitieron identificar patrones comunes, divergencias y particularidades relacionadas con matrícula, trayectoria histórica, conectividad y participación comunitaria.

La rigurosidad del proceso se garantizó mediante diversas estrategias: credibilidad a través de la triangulación, transferibilidad gracias a descripciones densas del contexto, y confirmabilidad mediante la trazabilidad de las decisiones analíticas. Estas acciones fortalecieron la validez del estudio y aseguraron que los hallazgos reflejaran de manera fiel lo complejo de la docencia multigrado en el medio rural.

El estudio respetó los principios éticos de investigación educativa y las normativas vigentes sobre protección de datos. Se obtuvo consentimiento informado de los participantes y de los representantes legales de los menores.

RESULTADOS

Organización del aula

En las cuatro instituciones, el profesorado gestionó de manera simultánea entre tres y seis grados. Las rutinas variaron de acuerdo con la experiencia docente y el grado de participación comunitaria. Se observaron estrategias de rotación, rincones de aprendizaje y asambleas escolares, como lo expresó una maestra: "Aquí los niños grandes ayudan a los pequeños con la lectura, porque no puedo atenderlos a todos al mismo tiempo" (Docente, EEB 2 de Julio). Otro maestro destacó que "cuando el grupo está muy mezclado, lo importante es mantener una rutina que dé seguridad; empezamos todos juntos y luego cada grado trabaja con sus materiales" (docente, EEB Antonio José de Sucre).

Tabla 3. Organización del aula en las escuelas unidocentes de Pedro Carbo

Escuela	No. grados atendidos	Estrategias de agrupamiento	Rutinas principales	Observación destacada
2 de Julio	3	Rotación por nivel	Inicia con lectura colectiva	Uso de rincones de trabajo
Antonio José de Sucre	6	Grupos por afinidad	Horario segmentado por áreas	Mayor dispersión en recreo

Ciudad de Pedro Carbo	4	Rincones de aprendizaje	Secuencia fija (matemática–lengua–ciencias)	Aprovecha tutoría entre pares
24 de Mayo	5	Combinación flexible	Rutina de asamblea diaria	Alta participación comunitaria

Fuente: Elaboración propia

El análisis comparativo de la tabla 3 muestra que la EEB 24 de Mayo incorpora mayor flexibilidad y participación comunitaria en la organización del aula, mientras que en Antonio José de Sucre, la amplitud de grados atendidos genera dificultades adicionales para sostener rutinas estables.

Métodos pedagógicos

En el plano metodológico, se constató un predominio de actividades diferenciadas por nivel, apoyadas en el uso de materiales concretos. "A los niños les gusta cuando trabajamos con semillas o con cosas del entorno; aprenden con lo que tienen cerca" (Docente, EEB Ciudad de Pedro Carbo). Desde la perspectiva familiar, una madre señaló: "Cuando sembramos juntos, los niños entienden mejor lo que leen y calculan; se sienten parte del aprendizaje" (madre de familia, EEB 24 de Mayo). Como muestra la figura 1, la tutoría entre pares y el aprendizaje autónomo aparecieron con menor frecuencia.

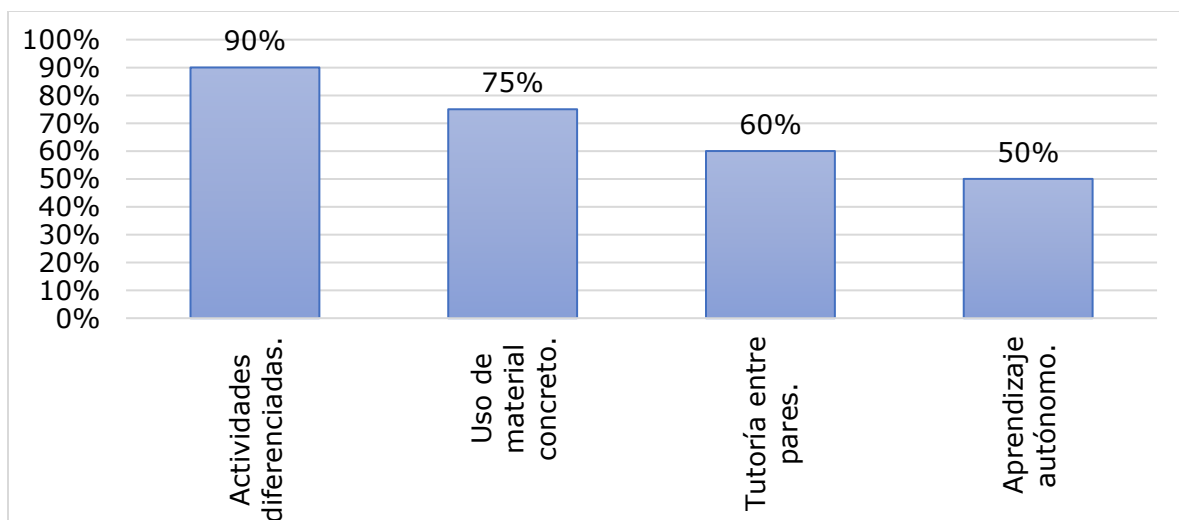


Figura 1. Frecuencia relativa de métodos pedagógicos observados

Fuente: Elaboración propia

El recurso a actividades diferenciadas fue transversal a todas las escuelas, confirmando que constituye la estrategia más utilizada para sostener la enseñanza en contextos multigrado. Sin embargo, experiencias puntuales marcaron la diferencia: en la EEB Ciudad de Pedro Carbo, la docente elaboró cartillas recicladas de matemáticas y lectura, lo que permitió continuidad pese a la falta de libros; y en la EEB 24 de Mayo se implementaron microproyectos comunitarios (huertos, talleres de reciclaje) que conectaron currículo y territorio. Como expresó una madre: "Cuando sembramos juntos, los niños entienden mejor lo que leen y calculan" (familia participante, EEB 24 de Mayo).

Evaluación y retroalimentación

Las prácticas evaluativas se caracterizaron por ser formativas, inmediatas y continuas, basadas en revisión de cuadernos, preguntas orales y comentarios directos. "Yo sé que van aprendiendo cuando me explican en voz alta o cuando corrigen a otro compañero; no necesito esperar un examen para saberlo" (docente, EEB Antonio José de Sucre). Un estudiante comentó: "Nos gusta cuando la profe nos dice lo que hicimos bien antes de corregirnos; así uno no se siente mal" (estudiante, grupo focal, EEB 2 de Julio). Como muestra la tabla 4, se evidenció un énfasis en la retroalimentación inmediata como estrategia predominante.

Aunque en la mayoría de las instituciones prevalecieron modalidades tradicionales, la escuela 24 de Mayo destacó al introducir rúbricas adaptadas y retroalimentación compartida con las familias, lo que supuso un avance hacia prácticas más participativas. Un docente lo expresó claramente: "Yo sé que van aprendiendo cuando me explican en voz alta, no necesito esperar un examen" (docente, EEB Antonio José de Sucre).

Tabla 4. Estrategias de evaluación y retroalimentación

Escuela	Técnicas evaluativas	Retroalimentación
2 de Julio	Revisión de cuadernos, tareas diferenciadas	Comentarios orales individuales
Antonio José de Sucre	Preguntas orales, pruebas cortas	Refuerzo positivo colectivo
Ciudad de Pedro Carbo	Actividades escritas, tareas de casa	Seguimiento individual constante
24 de Mayo	Microproyectos, rúbricas adaptadas	Retroalimentación compartida con familias

Fuente: Elaboración propia

Recursos didácticos y tecnológicos

El uso de recursos didácticos estuvo fuertemente marcado por la creatividad del profesorado. El material reciclado y artesanal fue común en todas las escuelas, mientras que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se redujeron al teléfono celular personal del docente.

Las escuelas compartieron un patrón de uso intensivo de materiales reciclados (cartones, tapas, semillas, piedras pintadas). La falta de conectividad reforzó la desigualdad digital respecto de escuelas urbanas. Un testimonio lo ilustra: "Aquí no tenemos internet; lo que enseñó lo saco de mi propio celular" (Docente, EEB Ciudad de Pedro Carbo).

Como se observa en la figura 2, el uso de recursos didácticos en las escuelas unidocentes de Pedro Carbo se caracterizó por una alta dependencia de materiales reciclados, pizarras tradicionales y cuadernos (100 %). En menor medida se emplearon guías impresas y materiales artesanales elaborados por los propios docentes (75 %). Los recursos tecnológicos —principalmente el teléfono celular, la televisión o la radio—, así como los libros de texto oficiales y materiales del entorno natural, alcanzaron solo el 50 %.

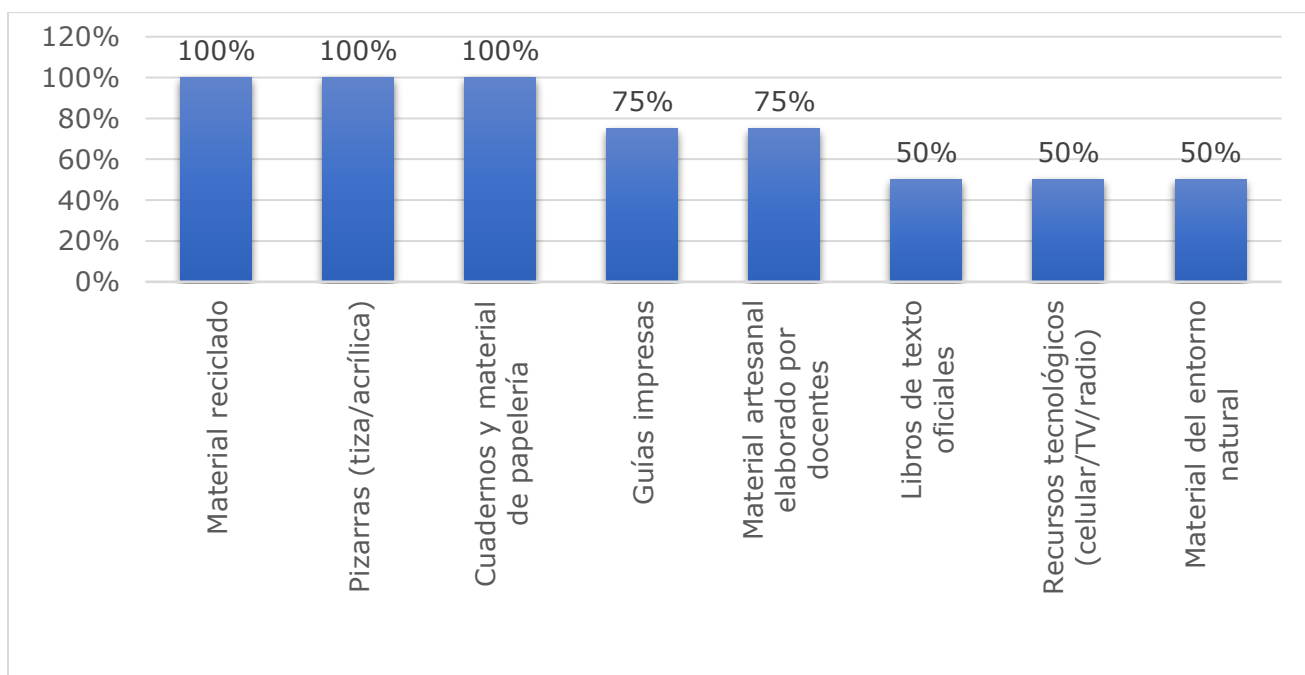


Figura 2. Recursos empleados en las escuelas observadas

Fuente: Elaboración propia

Entorno socioeducativo y participación comunitaria

La tabla 5 muestra que el clima socioemocional en las cuatro escuelas fue mayormente positivo, basado en relaciones de cooperación y respeto, aunque condicionado por la precariedad de infraestructura (aulas pequeñas, mobiliario incompleto, baños deteriorados). La participación comunitaria varió significativamente: mientras en la EEB 24 de Mayo las familias asumieron corresponsabilidad activa en proyectos, en otras instituciones la colaboración se redujo a apoyos puntuales o reuniones ocasionales. "En la escuela todos nos conocemos; si hay un problema, lo resolvemos entre padres y maestra, sin esperar al distrito" (Padre de familia, EEB 24 de Mayo). Otro padre añadió: "A veces traemos madera o pintura para arreglar el aula, porque queremos que los niños estén en un lugar digno" (Padre de familia, EEB Antonio José de Sucre).

Tabla 5. Entorno socioeducativo y participación comunitaria

Escuela	Condiciones materiales	Clima socioemocional	Participación comunitaria
2 de Julio	Aula en buen estado, sin conectividad	Respeto docente-estudiante	Ocasional (eventos escolares)
Antonio José de Sucre	Infraestructura regular, mobiliario incompleto	Cooperación moderada	Baja, limitada a reuniones
Ciudad de Pedro Carbo	Aula pequeña, baños deteriorados	Regulación emocional débil	Apoyo puntual (material reciclado)
24 de Mayo	Infraestructura básica, aporte comunitario frecuente	Vínculo afectivo fuerte	Alta corresponsabilidad en proyectos

Fuente: Elaboración propia

Percepciones docentes, familiares y estudiantiles

Las entrevistas con docentes confirmaron que la gestión simultánea de grados y la falta de materiales oficiales son los principales desafíos. Aun así, destacaron el papel de la creatividad personal y del apoyo comunitario como elementos clave de sostenibilidad.

Las familias subrayaron la cercanía afectiva con los docentes, aunque reconocieron que el trabajo agrícola y la falta de conectividad limitan su apoyo en casa. Los estudiantes, por su parte,

manifestaron gusto por actividades prácticas y proyectos comunitarios, pero señalaron la dificultad de concentrarse en aulas compartidas con varios grados y su deseo de contar con acceso a tecnologías educativas.

Síntesis comparativa

La tabla 6 sintetiza las diferencias y similitudes entre las cuatro escuelas, evidenciando que la variación en la organización del aula, el uso de métodos pedagógicos, las prácticas evaluativas y la participación comunitaria depende en gran medida de la iniciativa docente y del grado de corresponsabilidad familiar.

Tabla 6. Comparación de estrategias en las cuatro escuelas unidocentes de Pedro Carbo

Dimensión	2 de Julio	Antonio José de Sucre	Ciudad de Pedro Carbo	24 de Mayo
Organización del aula	Rotaciones, lectura colectiva	Rutinas diarias, tutorías puntuales	Rincones de aprendizaje	Asambleas semanales con familias
Métodos pedagógicos	Actividades diferenciadas	Material concreto básico	Cartillas recicladas	Microproyectos comunitarios
Evaluación/Retroalimentación	Preguntas orales	Revisión de cuadernos	Comentarios inmediatos	Retroalimentación compartida
Recursos	Material reciclado	Guías impresas	Celular docente	Material artesanal y celular
Participación comunitaria	Apoyo ocasional	Baja participación	Moderada	Alta, corresponsabilidad

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, los resultados muestran que, pese a la precariedad estructural, las escuelas unidocentes de Pedro Carbo despliegan prácticas resilientes que combinan creatividad, apoyo comunitario y

flexibilidad organizativa. No obstante, las desigualdades en recursos y conectividad siguen marcando diferencias sustanciales con las escuelas urbanas, lo que evidencia la necesidad de políticas diferenciadas para la ruralidad.

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos obtenidos, es posible situar estas experiencias en diálogo crítico con la literatura nacional e internacional, evidenciando tanto aportes pedagógicos relevantes como tensiones estructurales persistentes. Los resultados no solo confirman el potencial de las aulas multigrado para desarrollar dinámicas flexibles, contextualizadas y cooperativas, sino que también ponen de relieve limitaciones asociadas a la sobrecarga docente, la precariedad de recursos y la brecha digital rural. Esta dualidad entre capacidad innovadora y fragilidad estructural configura un escenario complejo que plantea desafíos sustantivos para la construcción de una equidad educativa efectiva en contextos rurales.

En primer lugar, los resultados muestran que la organización del aula en las escuelas unidocentes se apoya en rutinas flexibles (rotaciones por niveles, rincones de aprendizaje y asambleas colectivas) que permiten mantener cierta continuidad y orden en un escenario donde un solo docente atiende entre tres y seis grados al mismo tiempo. Este hallazgo coincide con lo planteado por Ares-Ferreirós (2025), quien destaca la importancia de la flexibilidad en la gestión del espacio y el tiempo en contextos multigrado. En Pedro Carbo los docentes dependen en gran medida de su capacidad de improvisación y del respaldo de la comunidad. Esta situación pone de relieve la ausencia de políticas diferenciadas para la ruralidad en Ecuador y refuerza la necesidad de dejar atrás la visión de la escuela unidocente como una solución transitoria o de carácter residual. Este sentido práctico y colaborativo se refleja en expresiones como la de una maestra que señaló: "La creatividad es la única herramienta que tenemos cuando faltan libros" (docente, EEB Ciudad de Pedro Carbo), lo que coincide con Velásquez *et al.* (2025) sobre la resiliencia docente en contextos rurales.

En lo referente a los métodos pedagógicos, se identificó un claro predominio de actividades diferenciadas según el nivel, apoyadas en el uso de materiales concretos, mientras que la tutoría entre pares y el aprendizaje autónomo aparecieron de forma más esporádica. Estas prácticas coinciden con lo planteado por Velásquez *et al.* (2025), quienes destacan que la efectividad de la docencia multigrado depende en gran medida de la capacidad de los docentes para adaptar los contenidos y generar experiencias de aprendizaje situadas. Un ejemplo especialmente ilustrativo fue

el de la escuela 24 de Mayo, donde se implementaron microproyectos comunitarios que articularon currículo y territorio, en sintonía con la pedagogía crítica. En perspectiva comparativa, Parfitt *et al.* (2025) señalan que las aulas multigrado pueden convertirse en escenarios privilegiados de cooperación y autonomía cuando el profesorado logra consolidar un "núcleo pedagógico" propio. Sin embargo, los hallazgos también revelan que tales innovaciones dependen, en la mayoría de los casos, de la iniciativa individual de los docentes. Esta dependencia confirma lo advertido por Minaz *et al.* (2024), quienes sostienen que la docencia multigrado demanda competencias profesionales específicas que, en muchos contextos, todavía no forman parte de la formación inicial ni de la capacitación continua.

En lo que respecta a la evaluación, se constató que las prácticas se desarrollan con un marcado carácter formativo y continuo. La revisión de cuadernos, las preguntas orales, los comentarios inmediatos y la retroalimentación directa fueron las estrategias más frecuentes, lo que permitió un acompañamiento cercano al proceso de aprendizaje. Estas modalidades se alinean con los principios pedagógicos promovidos en el marco educativo nacional para las escuelas unidocentes, los cuales enfatizan la retroalimentación constante como estrategia para el seguimiento del aprendizaje. No obstante, se evidenció la ausencia de instrumentos estandarizados diseñados específicamente para el multigrado. Esta limitación restringe la posibilidad de generar información comparable a nivel nacional y, en consecuencia, contribuye a mantener invisibles los logros y las necesidades de los estudiantes rurales.

En relación con los recursos didácticos y tecnológicos, los resultados evidencian una fuerte dependencia de materiales reciclados y artesanales, que se convirtieron en la base de la práctica pedagógica cotidiana. El uso de tecnologías, en cambio, se redujo casi por completo al teléfono móvil del profesorado, empleado principalmente para comunicarse con las familias o mostrar contenidos breves. Este escenario coincide con los diagnósticos de Guapulema *et al.* (2024), que señalan la brecha digital como uno de los obstáculos más persistentes para la equidad educativa en América Latina. No obstante, la problemática trasciende el acceso a dispositivos o conectividad. Jiménez-Rogel y Campoverde-Moscol (2024) advierten que la educación rural enfrenta desigualdades estructurales que inciden en la permanencia, el rendimiento y la proyección formativa del estudiantado.

La pandemia de COVID-19 no hizo más que profundizar estas desigualdades, dejando a los estudiantes rurales en clara desventaja respecto a sus pares urbanos (UNESCO Office Santiago &

UNICEF, 2022). En este contexto, si bien la creatividad docente permitió amortiguar en parte la falta de materiales, la ausencia de conectividad y dispositivos adecuados limita el desarrollo de competencias digitales y contribuye a la reproducción de inequidades sociales ya existentes.

La participación comunitaria apareció como un elemento decisivo en la vida escolar. En la EEB 24 de Mayo, la corresponsabilidad familiar hizo posibles innovaciones pedagógicas como microproyectos vinculados al territorio y espacios de retroalimentación compartida, en línea con lo señalado por Hernández y Álvarez (2024), sobre el rol clave de las familias en la sostenibilidad de la educación rural. En contraste, en las demás instituciones la colaboración se limitó a reuniones esporádicas o aportes puntuales, lo que evidencia que la relación escuela-comunidad no es homogénea y depende en gran medida de las dinámicas sociales y económicas locales.

En perspectiva comparativa, los resultados ponen de relieve la tensión estructural que atraviesa a las escuelas unidocentes: su potencial innovador frente a la precariedad de sus condiciones. Por un lado, se confirma que, con creatividad docente y corresponsabilidad comunitaria, las aulas multigrado pueden convertirse en escenarios de aprendizaje cooperativo, contextualizado y flexible (Ares-Ferreirós *et al.*, 2025; Parfitt *et al.*, 2025). Al mismo tiempo, persisten limitaciones derivadas de la sobrecarga laboral, la falta de formación especializada y la escasez de recursos, lo que coincide con las advertencias de Naparan y Alinsug (2021). En este sentido, la investigación reafirma que la docencia multigrado no puede descansar únicamente en la resiliencia individual, sino que requiere políticas públicas diferenciadas que reconozcan su especificidad y fortalezcan sus condiciones de trabajo.

Este estudio ofrece evidencia empírica reciente sobre las estrategias pedagógicas que los docentes ponen en práctica en aulas unidocentes rurales de Ecuador, un ámbito todavía poco explorado en la literatura regional. Asimismo, visibiliza la corresponsabilidad comunitaria como un factor clave, tanto para la innovación pedagógica como para la sostenibilidad de las prácticas en contextos multigrado. Finalmente, aporta elementos concretos para la formulación de políticas diferenciadas que reconozcan la especificidad de estas escuelas y eviten que sigan siendo tratadas como estructuras secundarias dentro del sistema educativo nacional.

Al tratarse de un estudio cualitativo y exploratorio, basado en un número reducido de casos, los resultados no pueden extrapolarse a la totalidad de escuelas unidocentes del país. A ello se suma la ausencia de instrumentos estandarizados para medir logros en contextos multigrado, lo que limita la

posibilidad de comparaciones sistemáticas. Finalmente, la falta de datos longitudinales restringe el análisis de los efectos a mediano y largo plazo, especialmente en cuanto al impacto de las estrategias pedagógicas sobre el aprendizaje estudiantil.

De estas limitaciones se desprenden varias líneas de trabajo futuras. En primer lugar, avanzar hacia estudios mixtos y longitudinales que integren indicadores de logro académico con análisis cualitativos más profundos. En segundo lugar, desarrollar investigaciones comparativas con países de la región que ya cuentan con políticas específicas para el multigrado, como Perú o Colombia, lo que permitiría identificar prácticas transferibles. En tercer lugar, diseñar y validar instrumentos de evaluación adaptados a la realidad unidocente, que aporten datos confiables y comparables. Finalmente, explorar con mayor detalle las posibilidades de innovación digital en contextos rurales de baja conectividad, priorizando alternativas tecnológicas sostenibles y viables.

La investigación confirma que la docencia multigrado en Ecuador se sostiene en tres pilares fundamentales: la creatividad del profesorado, la flexibilidad organizativa y la corresponsabilidad de las comunidades. Sin embargo, también pone en evidencia las limitaciones estructurales (falta de formación específica, carencia de recursos y desigualdad en el acceso a tecnología) que restringen su potencial pedagógico. Reconocer a las escuelas unidocentes como espacios legítimos de innovación educativa y cohesión social exige dejar atrás la visión de que son solo una solución administrativa de emergencia. Se requieren políticas diferenciadas que fortalezcan la formación docente, doten de recursos pertinentes y garanticen condiciones de equidad para el estudiantado rural. Solo así será posible transformar la resiliencia que hoy sostiene a estas escuelas en un camino hacia una educación con verdadera justicia social. Como resumió una docente: "Aunque somos pocos y tenemos poco, aquí todos enseñamos y aprendemos juntos" (docente, EEB 24 de Mayo).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M. (2023). El estudio de casos como método de investigación cualitativa: Aproximación a su estructura, principios y especificidades. *Diversidad Académica*, 2(2), 243–267.

<https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/20623>

Ares-Ferreirós, M., Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., & Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and opportunities of multi-grade teaching: A systematic review of recent international studies.

Education Sciences, 15(8), 1052. <https://doi.org/10.3390/educsci15081052>

Boné-Andrade, M. F. (2023). Inclusión digital y acceso a tecnologías de la información en zonas rurales de Ecuador. *Revista Científica Zambos*, 2(2), 1–16.

<https://doi.org/10.69484/rcz/v2/n2/40>

Guapulema Ocampo, K. J., Alvarado Guapulema, P. A., Proaño del Castillo, M. G., & Peñaloza Camacho, K. I. (2024). La brecha digital en la educación ecuatoriana: Desafíos post pandemia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4038–4051.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2907>

Hernández Prados, M. Á., & Álvarez Muñoz, J. S. (2024). La relación familia–escuela en el contexto rural: Influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumnado. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2).

<https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28833>

Herrera Pavo, M., Cochancela Patiño, G., Loaiza Sánchez, K., Arias Sinchi, M., Mansutti Rodríguez, A., & Estrada García, A. (2024). En busca de la equidad: La calidad educativa de las escuelas unidocentes, bidocentes y multigrado en Ecuador. *Boletín ObservaUNAE*, 1–50.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/1024>

Jiménez-Rogel, J. P., & Campoverde-Moscol, A. I. (2024). Desafíos y perspectivas de la educación rural: Acceso, permanencia y proyección profesional de los estudiantes. *MQRInvestigar*, 8(2), 3242–3259.

<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.3242-3259>

Minaz, M., Baig, S., & Ali, H. (2024). The pedagogical competencies of multi-grade teachers: A literature review. *Journal of Education and Practice*, 15(3), 45–58.

<https://doi.org/10.62997/psi.2024a-31019>

Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100109.

<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>

Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 392–416.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Parfitt, A., Gristy, C., Read, S., & Garland, M. C. (2025). Multigrade teaching and learning: Developing theoretical frameworks through mapping conceptual territories with an inclusive education lens. *International Journal of Educational Research*, 133, 102675.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102675>

Portilla Faicán, G., Sánchez Narváez, J. E., Ortiz López, R. M., Ortiz López, M. V., Saquicela Maldonado, C. E., & Miranda Quizhpe, D. C. (2025). Estudio bibliográfico sobre el rol de docentes de escuelas multigrado de Ecuador. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9766. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.766>

UNESCO Office Santiago & UNICEF. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>

Velásquez Loor, W. A., Lainez Lainez, P. P., Zatzabal Bone, C. E., Caiza Chiliquinga, K. M., & Zambrano Andrade, J. J. (2025). El impacto del docente unidocente en el aprendizaje significativo de estudiantes de básica elemental en zonas rurales. *Reincisol*, 4(7), 2299–2320. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)2299-2320](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)2299-2320)

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional