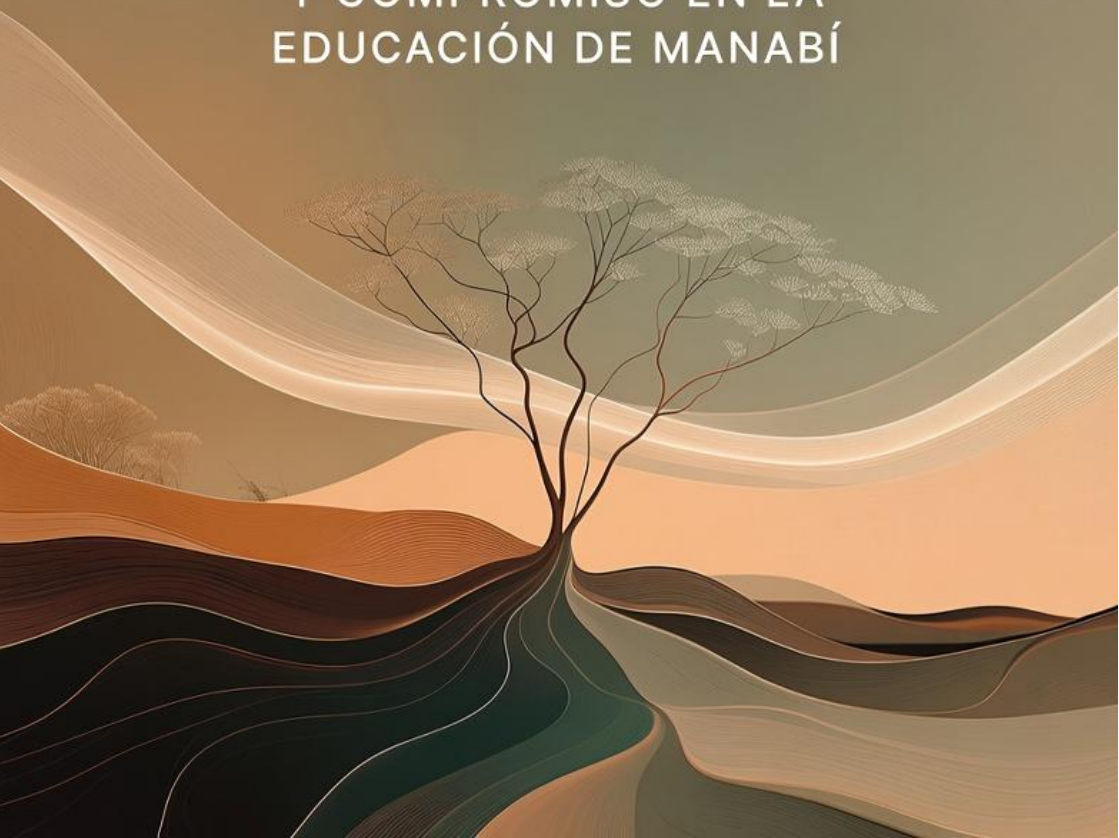


Voces de Maestras Rurales

INNOVACIÓN, CREATIVIDAD
Y COMPROMISO EN LA
EDUCACIÓN DE MANABÍ



Voces de Maestras Rurales

*Innovación, Creatividad y
Compromiso en la Educación de
Manabí*

Nancy Maria Cedeño Macias
Cinthia Liliana Cedeño Navarrete
Angela Solanda Alvarado Quijije
Mercy Del Rocio Bravo Chavez
Sandra Maria Solorzano Alava
Sonia Patricia Meza Cedeño

Autoras

Montecristi – Manabí - Ecuador



Del autor (es): Nancy María Cedeño Macias, Cinthia Liliana Cedeño Navarrete, Angela Solanda Alvarado Quijije, Mercy Del Rocio Bravo Chavez, Sandra María Solorzano Alava y Sonia Patricia Meza Cedeño

Voces de Maestras Rurales. Innovación, Creatividad y Compromiso en la Educación de Manabí/ Cedeño Macias et al., - Editorial Didaxis, 2026

91 p.; 14,8 cm x 21 cm

ISBN 978-9942-7491-7-8

370 – Educación / JN – Educación

DOI: 10.64325/cfsswm78

Titulo original:

Voces de Maestras Rurales. Innovación, Creatividad y Compromiso en la Educación de Manabí

Copyright © Editorial Didaxis, 2026

Publicado en español

Reservados todos los derechos

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso escrito de la Editorial

C.C. 193589

ISBN 978-9942-7491-7-8

Contenido

Voces que construyen educación desde la ruralidad 10

Capítulo 1. Contexto y marco teórico de la educación rural en Manabí 13

Realidad socioeducativa de la provincia de Manabí 13

El sistema educativo ecuatoriano y sus niveles..... 15

La escuela rural: definición y características 18

Marco teórico: pedagogía rural e innovación docente
..... 21

Pedagogía del aula multigrado..... 21

Innovación educativa en contextos rurales 23

La figura del docente rural como agente de cambio 24

Justificación y relevancia de la investigación 24

Capítulo 2. Educación Inicial Rural — Voces desde la primera infancia..... 27

El contexto de la educación inicial en zonas rurales de Manabí..... 27

Creatividad e innovación en el aula de inicial rural. 32

Capítulo 3. Educación Primaria Rural — Básica elemental en contextos multigrado 39

Organización de la escuela unitaria y multigrado....	39
Estrategias pedagógicas para 2°, 3° y 4° grados.....	42
Gestión curricular y adaptación didáctica	45
Narrativas docentes: voces desde el aula multigrado	47
Capítulo 4. Educación Básica Media — Desafíos y pedagogía en 5°, 6° y 7°.....	50
Transición hacia la educación básica media rural	50
Innovación metodológica en ciencias y matemáticas	53
Lengua, literatura y comunicación en el contexto rural	55
Mediación tecnológica y recursos educativos	57
Capítulo 5. Educación Básica Superior — Innovación en 8°, 9° y 10° grado	62
El contexto de la básica superior en escuelas rurales	62
Proyectos de aprendizaje-servicio comunitario	64
Formación ciudadana y liderazgo estudiantil.....	67
Transición hacia el bachillerato: orientación vocacional	69

Capítulo 6. Conclusiones y propuestas para el fortalecimiento educativo rural	71
Síntesis de hallazgos por niveles educativos	71
Fortalezas del docente rural manabita	74
Propuestas de política pública y formación docente	76
Agenda de investigación futura	80
Mensaje final	82
Referencias bibliográficas	83

Voces que construyen educación desde la ruralidad

La educación rural en Ecuador, y particularmente en la provincia de Manabí, constituye uno de los pilares fundamentales del sistema educativo nacional, aunque históricamente ha sido uno de los menos visibilizados. Según datos del Ministerio de Educación, más del 52% de los planteles fiscales ecuatorianos son unidocentes y bidocentes, siendo Manabí la provincia con mayor número de estos establecimientos con 1,114 escuelas en esta condición (Macay, 2020). Esta realidad convierte a la provincia en un escenario privilegiado para comprender las dinámicas, desafíos e innovaciones que emergen desde la práctica docente en contextos rurales.

El presente libro tiene como propósito central dar visibilidad a las voces de las maestras rurales de Manabí, reconociendo su labor pedagógica como un acto de innovación, creatividad y compromiso social. A través de un abordaje que integra la investigación académica con las narrativas docentes, esta obra busca constituirse en un referente para comprender la complejidad de la educación rural en sus múltiples niveles: desde la educación inicial hasta la educación básica superior.

El sistema educativo ecuatoriano, regido por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), se estructura en tres niveles principales: educación inicial, educación general básica (dividida en preparatoria, básica elemental, básica media y básica superior) y bachillerato (Ministerio de Educación, 2021). Este libro aborda específicamente los niveles desde inicial hasta décimo grado de educación básica superior, excluyendo el bachillerato, dado que el grueso de la escolaridad rural se concentra en estos trayectos formativos.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de reconocer que la escuela rural no es una versión deficiente de la escuela urbana, sino una modalidad con características propias que demandan estrategias pedagógicas específicas. Como señala Estrada (2015), la multigraduación es la particularidad más singular de la escuela rural, caracterizada por organizar a los estudiantes en pequeños grupos que comparten rangos etarios, grados educativos y niveles cognitivos paralelos.

El enfoque metodológico se fundamenta en una revisión sistemática de literatura complementada con análisis de estudios de caso documentados en la provincia. Se han consultado bases de datos académicas nacionales e internacionales, priorizando fuentes primarias que documentan experiencias reales de docentes en

contextos rurales de América Latina y otros países en desarrollo.

Es importante señalar que la decisión de centrarnos en las voces de las maestras responde a la feminización de la docencia en Ecuador, particularmente visible en los niveles iniciales y primarios. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2023), más del 75% de los docentes de estos niveles en el país son mujeres, una proporción que se acentúa en las zonas rurales.

Capítulo 1. Contexto y marco teórico de la educación rural en Manabí

"La escuela rural no es una escuela deficiente, es una escuela diferente que requiere respuestas pedagógicas propias."

— V. Colbert

Realidad socioeducativa de la provincia de Manabí

Manabí, ubicada en la región costa del Ecuador, es una de las 24 provincias del país con una rica historia cultural y una economía tradicionalmente basada en la agricultura, la pesca y el comercio. Con una población aproximada de 1.5 millones de habitantes, la provincia presenta marcadas diferencias entre sus zonas urbanas (Manta, Portoviejo, Bahía de Caráquez) y sus extensas áreas rurales dispersas en 22 cantones (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2022).

La ruralidad manabita se caracteriza por comunidades de baja densidad poblacional, conectividad limitada y una economía de subsistencia fuertemente ligada a la producción agrícola. Estas condiciones socioeconómicas

impactan directamente en la organización y funcionamiento de las instituciones educativas. Según Broken Chalk (2024), en regiones rurales del Ecuador aproximadamente el 50% de niños y adolescentes vive en hogares pobres sin acceso a agua potable, saneamiento o servicios de salud adecuados.

En el ámbito educativo, Manabí concentra el mayor número de escuelas unidocentes y bidocentes del país. Macay (2020) documenta que existen 1,114 de estos planteles en la provincia, superando a Loja (625), Guayas (558) y Esmeraldas (454). Contreras (2019), por su parte, señala que las escuelas unidocentes y pluridocentes representan el 67.7% del total de escuelas de Educación General Básica en el Ecuador, evidenciando la magnitud de este fenómeno.

Tabla 1 Distribución de escuelas unidocentes y bidocentes por provincia en Ecuador

Provincia	N° de escuelas unidocentes/bidocentes	% del total nacional
Manabí	1,114	16.8%
Loja	625	9.4%

Guayas	558	8.4%
Esmeraldas	454	6.9%
Otras provincias	3,874	58.5%
Total	6,625	100%

La parroquia San Sebastián del cantón Pichincha en Manabí ejemplifica estas condiciones. Según una investigación reciente, en esta parroquia existen 17 instituciones multigrado ubicadas en lugares de difícil acceso, construidas de hormigón armado, pero sin conectividad a internet, dirigidas por un docente que tiene a su cargo los niveles de preparatoria, básica elemental y básica media (Ramírez & Macías, 2023).

El sistema educativo ecuatoriano y sus niveles

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), sancionada en 2011 y modificada en 2021, establece la estructura del sistema educativo ecuatoriano, compuesto por el sistema nacional de educación y el sistema de educación intercultural bilingüe (SITEAL-

UNESCO, 2023). El sistema nacional ofrece educación escolarizada y no escolarizada con pertinencia cultural y lingüística.

La educación escolarizada es acumulativa y progresiva, conducente a la obtención de títulos o certificados, y se desarrolla en tres niveles principales. La Constitución de la República del Ecuador (2008) garantiza en su artículo 26 que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible del Estado (WWF, 2015).

El sistema educativo ecuatoriano y sus niveles

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), sancionada en 2011 y modificada en 2021, establece la estructura del sistema educativo ecuatoriano, compuesto por el sistema nacional de educación y el sistema de educación intercultural bilingüe (SITEAL-UNESCO, 2023). El sistema nacional ofrece educación escolarizada y no escolarizada con pertinencia cultural y lingüística.

La educación escolarizada es acumulativa y progresiva, conducente a la obtención de títulos o certificados, y se desarrolla en tres niveles principales. La Constitución de la República del Ecuador (2008) garantiza en su artículo 26 que la educación es un derecho de las personas a lo

largo de su vida y un deber ineludible del Estado (WWF, 2015).

Educación Inicial

La educación inicial es el primer nivel del sistema nacional de educación. Se divide en dos subniveles: inicial 1 (no escolarizada, para infantes de hasta tres años) e inicial 2 (de tres a cinco años). Su propósito es acompañar el desarrollo integral de capacidades cognitivas, afectivas, psicomotrices, sociales e identitarias que conducen hacia una mayor autonomía (SITEAL-UNESCO, 2023).

Educación General Básica (EGB)

La Educación General Básica comprende diez años de escolaridad obligatoria y se organiza en cuatro subniveles (Gómez & Sandoval, 2019; Alemán, 2020):

- Preparatoria: primer grado de EGB, preferentemente para niños y niñas de 5 años.
- Básica elemental: segundo, tercer y cuarto grados, dirigidos a estudiantes entre 6 y 8 años.
- Básica media: quinto, sexto y séptimo grados, para estudiantes entre 9 y 11 años.
- Básica superior: octavo, noveno y décimo grados, orientados a estudiantes entre 12 y 14 años.

Como señala Escobar (2025), la educación básica introduce disciplinas fundamentales para garantizar la diversidad cultural y lingüística, consolidando aprendizajes básicos e instrumentales que serán la base de la formación posterior.

Bachillerato General Unificado (BGU)

El bachillerato comprende tres años posteriores a la EGB (15 a 17 años). No es objeto de este libro, pero constituye la referencia de transición hacia la educación superior. Ofrece formación general interdisciplinaria con dos modalidades: bachillerato en ciencias y bachillerato técnico (Cabrera, 2020).

La escuela rural: definición y características

La escuela rural constituye una modalidad educativa con características propias determinadas por su contexto geográfico, social y cultural. Little (2005) define la escuela rural como aquella ubicada en zonas de baja densidad poblacional, generalmente con escasos recursos materiales y humanos, que debe organizar la enseñanza atendiendo a realidades muy diversas de sus estudiantes.

La escuela unitaria y el aula multigrado

La escuela unitaria es aquella donde un único docente debe atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados en un mismo espacio físico. Estrada (2015, citado en WWF, 2015) señala que la multigraduación es la particularidad más singular de la escuela rural, caracterizada por organizar a los estudiantes en pequeños grupos que comparten rangos etarios, grados educativos y niveles cognitivos paralelos.

Según la clasificación adoptada por el Ministerio de Educación del Ecuador, existen tres tipos de escuelas multigrado:

- Unidocentes: un docente guía el proceso educativo y la dirección del establecimiento.
- Bidocentes: dos docentes que se dividen los grados por subniveles.
- Pluridocentes: la división depende de la población estudiantil y de la plantilla docente asignada.

Molina (2019) en su estudio sobre el quehacer del maestro en escuelas rurales multigrado de Colombia, concluye que la ruralidad, su complejidad y las dificultades de la enseñanza son frecuentemente desconocidas por las políticas educativas centralizadas.

Desafíos de la escuela rural manabita

Las investigaciones documentadas en el contexto manabita y ecuatoriano en general revelan una serie de desafíos estructurales que condicionan la labor docente. Almache et al. (2025) identifican barreras estructurales, pedagógicas y tecnológicas que limitan el acceso equitativo a una educación inclusiva y de calidad en zonas rurales del Ecuador.

Entre los principales desafíos se encuentran:

- **Infraestructura:** aulas precarias, falta de servicios básicos, ausencia de laboratorios y bibliotecas.
- **Conectividad:** limitado o nulo acceso a internet, lo que dificulta la implementación de recursos digitales.
- **Formación docente:** escasa preparación específica para la pedagogía multigrado.
- **Recursos didácticos:** ausencia de materiales curriculares adaptados al contexto rural.
- **Aislamiento geográfico:** dificultades de acceso que limitan el acompañamiento pedagógico.

- Carga administrativa: el docente debe cumplir simultáneamente funciones de dirección, docencia y gestión.

Reflexión: Un docente de escuela unidocente en la parroquia San Sebastián debe atender, en un mismo aula y horario, a niños de preparatoria (5 años), primer grado (6-7 años), segundo grado (7-8 años) y tercer grado (8-9 años), diseñando estrategias diferenciadas para cada grupo mientras administra el establecimiento y gestiona la documentación requerida por el distrito educativo.

Marco teórico: pedagogía rural e innovación docente

El marco teórico de este libro se sustenta en tres pilares fundamentales: la pedagogía del aula multigrado, la innovación educativa en contextos de vulnerabilidad, y el enfoque de educación rural como espacio de desarrollo comunitario.

Pedagogía del aula multigrado

La pedagogía multigrado ha sido objeto de estudio en diversos contextos internacionales. Colbert y Mogollón

(1977) desarrollaron el modelo de Escuela Nueva en Colombia, demostrando que con recursos didácticos apropiados y participación comunitaria, las aulas multigrado pueden mejorar significativamente los resultados de aprendizaje y la permanencia escolar. Psacharopoulos, Rojas y Vélez (1993) evidenciaron que los estudiantes de Escuela Nueva superaban en rendimiento a sus pares de escuelas tradicionales rurales.

En el ámbito internacional, Cornish (2006) sistematizó las experiencias de enseñanza multigrado en el contexto de la meta de Educación para Todos, identificando que este modelo es frecuentemente la única alternativa viable para garantizar el acceso a la educación en zonas dispersas. Por su parte, McEwan (2008) realizó una evaluación comparativa de reformas multigrado en América Latina, concluyendo que el éxito depende fundamentalmente de la formación docente y de la provisión de materiales didácticos específicos.

Para el contexto ecuatoriano, Juela y Matalio (2015) exploraron el autoaprendizaje como metodología alternativa en escuelas multigrado, mientras que de la Vega (2020) identificó las claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente en aulas multigrado de América Latina.

Innovación educativa en contextos rurales

La innovación educativa en contextos rurales no se refiere exclusivamente a la incorporación de tecnologías, sino a la capacidad de los docentes para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes, creativas y efectivas con los recursos disponibles. Carrete- Marín, Domingo-Peñañiel y Simó-Gil (2024b) señalan que los materiales didácticos para escuelas rurales deben considerar la realidad multigrado y el contexto territorial como elementos centrales de su diseño.

Domingo-Peñañiel y Boix (2015), en su estudio internacional sobre escuelas rurales españolas, concluyen que estas instituciones pueden ofrecer ventajas educativas significativas cuando se implementan metodologías activas aprovechando la heterogeneidad natural del grupo. Esta perspectiva se alinea con el concepto de "comunidades de aprendizaje" donde los estudiantes más avanzados apoyan a los más jóvenes, desarrollando competencias socioemocionales.

La figura del docente rural como agente de cambio

El docente rural emerge como un actor fundamental en el desarrollo de sus comunidades. García (2016) investigó el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural en Colombia, evidenciando que estos educadores desarrollan una identidad profesional particular marcada por la adaptación, la resiliencia y el compromiso comunitario.

En el contexto de América Latina, González, Becerra y Moreno (2021) analizaron la enseñanza y el aprendizaje en escuelas primarias multigrado de México y Colombia, destacando que los docentes desarrollan estrategias de recursión didáctica, aprovechamiento del entorno natural y organización basada en la autonomía progresiva de los estudiantes.

Justificación y relevancia de la investigación

La investigación sobre las voces de las maestras rurales de Manabí responde a múltiples necesidades académicas, políticas y sociales. En primer lugar, existe una escasez documental sobre las prácticas pedagógicas reales que desarrollan las docentes en escuelas rurales

ecuatorianas. La mayoría de los estudios se centran en diagnósticos de infraestructura o resultados de aprendizaje, dejando de lado las narrativas docentes como fuente de conocimiento pedagógico.

En segundo lugar, la feminización de la docencia en los niveles iniciales y primarios hace imperativo reconocer las aportaciones específicas de las mujeres en la construcción de alternativas educativas para la ruralidad. Como señalan González-Viloria (2020; 2022), las aulas multigrado representan espacios de colaboración y cooperación donde las estrategias desarrolladas por las docentes trascienden la mera gestión del currículo para configurar verdaderas comunidades de aprendizaje.

En tercer lugar, el contexto postpandemia ha evidenciado con mayor crudeza las brechas digitales y de oportunidades entre la educación urbana y rural. Almache et al. (2025) documentan que la falta de conectividad, la escasa capacitación docente en educación inclusiva y las limitaciones de infraestructura tecnológica han profundizado las desigualdades en el acceso a una educación de calidad en zonas rurales del Ecuador.

Finalmente, este libro busca constituirse en un insumo para la formulación de políticas públicas de educación rural que trasciendan el enfoque asistencialista para reconocer el capital pedagógico que las maestras rurales construyen día a día. Como afirma López Niño (2019), los retos del aula multigrado y la escuela rural deben abordarse desde una formación inicial docente que prepare específicamente para esta realidad.

Capítulo 2. Educación Inicial Rural

— Voces desde la primera infancia

"La educación inicial en la ruralidad es sembrar semillas de esperanza con las manos de la creatividad."

— Maestra rural, cantón Pichincha, Manabí

El contexto de la educación inicial en zonas rurales de Manabí

La educación inicial en el Ecuador constituye el primer nivel del sistema nacional de educación y representa la etapa formativa en la que se consolidan las bases del desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotriz y social de los niños y niñas. En el contexto rural manabita, esta etapa adquiere particularidades que demandan de las maestras un alto nivel de creatividad, adaptación y compromiso comunitario.

Según la LOEI, la educación inicial se divide en dos subniveles: inicial 1 (no escolarizada, para infantes hasta los tres años) e inicial 2 (escolarizada, de tres a cinco años). En las zonas rurales de Manabí, la atención se concentra principalmente en el subnivel inicial 2, aunque frecuentemente las maestras deben atender a niños de

dos años en adelante debido a las necesidades de las familias que trabajan en el campo (SITEAL-UNESCO, 2023).

El contexto rural presenta condiciones específicas que impactan el desarrollo infantil. Broken Chalk (2024) reporta que el 35% de los ecuatorianos residentes en zonas rurales vive en viviendas hacinadas, y aproximadamente el 50% de los niños carece de acceso a servicios básicos como agua potable y saneamiento. Estas condiciones afectan la salud, la nutrición y la disposición para el aprendizaje de los niños atendidos en los centros de educación inicial.

En Manabí, los centros de educación inicial rural se organizan frecuentemente como parte de escuelas unidocentes o bidocentes, donde la maestra debe atender simultáneamente a niños de inicial y de educación general básica. Esta realidad obliga a diseñar ambientes de aprendizaje flexibles donde los materiales, los tiempos y los espacios se adaptan a las necesidades de cada grupo etario.

Condiciones materiales de los centros de inicial rural

Las condiciones materiales de los centros de educación inicial en zonas rurales de Manabí son heterogéneas pero predominantemente precarias. Muchos funcionan en estructuras de caña, madera o cemento sin las condiciones adecuadas de higiene, iluminación y ventilación. El mobiliario es limitado y, en muchos casos, las maestras deben construir o adaptar los materiales didácticos con recursos del entorno natural.

Guarnizo et al. (2025) identifican que la falta de conectividad constituye el principal obstáculo para la transformación digital de la educación rural ecuatoriana. Sin embargo, las maestras de inicial desarrollan estrategias que no dependen de la tecnología, aprovechando los recursos naturales como piedras, semillas, hojas y tierra para construir experiencias de aprendizaje significativas.

Prácticas pedagógicas de las maestras de inicial rural

Las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial en zonas rurales de Manabí se caracterizan por una marcada orientación hacia el aprendizaje basado en

la experiencia directa, el juego y la integración con el entorno natural. A diferencia de los enfoques más escolarizados de los centros urbanos, la pedagogía rural de inicial se construye desde la cotidianidad de la vida en el campo.

El juego como estrategia pedagógica fundamental

El juego constituye la estrategia pedagógica más utilizada por las maestras rurales. A través del juego simbólico, los niños recrean las actividades productivas de sus familias (siembra, cosecha, pesca, cuidado de animales), desarrollando habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. González-Viloria (2022) señala que, en las aulas multigrado, el juego interactivo entre niños de diferentes edades potencia el aprendizaje colaborativo.

Las maestras organizan el aula en "rincones de aprendizaje" con materiales diversos: arena, agua, barro, semillas, telas recicladas, recipientes de diversas formas. Estos materiales, aunque sencillos, permiten desarrollar conceptos matemáticos básicos (seriación, clasificación, conteo), científicos (observación de fenómenos naturales) y artísticos (plástica, música con instrumentos caseros).

Integración curricular y trabajo por proyectos

Dado que la maestra de inicial rural frecuentemente debe atender simultáneamente a niños de diferentes edades (de 2 a 5 años), organiza el trabajo a través de proyectos que integran los campos de formación del currículo: identidad y autonomía, convivencia, comunicación, descubrimiento del entorno y expresión artística. Esta integración responde a una necesidad práctica pero también constituye un enfoque pedagógicamente sólido.

Por ejemplo, un proyecto sobre "El ciclo del maíz" permite trabajar todos los campos formativos: los niños exploran las semillas (descubrimiento del entorno), conversan sobre las experiencias familiares (comunicación), dibujan y modelan con barro las mazorcas (expresión artística), y participan en la siembra de una pequeña parcela escolar (identidad y autonomía). Este enfoque por proyectos es reconocido por González-Viloria (2020) como una alternativa efectiva para la colaboración y cooperación en espacios educativos multigrado.

Narrativa docente: "Yo tengo 14 niños en mi escuelita, desde los 3 hasta los 5 años. No tengo juguetes comprados, pero tengo la naturaleza. Enseño a contar con semillas de frijol, los colores con las flores del monte, y las formas con las hojas de los árboles. Los papás me traen de la huerta y juntos aprendemos." — Maestra de inicial, parroquia San Sebastián, cantón Pichincha, Manabí.

Creatividad e innovación en el aula de inicial rural

La creatividad pedagógica de las maestras de inicial rural se manifiesta en la capacidad de transformar limitaciones en oportunidades de aprendizaje. Frente a la ausencia de recursos comerciales, desarrollan materiales didácticos con elementos del entorno natural y reciclados, demostrando que la calidad educativa no depende exclusivamente de la inversión económica sino de la pertinencia pedagógica.

Materiales didácticos elaborados con recursos naturales

Los materiales didácticos elaborados por las maestras rurales de Manabí reflejan un profundo conocimiento

del entorno y una creatividad notable. Entre los más utilizados se encuentran:

- Semillas y granos: para conteo, seriación, clasificación por tamaño, color y forma.
- Piedras de río: pintadas con colores naturales para reconocimiento de letras, números y figuras geométricas.
- Hojas, flores y ramas: para actividades de reconocimiento cromático, clasificación botánica y expresión artística.
- Barro y arcilla: para desarrollo de motricidad fina y expresión tridimensional.
- Recipientes de calabaza: adaptados como instrumentos musicales (maracas) o recipientes para juegos de trasvase.

Carrete-Marín, Domingo-Peñafiel y Simó-Gil (2024a) subrayan la necesidad de que los materiales didácticos para escuelas rurales consideren la territorialidad como dimensión clave. Las maestras manabitas cumplen espontáneamente con este principio al vincular los aprendizajes con el entorno inmediato, generando procesos de significación culturalmente pertinentes.

Innovación metodológica: la pedagogía del cuidado

Una dimensión innovadora de las maestras de inicial rural es lo que podríamos denominar "pedagogía del cuidado". Más allá de la instrucción formal, estas educadoras asumen funciones de cuidado nutricional, higiénico y afectivo que trascienden el rol docente convencional. Almache et al. (2025) señalan que en contextos rurales la escuela frecuentemente constituye el único espacio institucional de atención integral para los niños.

Esta pedagogía del cuidado se manifiesta en prácticas como:

- Elaboración de alimentos nutritivos con productos locales (verduras, frutas, granos).
- Higiene personal diaria como rutina educativa.
- Atención emocional a niños cuyos padres han migrado temporalmente para el trabajo agrícola.
- Coordinación con promotores de salud comunitaria para controles de crecimiento y desarrollo.

Adaptaciones para la inclusión de niños con necesidades especiales

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales constituye uno de los mayores desafíos de la educación inicial rural. Almache et al. (2025) documentan que en zonas rurales del Ecuador existe escasa capacitación docente en educación inclusiva, falta de adaptación curricular y ausencia de especialistas. Sin embargo, las maestras desarrollan estrategias de inclusión intuitivas basadas en el conocimiento profundo de cada niño y su familia.

Estas estrategias incluyen la integración del niño en actividades grupales con apoyo de sus compañeros (aprendizaje entre pares), la adaptación de materiales para favorecer la manipulación, y la comunicación constante con las familias para asegurar la continuidad de los apoyos en el hogar.

Compromiso comunitario y participación familiar

La educación inicial rural en Manabí no puede comprenderse sin reconocer el papel central de las familias y las comunidades. La escuela se constituye como un espacio comunitario donde las madres, abuelas

y otros familiares participan activamente en el proceso educativo. Este compromiso comunitario constituye una fortaleza distintiva de la educación rural.

En muchas comunidades rurales de Manabí, la escuela es el único espacio público disponible para las reuniones comunitarias. Las maestras asumen un rol de liderazgo social que va más allá de la función pedagógica, coordinando actividades de salud, agricultura familiar y organización comunitaria. Esta condición, aunque puede constituir una sobrecarga laboral, también genera un capital social que fortalece el tejido comunitario.

Colbert, Chiappe y Arboleda (1993) en su evaluación del programa Escuela Nueva destacaron precisamente que uno de los mayores logros del modelo fue el incremento de la participación familiar en la educación rural. Esta conclusión sigue vigente en el contexto manabita contemporáneo, donde las familias se involucran en la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar, la provisión de alimentos y el apoyo en actividades pedagógicas.

Barreras y facilitadores de la participación familiar

A pesar del compromiso generalizado, existen barreras que limitan la participación familiar. Entre ellas se encuentran: las largas jornadas de trabajo agrícola, los niveles bajos de escolaridad de los padres (muchos no completaron la educación básica), la migración estacional de adultos jóvenes, y las tradiciones culturales que delegan la educación exclusivamente en la figura docente.

Las maestras innovadoras han desarrollado estrategias para superar estas barreras: visitas domiciliarias para mantener el contacto con familias que no pueden acudir a la escuela, horarios flexibles de atención, y actividades de "educación familiar" que fortalecen las competencias parentales en el cuidado y estimulación de los niños.

Tabla 3 Prácticas pedagógicas en educación inicial rural de Manabí

Dimensión	Práctica común		Innovación identificada
Materiales didácticos	Uso	de recursos	Elaboración sistemática de kits pedagógicos locales

	naturales	
Juego	Juego libre al aire libre	Juego estructurado con objetivos de aprendizaje
Lenguaje	Narración oral de historias	Cuadernos de tradición oral ilustrados por los niños
Ciencias naturales	Observación del entorno	Huertos escolares como laboratorios vivientes
Arte	Dibujo y pintura	Técnicas de artesanía local (tejido, cerámica)
Participación familiar	Reuniones de padres	Visitas domiciliarias sistemáticas

En síntesis, la educación inicial rural en Manabí revela un panorama de creatividad pedagógica y compromiso social que desafía las representaciones estereotipadas de la escuela rural como espacio de déficit. Las maestras construyen prácticas contextualizadas que integran los recursos naturales, el conocimiento comunitario y las necesidades de desarrollo infantil en propuestas educativas de alta pertinencia cultural.

Capítulo 3. Educación Primaria Rural — Básica elemental en contextos multigrado

*En mi aula hay tres grados, un solo docente y
mil sueños por construir."*

*— Maestra de escuela unitaria, cantón
Jipijapa, Manabí*

Organización de la escuela unitaria y multigrado

La educación primaria rural en Manabí se desarrolla predominantemente en escuelas unitarias y multigrado donde un docente, o como máximo dos, atienden a estudiantes de preparatoria, básica elemental y frecuentemente básica media. Esta organización escolar constituye la realidad mayoritaria en la provincia y demanda de las maestras competencias pedagógicas específicas que raramente son desarrolladas en su formación inicial.

La básica elemental comprende los grados segundo, tercero y cuarto, orientados a niños y niñas entre 6 y 8 años de edad. En este período se consolida la alfabetización, el razonamiento matemático básico y se

introducen conocimientos fundamentales de ciencias naturales, estudios sociales, educación cultural y artística (Ministerio de Educación, 2023). La importancia de este subnivel es crítica porque en él se construyen las bases del aprendizaje escolar posterior.

Tipología de las escuelas rurales de básica elemental

En Manabí, las escuelas que imparten básica elemental se organizan en tres modalidades principales:

- Escuelas unidocentes completas: un docente atiende de preparatoria a séptimo grado, siendo responsable de todas las asignaturas y de la dirección del establecimiento.
- Escuelas bidocentes: dos docentes se distribuyen los grados, generalmente uno atiende preparatoria a cuarto grado y el otro quinto a séptimo grado.
- Escuelas pluridocentes incompletas: disponen de más de dos docentes pero no alcanzan para organizar grados individuales, manteniendo la estructura multigrado.

Según Contreras (2019), el 67.7% de las escuelas de Educación General Básica en el Ecuador son unidocentes

o pluridocentes, y en Manabí esta proporción se eleva dado el alto número de escuelas dispersas en comunidades rurales de difícil acceso.

Organización del tiempo y el espacio en el aula multigrado

La organización del tiempo constituye uno de los mayores desafíos para las maestras de escuelas multigrado. Deben distribuir la jornada escolar de manera que cada grupo de grados reciba atención directa mientras los otros grados trabajan de forma autónoma. Mathot (2001), en su manual para maestros de clases multigrado publicado por la UNESCO, propone la alternancia entre trabajo dirigido, trabajo en parejas y trabajo autónomo como estructura básica.

El espacio físico también debe organizarse de manera funcional. Las maestras manabitas desarrollan estrategias como: delimitación de zonas para cada grado mediante muebles o materiales, utilización de paredes como paneles de trabajo para cada grupo, y organización de "centros de aprendizaje" donde los estudiantes rotan para desarrollar actividades específicas.

Estrategias pedagógicas para 2º, 3º y 4º grados

Las estrategias pedagógicas que desarrollan las maestras para atender la básica elemental en contextos multigrado revelan una notable capacidad de adaptación e innovación. Estas estrategias responden a la necesidad de atender simultáneamente currícula diferentes con recursos limitados.

Aprendizaje entre pares y tutoría cruzada

Una de las estrategias más efectivas es el aprendizaje entre pares, donde estudiantes de grados superiores apoyan a los de grados inferiores en tareas específicas. Esta práctica, que emerge naturalmente en el aula multigrado, ha sido sistematizada por diversos autores como una ventaja pedagógica de este modelo. Little (2005) señala que la tutoría entre estudiantes de diferentes edades fortalece tanto el aprendizaje del tutor (al necesitar comprender profundamente para explicar) como del tutorado (al recibir atención individualizada).

En las escuelas de Manabí, las maestras organizan intencionalmente esta tutoría cruzada: un niño de cuarto grado puede guiar a uno de segundo en la lectura de un texto sencillo, mientras la maestra atiende directamente

al grupo de tercer grado en matemáticas. Esta organización permite maximizar el tiempo de atención directa y desarrollar competencias de liderazgo y empatía en los estudiantes mayores.

Uso de guías de aprendizaje y trabajo autónomo

Las guías de aprendizaje constituyen el material didáctico central en el trabajo autónomo de los estudiantes. Inspiradas en la experiencia de la Escuela Nueva colombiana, las maestras manabitas elaboran o adaptan guías que permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo. Sin embargo, como señalan Marines y Flores (2021), en muchos casos el uso de guías se limita a la aplicación de los textos ministeriales sin la adaptación necesaria al contexto multigrado.

Las maestras más innovadoras han desarrollado estrategias complementarias: organización de "contratos de aprendizaje" donde cada estudiante asume compromisos específicos, elaboración de cuadernos de trabajo personalizados, y uso de "tarjetas de actividades" que permiten a los estudiantes elegir entre diversas tareas de dificultad progresiva.

Estrategia documentada: La maestra de una escuela unitaria en el cantón Jipijapa implementa el sistema de "tres tiempos": en el primer tiempo (45 minutos) trabaja directamente con un grupo (por ejemplo, tercer grado) mientras los otros grados desarrollan actividades autónomas. En el segundo tiempo, rota al siguiente grupo. En el tercer tiempo, organiza una actividad conjunta que integra a todos los grados alrededor de un

Aprovechamiento pedagógico del entorno rural

Las maestras de básica elemental en Manabí desarrollan una pedagogía fuertemente vinculada al entorno rural. Las matemáticas se enseñan mediante la medición de terrenos, el conteo de cosechas y la distribución proporcional de semillas. Las ciencias naturales se aprenden observando los ciclos de las plantas, el comportamiento de los animales y los fenómenos climáticos. La lectoescritura se desarrolla con textos que reflejan la realidad rural: cartas a familiares migrantes, instrucciones para cultivar, historias de la comunidad.

Esta vinculación con el entorno no solo facilita el aprendizaje significativo sino que también contribuye a la valoración de la identidad rural. Como señala García

(2016), el pensamiento del profesor rural sobre la educación rural revela una tensión entre la necesidad de abrir oportunidades a los estudiantes (frecuentemente asociadas a la migración urbana) y la valoración de la vida en el campo.

Gestión curricular y adaptación didáctica

La gestión curricular en el aula multigrado representa uno de los mayores desafíos profesionales de las maestras rurales. Deben implementar un currículo nacional diseñado para grados individuales en un contexto donde varios grados comparten el mismo espacio y tiempo.

Adaptación del currículo nacional

El currículo ecuatoriano establece aprendizajes prioritarios para cada grado, pero las maestras multigrado deben encontrar puntos de articulación entre los contenidos de diferentes grados. Ramírez y Macías (2023) evidencian que los docentes de escuelas multigrado de Manabí no cuentan con preparación satisfactoria para adaptar el modelo propuesto por el Ministerio a la realidad de cada institución,

especialmente cuando hay solo uno o dos docentes para impartir todas las asignaturas.

Las maestras más experimentadas desarrollan "mapas de articulación curricular" donde identifican contenidos transversales entre grados consecutivos. Por ejemplo, el tema "seres vivos" aparece en segundo grado (reconocimiento de plantas y animales del entorno), tercer grado (ciclo de vida de las plantas) y cuarto grado (relaciones entre seres vivos y su hábitat). Una maestra puede organizar una actividad conjunta sobre el huerto escolar donde cada grado profundiza según sus objetivos curriculares.

Evaluación del aprendizaje en contextos multigrado

La evaluación del aprendizaje en escuelas multigrado presenta particularidades significativas. La maestra debe diseñar instrumentos que permitan evaluar a estudiantes de diferentes grados simultáneamente, sin que el proceso de evaluación de un grupo interfiera con el trabajo de los otros. Ramírez y Macías (2023) encontraron que, en las escuelas multigrado de San Sebastián, Pichincha, la evaluación se realiza de manera inadecuada y lenta debido a estas limitaciones, lo que impacta negativamente en el proceso de aprendizaje.

Las maestras innovadoras han desarrollado alternativas como: autoevaluación guiada con rúbricas sencillas, evaluación entre pares en actividades conjuntas, portafolios de evidencias por estudiante, y entrevistas individuales breves durante el tiempo de trabajo autónomo de los otros grados.

Narrativas docentes: voces desde el aula multigrado

Las narrativas de las maestras de básica elemental rural revelan las complejidades, satisfacciones y desafíos de su quehacer pedagógico cotidiano. Estas voces documentan un saber pedagógico construido desde la experiencia, frecuentemente invisible en los discursos oficiales sobre educación.

La identidad profesional del docente rural

García (2016) evidencia que el profesor rural construye una identidad profesional particular marcada por la soledad profesional, la autonomía decisional y el compromiso comunitario. Las maestras de Manabí se identifican no solo como educadoras sino como "segundas madres", "animadoras culturales" y "líderes comunitarias". Esta identidad híbrida constituye tanto

una fuente de satisfacción personal como una fuente de sobrecarga laboral.

La soledad profesional es una constante en los relatos: la ausencia de colegas con quienes compartir, deliberar y construir propuestas conjuntas genera un aislamiento que afecta el desarrollo profesional. Sin embargo, muchas maestras han transformado esta soledad en autonomía pedagógica, desarrollando estilos de enseñanza altamente personalizados y adaptados a sus contextos específicos.

Satisfacciones y motivaciones

A pesar de las condiciones adversas, las maestras manifiestan altos niveles de satisfacción profesional vinculados al reconocimiento comunitario, a los logros de sus estudiantes y al sentido de contribución al desarrollo local. La gratitud de las familias, el progreso visible en la lectoescritura de los niños, y la permanencia de muchos exestudiantes en el sistema educativo constituyen fuentes de motivación que compensan las carencias materiales.

Como señala una investigación reciente sobre escuelas rurales colombianas, "la dedicación y el amor por su profesión se evidencia en la compra de materiales con recursos propios; la humanización de querer un país

educado y próspero, y el sentido de responsabilidad" (Ramírez & Herrera, 2022). Esta descripción corresponde fielmente al perfil de las maestras manabitas documentadas en este estudio.

Desafíos emocionales y profesionales

Las narrativas también revelan desafíos emocionales significativos: la angustia de no poder atender adecuadamente a todos los estudiantes, la frustración ante la falta de recursos, la preocupación por las condiciones de vida de los niños, y el cansancio acumulado por las múltiples funciones asumidas. Marines y Flores (2021) señalan que, en escuelas rurales colombianas, la metodología predominante sigue siendo la tradicional (52% según percepción de estudiantes), a pesar de los esfuerzos por implementar modelos flexibles.

La formación continua emerge como una necesidad expresada reiteradamente por las maestras. No obstante, las oportunidades de capacitación son escasas y, cuando existen, frecuentemente no responden a las necesidades específicas del aula multigrado. De la Vega (2020) propone que la formación docente para aulas multigrado debe incluir competencias específicas en gestión del

tiempo, diseño de actividades autónomas, tutoría entre pares y evaluación diferenciada.

Capítulo 4. Educación Básica Media

— Desafíos y pedagogía en 5°, 6° y 7°

"Cuando un niño de sexto grado me pregunta por qué necesita aprender ecuaciones, le digo: contarás tus cosechas, calcularás tus ganancias y nadie te engañará."

— Maestra de escuela rural, cantón Montecristi, Manabí

Transición hacia la educación básica media rural

La educación básica media, que comprende los grados quinto, sexto y séptimo y atiende a estudiantes entre 9 y 11 años, representa una etapa de transición crucial en la trayectoria escolar. En esta fase los contenidos curriculares se diversifican y profundizan, introduciéndose asignaturas específicas como ciencias

naturales, ciencias sociales, educación física y lengua extranjera, con mayor complejidad que en los grados anteriores.

En el contexto rural de Manabí, la transición hacia la básica media presenta características particulares. Los estudiantes que provienen de escuelas unidocentes deben adaptarse a una nueva organización cuando, en algunos casos, acceden a escuelas con mayor número de docentes. Sin embargo, muchos continúan en estructuras multigrado donde la misma maestra atiende desde preparatoria hasta séptimo grado, enfrentando la complejidad creciente de los contenidos de básica media.

4Características del estudiante de básica media rural

El estudiante de básica media en zonas rurales de Manabí se encuentra en una etapa del desarrollo marcada por cambios cognitivos significativos. Según las teorías del desarrollo, a esta edad los niños entran en la etapa de operaciones concretas, desarrollando la capacidad de pensamiento lógico sobre objetos y eventos concretos. Este desarrollo cognitivo permite abordar contenidos más abstractos, siempre mediados por experiencias concretas.

Sin embargo, los estudiantes rurales presentan particularidades que condicionan su aprendizaje. Muchos participan activamente en las labores productivas familiares, asumiendo responsabilidades en la agricultura, la pesca o el cuidado de hermanos menores. Esta participación, aunque enriquecedora en términos de desarrollo de competencias prácticas, puede afectar el tiempo disponible para el estudio y la asistencia regular a la escuela.

Retención escolar en la transición a básica media

Un fenómeno relevante en la educación rural es el abandono escolar que se produce en la transición de básica elemental a básica media. Marines y Flores (2021) encontraron que en escuelas rurales colombianas existen factores pedagógicos, familiares y socioeconómicos que inciden en la deserción. En Manabí, la necesidad de incorporación temprana al trabajo productivo, la migración familiar y la distancia de las escuelas contribuyen a este fenómeno.

Las maestras desarrollan estrategias para retener a los estudiantes: flexibilidad en horarios para quienes deben colaborar en actividades agrícolas, vinculación del currículo con las actividades productivas locales, y

comunicación constante con las familias sobre la importancia de la continuidad educativa. Estas estrategias, aunque no siempre suficientes, evidencian el compromiso docente con la permanencia escolar.

Innovación metodológica en ciencias y matemáticas

Las asignaturas de ciencias naturales y matemáticas constituyen áreas donde las maestras rurales han desarrollado innovaciones pedagógicas notables, vinculando los contenidos curriculares con las experiencias cotidianas de la vida en el campo. Esta vinculación no solo facilita la comprensión, sino que también responde a la necesidad de demostrar la utilidad práctica del conocimiento escolar.

Matemáticas contextualizadas

La enseñanza de las matemáticas en contextos rurales se realiza mediante la vinculación con situaciones reales del entorno. Las maestras manabitas utilizan ejemplos como: cálculo de áreas de parcelas agrícolas, distribución proporcional de cosechas, medición de capacidades de recipientes, cálculo de tiempos de siembra y cosecha, y manejo de registros contables sencillos para pequeñas producciones.

Juela y Matalio (2015) exploraron el autoaprendizaje como metodología alternativa en escuelas multigrado del Ecuador, proponiendo que los estudiantes pueden avanzar en matemáticas mediante guías estructuradas que integren problemas del contexto local. Esta propuesta ha sido adoptada y adaptada por muchas maestras manabitas, quienes elaboran sus propios problemas matemáticos a partir de las actividades productivas de la comunidad.

Ciencias naturales desde la experiencia directa

La enseñanza de las ciencias naturales se beneficia extraordinariamente del entorno rural. Los ecosistemas locales, los cultivos, los animales domésticos y silvestres, los ciclos hidrológicos y los fenómenos climáticos constituyen un laboratorio viviente. Las maestras organizan actividades de observación sistemática, experimentación sencilla y registro de datos que desarrollan las competencias científicas básicas.

Entre las prácticas innovadoras identificadas se encuentran: huertos escolares como laboratorios de biología y química, observación de los ciclos de vida de plantas y animales, estudios de suelos y su fertilidad, y monitoreo del clima con instrumentos construidos por los estudiantes. Estas prácticas responden a las

recomendaciones de Carrete-Marín, Domingo-Peñañiel y Simó-Gil (2024a) sobre la necesidad de que los materiales y recursos didácticos consideren la dimensión territorial de la educación rural.

Proyecto documentado: En una escuela rural del cantón Rocafuerte, la maestra de quinto a séptimo grado implementó un "diario del clima" donde los estudiantes registran temperatura, precipitación y dirección del viento diariamente. Con estos datos, los estudiantes aprenden conceptos de estadística (tablas de frecuencia, gráficos), climatología y predicción agrícola, vinculando la escuela con las decisiones productivas de sus familias.

Lengua, literatura y comunicación en el contexto rural

El desarrollo de competencias comunicativas en la educación básica media rural presenta desafíos específicos vinculados a las características lingüísticas de las comunidades, al acceso limitado a materiales de lectura y a la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación que trasciendan el ámbito local.

Lectoescritura y contexto cultural

Las maestras de básica media desarrollan estrategias para fortalecer la lectoescritura a partir de los saberes y tradiciones orales de las comunidades. La narrativa de historias locales, la recopilación de refranes y dichos populares, la escritura de crónicas comunitarias y la elaboración de textos descriptivos sobre el entorno constituyen prácticas comunes que vinculan la alfabetización con la identidad cultural.

López (2011) en su investigación sobre el aprendizaje del castellano utilizando cuadernos de trabajo en zonas rurales del Perú, evidencia que los materiales diseñados para contextos urbanos frecuentemente son inadecuados para el estudiante rural. Las maestras manabitas enfrentan esta misma situación, desarrollando materiales propios que integran el vocabulario, las experiencias y los referentes culturales de sus estudiantes.

Fomento de la lectura con recursos limitados

La escasez de bibliotecas y materiales de lectura constituye una barrera importante. Las maestras innovadoras han desarrollado estrategias como: creación de "bibliotecas de aula" con libros donados o elaborados

por los propios estudiantes, intercambio de libros entre escuelas cercanas, lectura comunitaria donde adultos comparten cuentos tradicionales, y uso de textos funcionales (cartas, recetas, instrucciones de uso de productos agrícolas) como material de lectura.

Mediación tecnológica y recursos educativos

La integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación básica media rural de Manabí constituye uno de los mayores desafíos del actual sistema educativo. La brecha digital se manifiesta de manera aguda en las escuelas rurales, limitando el acceso a recursos educativos y oportunidades de aprendizaje.

Realidad de la conectividad en zonas rurales de Manabí

Los datos sobre acceso tecnológico en el sector educativo rural ecuatoriano son reveladores. Una investigación reciente sobre las percepciones de docentes en el contexto de la educación virtual (Guarnizo et al., 2025) muestra que solo el 21.4% de los docentes de zonas rurales tiene computadora, comparado con el 74.2% de docentes urbanos. Respecto a la conectividad, solo el

17.6% de los docentes rurales cuenta con conexión estable a internet, frente al 64.4% de los urbanos.

Estas condiciones limitan gravemente la posibilidad de implementar metodologías que dependan de recursos digitales. Las maestras deben desarrollar estrategias pedagógicas con los recursos disponibles, lo que ha generado una creatividad notable en el uso de alternativas de baja tecnología.

Estrategias de baja tecnología

Frente a las limitaciones tecnológicas, las maestras han desarrollado estrategias que podríamos denominar de "baja tecnología, pero alta pedagogía": uso de la radio educativa (donde la señal llega), aprovechamiento de teléfonos celulares básicos para consulta de información, elaboración de materiales audiovisuales con cámaras de teléfono, y uso de reproductores de audio con contenidos educativos grabados previamente.

Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2021) en su revisión sistemática sobre recursos tecnológicos en aulas multigrado de escuelas rurales, señalan que la tecnología puede constituir una herramienta valiosa si se adapta a las condiciones específicas de estas escuelas. Sin embargo, advierten que la implementación tecnológica sin la debida preparación docente y la infraestructura

adecuada puede profundizar las desigualdades existentes.

Uso educativo de la radio y televisión

La radio, con su mayor cobertura en zonas rurales, ha sido utilizada históricamente como recurso educativo. Durante la pandemia, muchas maestras coordinaron con estudiantes la escucha de programas educativos radiales, complementando con guías de trabajo y seguimiento telefónico. Esta experiencia, aunque impuesta por la emergencia, ha dejado lecciones sobre la viabilidad de medios de baja tecnología para la educación rural.

Miranda, Angulo-Hernández y Román-López (2018) proponen modelos de producción de materiales didácticos tecnológicos en universidades latinoamericanas, sugiriendo que la formación de docentes en el diseño de recursos digitales simples puede contribuir a superar la dependencia de materiales centralizados que rara vez se adaptan al contexto rural.

Tabla 5 Recursos tecnológicos y estrategias alternativas en básica media rural

Recurso tecnológico	Disponibilidad rural	Estrategia alternativa desarrollada
Computadoras	Menos de 25% de escuelas	Uso de calculadoras básicas, ábacos, herramientas manuales
Internet	Menos de 20% con conexión estable	Material descargado en dispositivos móviles, contenido en memorias USB
Pizarras digitales	Casi inexistente	Pizarras acrílicas convencionales con uso creativo de colores y materiales

Bibliotecas digitales	Acceso muy limitado	Bibliotecas de aula con libros físicos, textos elaborados por estudiantes
Plataformas educativas	Acceso esporádico	Guías de trabajo impresas, cuadernos de actividades personalizados

Capítulo 5. Educación Básica Superior — Innovación en 8°, 9° y 10° grado

"Mis alumnos de décimo son los primeros de su familia que llegan tan lejos en la escuela. Eso me da fuerzas para seguir."

— Maestra de escuela rural, cantón Portoviejo, Manabí

El contexto de la básica superior en escuelas rurales

La educación básica superior, que comprende los grados octavo, noveno y décimo y atiende a estudiantes entre 12 y 14 años, representa el nivel más alto de la escolaridad obligatoria en el Ecuador y, en el contexto rural de Manabí, constituye una etapa de enorme trascendencia. Para muchos jóvenes rurales, completar el décimo grado representa un logro sin precedentes en sus familias y abre posibilidades de acceso al bachillerato y, eventualmente, a la educación superior.

En la estructura del sistema educativo ecuatoriano, la básica superior introduce contenidos de mayor complejidad en todas las áreas, preparando a los

estudiantes para la transición al bachillerato general unificado (BGU). Los currículos de octavo, noveno y décimo grados incluyen áreas como álgebra, geometría, biología, física, química, historia, geografía, lengua y literatura, y lengua extranjera (Ministerio de Educación, 2023).

La escasez de oferta de básica superior en zonas rurales

Una de las realidades más críticas de la educación rural manabita es la escasez de oferta de básica superior. Mientras que las escuelas unidocentes y bidocentes son comunes para los niveles iniciales y elementales, pocas tienen la capacidad de ofrecer básica superior con la calidad requerida. Los contenidos de física, química y matemáticas avanzadas demandan docentes especializados y laboratorios que raramente están disponibles.

Esta situación obliga a muchos jóvenes rurales a trasladarse a escuelas o colegios en cabeceras cantonales o parroquiales, lo que implica costos de transporte, tiempo de desplazamiento y, frecuentemente, resistencia familiar a que los adolescentes se alejen de la comunidad. Como resultado, muchos jóvenes abandonan la escuela al concluir la básica media.

Características del estudiante de básica superior rural

El estudiante de básica superior en zonas rurales de Manabí se encuentra en la adolescencia temprana, una etapa del desarrollo marcada por cambios físicos, emocionales y sociales significativos. En el contexto rural, estos cambios se entrelazan con la expectativa familiar de incorporación al trabajo productivo y, en muchos casos, con la presión de la migración (interna o hacia el exterior) como alternativa de vida.

Para estos jóvenes, la escuela representa simultáneamente un espacio de socialización con pares, un lugar de reconocimiento de sus capacidades y, frecuentemente, el único contexto donde pueden imaginar futuros diferentes al de la reproducción de las condiciones actuales. La relación con la maestra adquiere una dimensión de mentoría que trasciende lo estrictamente pedagógico.

Proyectos de aprendizaje-servicio comunitario

La metodología de proyectos constituye una de las estrategias más efectivas en la educación básica superior rural. A diferencia de los grados inferiores, donde el trabajo por proyectos es más guiado, en básica superior

los estudiantes pueden asumir mayor responsabilidad en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos que vinculan el aprendizaje escolar con el servicio a la comunidad.

Proyectos agroecológicos y ambientales

Los proyectos agroecológicos son los más frecuentes en el contexto manabita, dado que se vinculan directamente con la economía familiar y comunitaria. Los estudiantes de básica superior aplican conocimientos de biología, química y matemáticas en el diseño y gestión de huertos orgánicos, sistemas de riego sencillos, compostaje y control biológico de plagas.

Dávila (2018) en su investigación sobre eco-invernaderos escolares como recurso para lograr aprendizajes significativos, demuestra que estos espacios permiten integrar múltiples áreas del currículo mientras generan beneficios tangibles para la comunidad. Las maestras manabitas han implementado experiencias similares adaptadas a los cultivos locales: cacao, maíz, café, plátano y frutas tropicales.

Proyectos de emprendimiento económico

Otros proyectos promovidos por las maestras apuntan al desarrollo de pequeños emprendimientos que combinen

el aprendizaje escolar con la generación de ingresos. Transformación de productos agrícolas (mermeladas, conservas, dulces), artesanías con materiales locales, y servicios de apoyo tecnológico básico a la comunidad son algunas de las iniciativas documentadas.

Estos proyectos responden a la necesidad de demostrar la utilidad práctica de la educación y de generar alternativas económicas que permitan a los jóvenes visualizar un futuro en sus comunidades. Castillo-López y Figaredo (2022) en su caracterización de la enseñanza flipped classroom en escuelas rurales multigrado, evidencian que los proyectos de aprendizaje-servicio aumentan la motivación y el sentido de pertenencia comunitaria.

La educación básica media, que comprende los grados quinto, sexto y séptimo y atiende a estudiantes entre 9 y 11 años, representa una etapa de transición crucial en la trayectoria escolar. En esta fase los contenidos curriculares se diversifican y profundizan, introduciéndose asignaturas específicas como ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y lengua extranjera, con mayor complejidad que en los grados anteriores.

Experiencia significativa: En una escuela rural del cantón Sucre, la maestra de octavo a décimo grado coordinó un proyecto de "turismo comunitario" donde los estudiantes documentaron las tradiciones, gastronomía y rutas naturales de su comunidad. Utilizando celulares básicos, crearon un blog sencillo y folletos que fueron utilizados posteriormente por visitantes. El proyecto integró competencias de lengua, tecnología, emprendimiento y ciudadanía.

Formación ciudadana y liderazgo estudiantil

La educación básica superior tiene entre sus propósitos el desarrollo de competencias ciudadanas que preparen a los jóvenes para la participación democrática y el ejercicio responsable de sus derechos y deberes. En el contexto rural, esta formación adquiere matices específicos vinculados a las dinámicas comunitarias y a las formas tradicionales de organización social.

Participación estudiantil y gobierno escolar

Las maestras promueven la conformación de consejos estudiantiles y estructuras de participación que permiten a los jóvenes ejercer liderazgo dentro de la escuela y proyectarlo hacia la comunidad. Dado que en las escuelas rurales los grupos de básica superior son

pequeños, cada estudiante tiene oportunidades reales de asumir responsabilidades y desarrollar habilidades de comunicación, negociación y toma de decisiones.

Estas experiencias de liderazgo escolar se vinculan con las formas tradicionales de organización comunitaria (asambleas, mingas, comités de padres), permitiendo a los jóvenes transitar entre los lenguajes y prácticas de la escuela y los de su comunidad. Esta articulación es fundamental para evitar la desconexión entre la educación formal y la vida comunitaria.

Educación para la salud y el bienestar

Las maestras de básica superior asumen un rol importante en la educación para la salud, abordando temas como nutrición, prevención de enfermedades, salud sexual y reproductiva, y prevención del consumo de sustancias. Estos temas se trabajan con especial sensibilidad en el contexto rural, donde las normas culturales pueden dificultar el abordaje de ciertos contenidos.

La estrategia más efectiva consiste en vincular la educación para la salud con proyectos concretos: huertos escolares que promuevan la alimentación saludable, campañas de prevención de enfermedades vectoriales en coordinación con el centro de salud más cercano, y

grupos de apoyo entre pares donde los estudiantes puedan discutir temas de interés en un ambiente seguro.

Transición hacia el bachillerato: orientación vocacional

La conclusión de la educación básica superior representa una encrucijada para los jóvenes rurales. La transición al bachillerato implica decisiones importantes sobre continuidad educativa, elección de modalidad (ciencias o técnico) y, fundamentalmente, proyección de vida.

Barreras para el acceso al bachillerato

Las principales barreras que enfrentan los egresados de básica superior rural para continuar al bachillerato incluyen: la distancia a las instituciones que ofrecen este nivel, los costos asociados al transporte y materiales, la necesidad de contribuir al trabajo familiar, y la ausencia de referentes de bachilleres o profesionales en sus comunidades. Estas barreras explican en gran medida la baja tasa de transición de básica superior a bachillerato en zonas rurales.

Estrategias de orientación vocacional

Las maestras desarrollan estrategias de orientación vocacional adaptadas al contexto rural: visitas a

instituciones que ofrecen bachillerato, invitación de egresados que han continuado sus estudios para compartir sus experiencias, información sobre becas y programas de apoyo, y trabajo con las familias para que comprendan la importancia de la continuidad educativa.

Algunas maestras han establecido alianzas con instituciones de educación superior (universidades y escuelas politécnicas) para que sus estudiantes participen en actividades de promoción universitaria, ampliando así el horizonte de expectativas de los jóvenes rurales.

El valor simbólico de completar la básica

Para muchos jóvenes y sus familias, completar el décimo grado constituye un logro extraordinario con valor simbólico inmenso. Ser el primer miembro de la familia en llegar a este nivel educativo transforma la percepción sobre el valor de la escuela y genera un efecto demoledor sobre hermanos menores y otros familiares. Las maestras comprenden este valor simbólico y trabajan con el doble objetivo de asegurar el aprendizaje y lograr la graduación.

Como señala García (2016), el profesor rural es consciente de que su labor tiene impactos que trascienden lo pedagógico para incidir en las trayectorias

vitales de sus estudiantes. En básica superior, esta conciencia se hace especialmente patente: la maestra no solo enseña contenidos, sino que acompaña a los jóvenes en un momento decisivo de sus vidas.

Capítulo 6. Conclusiones y propuestas para el fortalecimiento educativo rural

"La educación rural no necesita piedad, necesita justicia. No necesita limosnas, necesita oportunidades."

— Reflexión de maestras rurales, provincia de Manabí

Síntesis de hallazgos por niveles educativos

El presente libro ha recorrido la trayectoria educativa rural en la provincia de Manabí, desde la educación inicial hasta la culminación de la educación básica superior, dando voz a las maestras que construyen educación cotidianamente en las escuelas más alejadas del sistema. A lo largo de los cinco capítulos anteriores se han identificado patrones, desafíos, innovaciones y

fortalezas que merecen ser sintetizados en esta sección conclusiva.

En el nivel de educación inicial (Capítulo 2), se evidenció que las maestras desarrollan una pedagogía fuertemente anclada en el contexto, utilizando recursos naturales para construir aprendizajes significativos en los campos de desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotriz y social. La escasez de materiales didácticos comerciales se transforma en oportunidad para desarrollar creatividad pedagógica. Las maestras asumen roles que trascienden lo estrictamente educativo, incluyendo el cuidado nutricional, higiénico y afectivo de los niños. La participación comunitaria, aunque con barreras, constituye una fortaleza distintiva.

En la básica elemental o educación primaria (Capítulo 3), el aula multigrado emerge como el escenario pedagógico predominante. Las maestras desarrollan estrategias de tutoría cruzada, trabajo autónomo guiado y aprovechamiento pedagógico del entorno rural. La gestión curricular demanda competencias específicas en articulación de contenidos entre grados y evaluación diferenciada que la formación inicial no desarrolla adecuadamente. Las narrativas docentes revelan identidades profesionales complejas, marcadas por la

soledad pedagógica, la autonomía y el compromiso comunitario.

En la básica media (Capítulo 4), la complejidad curricular aumenta y las limitaciones de infraestructura y recursos se hacen más evidentes. Las maestras innovan en la contextualización de ciencias y matemáticas, vinculando los contenidos con las actividades productivas locales. La brecha digital constituye la barrera más crítica, generando desigualdades profundas respecto a la educación urbana. Las estrategias de baja tecnología, pero alta pedagogía demuestran que la calidad educativa no depende exclusivamente de recursos tecnológicos.

En la básica superior (Capítulo 5), la escasez de oferta educativa constituye el desafío estructural más grave. Los proyectos de aprendizaje-servicio comunitario emergen como la estrategia pedagógica más pertinente, integrando contenidos curriculares con el desarrollo comunitario. La formación ciudadana y el liderazgo estudiantil adquieren especial relevancia. La transición al bachillerato representa una encrucijada donde la orientación vocacional de las maestras puede marcar diferencias significativas en las trayectorias vitales de los jóvenes.

Fortalezas del docente rural manabita

Más allá de los diagnósticos de déficit que frecuentemente caracterizan los discursos sobre educación rural, este libro ha buscado visibilizar las fortalezas del docente rural manabita. Estas fortalezas constituyen un capital pedagógico valioso que las políticas educativas deberían reconocer, documentar y potenciar.

Conocimiento profundo del contexto y los estudiantes

El docente rural conoce a cada estudiante, su familia, sus condiciones de vida, sus fortalezas y dificultades. Este conocimiento contextualizado permite una atención personalizada que, en los contextos urbanos, con ratios más altos y rotación de docentes, resulta imposible. Como señalan Cardona y Marines en sus estudios sobre escuelas rurales colombianas, la capacidad de los docentes para llevar a cabo su trabajo a pesar de las grandes carencias de recursos e infraestructura constituye su mayor fortaleza (Ramírez & Herrera, 2022).

Creatividad pedagógica contextualizada

La necesidad de adaptarse a las condiciones limitadas ha desarrollado en las maestras una creatividad pedagógica

notable. La capacidad de transformar elementos del entorno natural en materiales didácticos, de diseñar actividades que integran múltiples grados y áreas curriculares, y de encontrar soluciones innovadoras a problemas cotidianos constituye una competencia profesional de alto valor.

Compromiso social y comunitario

El docente rural manabita asume un compromiso que trasciende el contrato laboral ordinario. Su labor se extiende al cuidado de los estudiantes, al fortalecimiento del tejido comunitario, a la preservación de la cultura local y a la promoción del desarrollo. García (2016) evidencia que esta dimensión comunitaria configura una identidad profesional particular donde la responsabilidad social es vivida como componente central del ser docente.

Resiliencia y adaptabilidad

La capacidad de mantener la práctica educativa a pesar de las adversidades — climáticas, económicas, institucionales— revela un nivel de resiliencia profesional extraordinario. Las maestras enfrentan aislamiento, sobrecarga laboral, limitaciones materiales y frecuente desconocimiento de su labor por parte de las

autoridades educativas, manteniendo no obstante su compromiso con la educación de sus estudiantes.

Desarrollo de liderazgo educativo

La condición de única profesional educativa en su escuela obliga a las maestras a desarrollar competencias de liderazgo: toma de decisiones pedagógicas, gestión de recursos, relación con la comunidad, representación institucional. Este liderazgo emergente, aunque frecuentemente invisible en los sistemas de reconocimiento docente, constituye una experiencia valiosa que debería ser capitalizada.

Propuestas de política pública y formación docente

A partir de los hallazgos presentados en este libro, se formula un conjunto de propuestas orientadas al fortalecimiento de la educación rural en Manabí y, por extensión, en el Ecuador. Estas propuestas se organizan en cuatro ejes: política educativa, formación docente, infraestructura y recursos, e investigación y documentación.

Eje de política educativa

Se propone la implementación de una Política de Educación Rural con enfoque territorial que reconozca las especificidades de la escuela rural y promueva su tratamiento diferenciado. Esta política debería incluir: currículos adaptados que permitan la flexibilidad organizativa de las escuelas multigrado, mecanismos de acompañamiento pedagógico presencial y virtual que superen el aislamiento docente, incentivos específicos para la permanencia de docentes calificados en zonas rurales (bonificaciones, puntaje en concursos de méritos, oportunidades de desarrollo profesional), y estrategias de articulación interinstitucional (salud, agricultura, desarrollo social) que permitan una atención integral a las comunidades educativas.

Como señala López Niño (2019), los retos del aula multigrado y la escuela rural deben abordarse desde políticas que reconozcan su singularidad y promuevan respuestas pedagógicas propias, en lugar de intentar replicar modelos urbanos en contextos radicalmente diferentes.

Eje de formación docente

La formación inicial docente debe incorporar el módulo obligatorio de pedagogía rural y multigrado, incluyendo: organización del aula multigrado, gestión del tiempo y atención simultánea, diseño de actividades autónomas y de tutoría entre pares, evaluación en contextos multigrado, aprovechamiento pedagógico del entorno rural, y trabajo con familias y comunidades.

La formación continua debe articularse mediante: programas de tutoría entre docentes rurales y urbanos, cursos a distancia específicos para docentes de escuelas multigrado, comunidades de práctica que permitan el intercambio de experiencias, y reconocimiento académico de la experiencia docente rural como componente de desarrollo profesional.

De la Vega (2020) propone vincular la formación docente específicamente a las escuelas rurales, incluyendo habilidades para impartir el aprendizaje autónomo y la tutoría entre pares, elementos esenciales para la pedagogía multigrado efectiva.

Eje de infraestructura y recursos

Las inversiones en infraestructura deben priorizar: conectividad de calidad en todas las escuelas rurales,

bibliotecas escolares con fondos actualizados y pertinentes, laboratorios sencillos de ciencias y tecnología adaptados al contexto rural, y materiales didácticos específicamente diseñados para aulas multigrado.

Carrete-Marín, Domingo-Peñafiel y Simó-Gil (2024b) enfatizan que los materiales didácticos para escuelas rurales deben desarrollarse sobre la base de criterios específicos acordados con los docentes que trabajan en estas escuelas, reconociendo que los materiales diseñados para escuelas urbanas monogrado son inadecuados para el contexto multigrado.

Eje de investigación y documentación

Se requiere fortalecer la investigación sobre educación rural en el Ecuador mediante: programas de investigación que documenten sistemáticamente las prácticas pedagógicas de docentes rurales, creación de un repositorio nacional de experiencias educativas rurales, incorporación de la voz docente en la formulación de políticas educativas, y reconocimiento público del valor de la práctica docente rural como objeto de investigación académica.

El Observatorio de Educación Rural para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) ha señalado la

necesidad de fortalecer los sistemas de información que permitan caracterizar con precisión la realidad educativa rural, superando los enfoques meramente cuantitativos para incorporar las dimensiones cualitativas de la experiencia docente.

Agenda de investigación futura

Este libro abre múltiples líneas de investigación que merecen ser desarrolladas en el futuro. Se identifican las siguientes como prioritarias:

1. Estudios longitudinales sobre trayectorias educativas en contextos rurales: investigaciones que sigan a cohortes de estudiantes rurales desde la educación inicial hasta la educación superior o inserción laboral, identificando factores de éxito y abandono.
2. Análisis de costos y beneficios de la educación rural: estudios económicos que cuantifiquen la inversión necesaria para garantizar calidad educativa en escuelas rurales y los beneficios sociales que esta inversión genera.
3. Evaluación de programas de formación docente específicos: investigaciones que evalúen la efectividad de programas de formación inicial y

continúa orientados a la pedagogía multigrado y rural.

4. Documentación de saberes pedagógicos locales: estudios etnográficos que sistematicen los saberes pedagógicos desarrollados por docentes rurales en diferentes contextos culturales y geográficos del Ecuador.
5. Impacto de la conectividad en la calidad educativa rural: investigaciones que evalúen cómo la mejora en conectividad transforma las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje en escuelas rurales.
6. Experiencias comparadas de educación rural en América Latina: estudios comparativos que analicen las políticas y prácticas de educación rural en diferentes países de la región, identificando lecciones aprendidas y buenas prácticas transferibles.

La realización de esta agenda de investigación requiere del compromiso de las instituciones de educación superior, los ministerios de educación, las organizaciones internacionales y, fundamentalmente, de los propios docentes rurales como investigadores de su práctica. Solo mediante un conocimiento profundo y contextualizado será posible diseñar políticas y prácticas

que realmente respondan a las necesidades de la educación rural manabita y ecuatoriana.

Mensaje final

Las voces de las maestras rurales de Manabí nos recuerdan que la educación de calidad no depende exclusivamente de recursos materiales, sino del compromiso, la creatividad y el amor por la enseñanza. Reconocer, valorar y apoyar su labor constituye una deuda pendiente del sistema educativo ecuatoriano. Este libro ha intentado ser un paso en esa dirección, dando visibilidad a prácticas que merecen ser conocidas, estudiadas y replicadas. La educación rural no es un problema a resolver, sino una riqueza a cultivar.

Referencias bibliográficas

- Alemán, M. (2020). Derecho a la educación y exclusión en Ecuador. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 45-62.
- Almache, R., Guzmán, P., Regatto, R., & Alvarado, S. (2025). Education and equity: Challenges of special educational needs (SEN) in rural Ecuador. *Seminars in Medical Writing and Education*, 4, e467. <https://doi.org/10.56294/mw2025467>
- Asociación de Instituciones de Educación Continua. (2024). *Prácticas de enseñanza y evaluación en aulas multigrado rurales. Aportes para el Diálogo y la Acción*, 7. GRADE.
- Bennett, N., Roth, E., & Dunne, R. (1987). Task processes in mixed and single aged classes. *Education 3-13*, 15(1), 43-50.
- Blum, N., & Diwan, R. (2007). Small, multigrade schools and increasing access to primary education in India: National context and NGO initiatives. CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 10. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Bray, M. (1987). Are small schools the answer? Cost-effective strategies for rural school provision. Commonwealth Secretariat.

- Broken Chalk. (2024, May 21). Educational challenges in Ecuador. <https://brokenchalk.org/educational-challenges-in-ecuador/>
- Cabrera, R. (2020). El Bachillerato General Unificado en Ecuador: Análisis de su implementación y resultados. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 15(2), 112-135.
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e13452. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452>
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., & Simó-Gil, N. (2024a). Educational practices and teaching materials in Spanish rural schools from the territorial dimension. *Australian and International Journal of Rural Education*, 34(2), 37-38.
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., & Simó-Gil, N. (2024b). Teaching materials for rural schools: Challenges and practical considerations from an international perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365>
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., & Simó-Gil, N. (2024c). Teaching materials in multigrade classrooms: A descriptive study in Spanish rural schools. *Social Sciences and Humanities Open*, 10, 100969. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100969>

- Castillo-López, J., & Figaredo, D. D. (2022). Characterisation of flipped classroom teaching in multigrade rural schools. *South African Journal of Education*, 42, S1-S14.
- Castillo-Aramburu, M., & Meza-Duriez, R. (2020). El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 7-22. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22>
- Chavez, L., Garcia, J., & Alvarado, R. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: Fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27.
- Colbert, V., & Mogollón, O. (1977). *Hacia la Escuela Nueva* (7ma ed.). Ministerio de Educación de Colombia.
- Colbert, V., Chiappe, C., & Arboleda, J. (1993). The new school program: More and better primary education for children in rural areas in Colombia. In H. M. Levin & M. E. Lockheed (Eds.), *Effective schools in developing countries* (pp. 52-68). Falmer Press.
- Colclough, C., & Lewin, K. M. (1993). *Educating all the children: Strategies for primary schooling in the South*. Oxford University Press.
- Collingwood, I. (1991). *Multiclass teaching in primary schools: A handbook for teachers in the Pacific*. UNESCO Office for the Pacific States.
- Contreras, M. (2019). Las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador: Diagnóstico y propuestas. *Revista de Investigación Educativa Ecuatoriana*, 8(1), 78-95.

- Cornish, L. (2006). Reaching EFA through multigrade teaching: Issues, contexts and practices. Kardoorair Press.
- Cornish, L. (2021a). History, context and future directions of multigrade education. In L. Cornish & M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia* (pp. 21-39). Springer.
- Cornish, L. (2021b). Quality practices for multigrade teaching. In L. Cornish & M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia* (pp. 165-184). Springer.
- Da Silva, C., & Cardoso Filho, I. D. (2017). Rural education and teaching material: An analysis of history textbooks. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 76-103.
- Dávila, M. C. (2018). Eco invernadero escolar didáctico como recurso para lograr aprendizajes significativos [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional.
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Domingo-Peñafiel, L., & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international project. *International Journal of*

- Educational Research, 74, 114-126.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- Escobar, A. O. Q. (2025). El sistema educativo ecuatoriano: Análisis crítico de su estructura y desafíos. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 2(1), 15-30.
- Estrada, A. (2015). La escuela multigrado: Organización y prácticas pedagógicas. In *Cartilla de educación rural comunitaria*. WWF Ecuador.
- García, Á. A. (2016). El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Gómez, L., & Sandoval, C. (2019). Los niveles y subniveles de educación en Ecuador: Evolución y perspectivas. *Revista de Educación*, 388, 78-99.
- González, A. L., Becerra, M. E., & Moreno, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Conrado*, 17(79), 351-359.
- González-Viloria, L. E. (2020). Aulas multigrado: Una alternativa de colaboración y cooperación en los espacios educativos. *Cienciamatria*, 6(1), 553-565.
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.347>
- González-Viloria, L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 85-100.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Guarnizo, G., Bucheli, V., & Rodriguez, M. (2025). Digital transformation in Ecuadorian rural education:

- Obstacles and opportunities. *Revista de Tecnología Educativa*, 18(1), 22-38.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2022. INEC Ecuador.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). Anuario de estadísticas educativas 2023. INEC Ecuador.
- Joubert, J. (2010). Multi-grade teaching in South Africa. *Commonwealth Education Partnerships*, 58-62.
- Juela, L. F., & Matalio, B. R. (2015). El autoaprendizaje como metodología alternativa en escuelas multigrado [Tesis de doctorado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Latinoamericanos.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Sage.
- Laukkanen, R., & Selventoinen, P. (1978). Small schools and combined grades in Finland. OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Little, A. (2005). Learning and teaching in multigrade settings. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. UNESCO.
- Llanos, F., & Tapia, J. (2020). Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, (7). GRADE.
- López, I. (2011). Aprendizaje del castellano utilizando el cuaderno de trabajo T'ika Básico de niños y niñas del 2°

- y 3° grado [Tesis de doctorado, Universidad Nacional del Altiplano].
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia: Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de la Salle*, 19(79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- Lungwangwa, G. (1989). Multigrade schools in Zambian primary education: A report on the pilot schools in Mkushi District. SIDA Educational Division Documents, No. 47.
- Macay, M. (2020). Escuelas unidocentes y bidocentes en Ecuador: Diagnóstico actual. *Boletín Técnico del Ministerio de Educación*, 45(2), 15-28.
- Marines, M., & Flores, R. (2021). La influencia de las prácticas pedagógicas en la deserción escolar rural. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 88-104.
- Mathot, G. B. (2001). A handbook for teachers of multigrade classes (Vol. 1). UNESCO.
- McEwan, P. J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483. <https://doi.org/10.1080/03050060802481504>
- Miller, B. A. (1991). A review of the qualitative research on multigrade education. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural y su reglamento. MinEduc.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Currículo nacional de educación general básica. MinEduc.
- Miranda, L. A., Angulo-Hernández, L. M., & Román-López, G. (2018). El programa perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense: Una propuesta para la innovación pedagógica. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 201-224.
- Molina, J. K. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. Editorial Universidad de la Salle.
- Mulcahy, D. (1993). Developing a "distinctive approach" for multigrade classrooms: Some preliminary considerations. *Education Canada*, 33(1), 24-29.
- Mycock, M. A. (1970). Vertical grouping. In V. R. Rogers (Ed.), *Teaching in the British primary school* (pp. 78-92). Macmillan.
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1993). Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is multigrade the answer? *Comparative Education Review*, 37(3), 263-276.
- Ramírez, C., & Macías, E. (2023). Evaluación del aprendizaje en escuelas multigrados del área rural de Pichincha, Manabí. *Revista de Educación Rural Ecuatoriana*, 11(2), 34-52.
- Ramírez, M., & Herrera, J. (2022). Prácticas pedagógicas en escuelas rurales multigrado: Estudios de caso en Colombia. *Revista Horizontes de Educación*, 25(1), 15-30.

Esta obra se publicó en primera edición 2026

.

Colección: Educación

DOI: 10.64325/cfsswm78

ISBN 978-9942-7491-7-8

**Esta obra se edita bajo una Licencia Creative
Commons BY.4.0**