

ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE EL ROL DE DOCENTES DE ESCUELAS MULTIGRADO DE ECUADOR

Bibliographic study on the role of teachers in multigrade schools in Ecuador

Gladys Isabel Portilla Faicán
UNAE*, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-8667-895X>
gladys.portilla@unae.edu.ec

José Eduardo Sánchez Narváez
UNAE, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-1652-8075>
eduardosanchezuedc@gmail.com

Rosa Margoth Ortiz López
UNAE, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-9036-8998>
r.ma34983@gmail.com

Marjorie Verenissee Ortiz López
UNAE, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9400-6048>
marjorieortiz563@gmail.com

César Eduardo Saquicela Maldonado
UNAE, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-7611-2007>
saq99cesar@gmail.com

Daysi Catalina Miranda Quizhpe
UNAE, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4479-8101>
daysic.miranda97@gmail.com

* Universidad Nacional
de Educación.

Recibido: 08/08/2024
Revisado: 25/02/2025
Aprobado: 26/03/2025
Publicado: 18/07/2025

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v9.766>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative
Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Resumen

En este estudio bibliográfico se aborda el rol que demandan las escuelas multigrado de Ecuador, con el fin de desarrollar una perspectiva crítica sobre formación y desafíos laborales de sus docentes. El problema que motiva esta investigación es la precariedad en la que estos profesionales desempeñan su función. La revisión bibliográfica estuvo focalizada en estudios sobre el rol de docentes de escuelas multigrado, sus contextos socioeducativos y la calidad de los aprendizajes. Se utilizaron técnicas de ecuaciones de búsqueda, lectura crítica y escritura colaborativa de resultados. Se revisaron 50 fuentes seleccionadas por su pertinencia al objetivo de estudio. El principal resultado es que los desafíos y problemas de las escuelas multigrado exceden la formación docente del país. Se concluye que los perfiles que demandan los contextos de las escuelas multigrado son muy complejos y superan con creces la formación docente existente.

Palabras clave: calidad de la educación, escuela desfavorecida, educación rural, profesión docente, formación de docentes.

Abstract

This bibliographical study addresses the role demanded of teachers in Ecuador's multigrade schools, aiming to develop a critical perspective on their training and occupational challenges. The research problem concerns the precarious conditions under which these teachers perform their duty. The bibliographical review focused on studies regarding the role of teachers in multigrade schools, their socio-educational contexts, and the quality of learning. Search equation techniques, critical reading, and collaborative writing of results were employed. Fifty sources were reviewed, selected for their relevance to the study's purpose. The main result is that the challenges and problems of the multigrade exceed the teacher training in the country. It is concluded that the profiles required by the precarious contexts of multigrade schools are overly complex and far exceed the training of any teaching professional.

Keywords: educational quality, disadvantaged schools, rural education, teaching profession, teacher training.

Cómo citar: Portilla-Faicán, G. I., 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>

1 | Introducción

En Ecuador, las escuelas multigrado son aquellas en las que un docente enseña a todos los grados (unidocente), dos docentes asumen la enseñanza de todos los grados (bidocente) o varios docentes enseñan a dos o más grados agrupados (pluridocentes) (Herrera Pavo et al., 2024). Estos centros también son conocidos como UBP, la sigla que se usa para referirse a las escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes (UBP); es decir, no son escuelas completas, como se denomina a las que tienen un docente para cada grupo de estudiantes organizados por grados y número de paralelos, de haber más de uno. En las escuelas multigrado, un docente se encarga al mismo tiempo del aprendizaje de más de un grado o de todos.

Estas escuelas están ubicadas generalmente en zonas rurales con contextos socioeconómicos muy empobrecidos. A lo largo del tiempo, han sido consideradas como poco representativas del sistema escolar del país, sin embargo, no se puede negar que representan una realidad presente en el contexto ecuatoriano. Miles de niños van a estas escuelas que tienen condiciones docentes desfavorables. En este contexto, el objetivo del presente estudio es elaborar un estado del arte sobre los perfiles de las escuelas multigrado.

Las escuelas multigrado representan un desafío para el sistema educativo ecuatoriano, exigen enfoques pedagógicos y habilidades que no han sido lo suficientemente investigadas y que difieren de lo que se aplica en las demás escuelas, en las que cada grado tiene un docente. Es necesario conocer el perfil docente que estas escuelas requieren. Se han encontrado estudios sobre casos específicos, pero se carece de investigaciones que caractericen sus perfiles docentes. Por ello, como miembros del Grupo Internacional de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico, nos propusimos investigar y elaborar un marco de referencia del rol que demanda la docencia en escuelas multigrado de Ecuador.

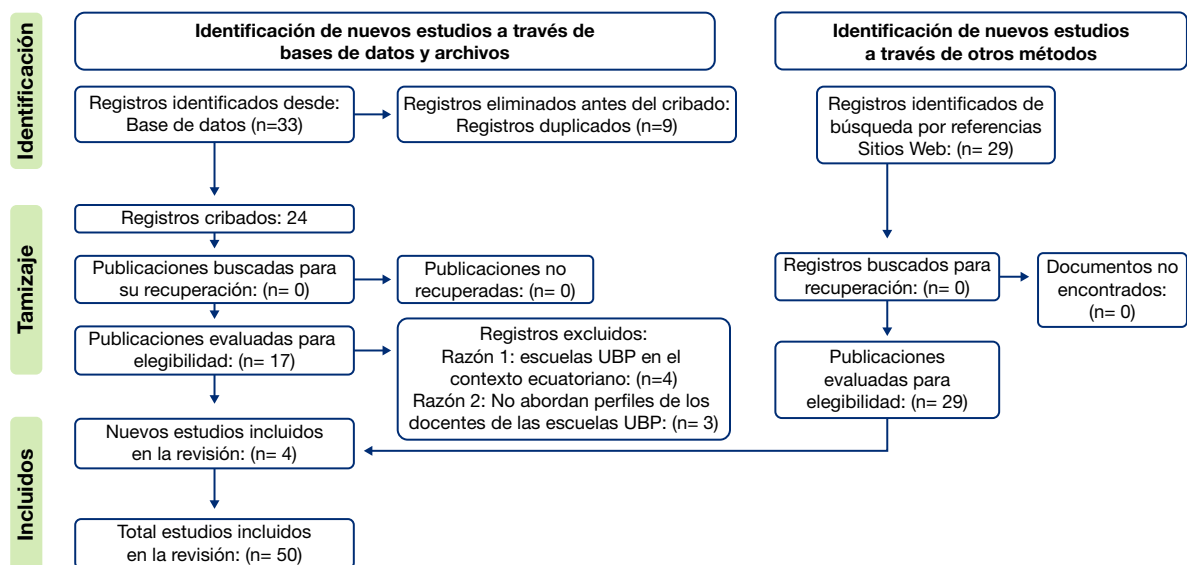
Del problema se derivaron las principales categorías de análisis, de las que a su vez se elaboró una matriz de categorías organizada en tres campos: 1) caracterización de las escuelas multigrado, 2) perfiles docentes de las escuelas multigrado, y 3) perfil de salida del docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y perfiles multigrado. Con base en este esquema se llevó a cabo una revisión bibliográfica focalizada en identificar estudios sobre el complejo problema del rol de los docentes de las escuelas multigrado de Ecuador, para desarrollar una perspectiva crítica sobre la formación y las competencias necesarias de estos profesionales en los contextos educativos de las escuelas multigrado. Para los autores, la principal preocupación es la precariedad en la que se desempeñan los

docentes de las escuelas multigrado y, en consecuencia, la educación que reciben los niños no es de calidad, pese a ser un derecho humano según la Declaración de Derechos Humanos de la ONU, y constitucional en Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008).

2 | Metodología

En lo metodológico se recurrió a la normativa PRISMA y se siguió el procedimiento en sus tres fases: identificación, tamizaje, e inclusión. Se utilizaron técnicas como las ecuaciones de búsqueda derivadas de las categorías clave del problema (por ejemplo, escuelas UBP OR escuelas unidocentes, perfil docente escuela UBP NOT completas, escuelas UBP AND calidad), la lectura crítica y la redacción de resultados conforme a las normas APA. Entre los criterios de inclusión en la selección de fuentes estuvieron: a) que el tema de la publicación fueran las escuelas UBP en el contexto ecuatoriano, b) que se abordara la problemática del desempeño y los perfiles de sus docentes, c) que se priorizaran las fuentes de los últimos cinco años, d) que se priorizaran los resultados de investigación, y e) que se considerara la normativa que rige el funcionamiento de este tipo de escuelas. Se analizaron 50 fuentes seleccionadas por su pertinencia al propósito de este estudio (Figura 1).

Figura 1 | Diagrama de flujo PRISMA



Nota. La figura contiene los datos de este estudio; el diagrama fue tomado de Page et al. (2021).

Los resultados se redactaron en colaboración; para este fin se empleó One Drive, la herramienta de la cuenta institucional de Office 365 de la UNAE. Los autores participaron de la escritura simultánea en línea y se valieron de recursos como comentarios y control de cambios, entre otras aplicaciones para la redacción colaborativa.

3 | Discusión y resultados

Caracterización de las escuelas multigrado

Las escuelas multigrado son predominantes en áreas donde la población está dispersa; sus orígenes se remontan a los inicios del sistema educativo formal cuando acudían pocos estudiantes de variadas edades (Comunidad de Aprendizaje ERM & Fundación Imaymana, 2022). Estas escuelas, aunque ofrecen servicios educativos desde preescolar hasta secundaria, tienen diferentes formas de organización. Son escuelas que no cuentan con un profesor para cada grado. En Ecuador, la clasificación de las escuelas se hace por el número de grupos que se le asigna a un docente; de ahí que la clasificación del tipo de docentes sea la misma de las escuelas UBP y completas (Villares-Valdez et al., 2024) (estas últimas son las que tienen un profesor para grupo de estudiantes, los cuales están agrupados por grado). En este estudio nos centramos en el rol de los docentes de las escuelas multigrado.

En las escuelas unidocentes, un solo docente se hace cargo de las clases de todos los grados en un solo grupo de múltiples niveles, en una misma aula. Las escuelas pluridocentes tienen un máximo de seis docentes para todos los grados. En todos los casos, los docentes también asumen las áreas de formación complementaria, como lengua extranjera u originaria, cultura física y artes (Ministerio de Educación de Ecuador [MinEduc], 2022), a diferencia de las escuelas completas, que tienen un docente para cada grado y grupo, y docentes para las áreas de conocimiento complementarias. Los docentes multigrado deben desempeñar múltiples tareas y lograr que la educación sea accesible para todos, a pesar de las limitaciones.

El Ministerio de Educación de Ecuador (2022), en su Modelo Educativo UBP, establece que en Ecuador estas escuelas representan un 41.5 % del total de instituciones presentes en el país, es decir, existen alrededor de 6,733 escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes de sostenimiento fiscal. Sin embargo, la población estudiantil no alcanza el

8 % de la población estudiantil del país en educación básica (Herrera Pavo et al., 2024). Más allá de su baja representatividad en porcentaje, las escuelas multigrado tienen una población de miles de estudiantes que tienen derecho a una educación de calidad.

Las escuelas multigrado se caracterizan por estar ubicadas en sectores socioeconómicos desfavorecidos y geográficamente dispersos en sectores rurales del país. Su infraestructura es precaria. Su rasgo esencial es que la cantidad de docentes es menor a la cantidad de grados; la mayoría tiene un solo docente para enseñar a todos los grados. La tarea docente en este tipo de escuelas es desafiante, porque debe asumir tareas de docencia y gestión. Sin embargo, estas escuelas son la única oportunidad para que miles de niños de sectores empobrecidos puedan acceder a la educación, aunque de deficiente calidad.

Relación entre el nivel socioeducativo de las familias y las escuelas multigrado

Entre los rasgos que caracterizan a las escuelas multigrado de Ecuador están su ubicación en sectores rurales dispersos y de difícil acceso, y la pobreza de las familias. Según Benites-Sigcho & Argüello-Fiallosun (2021), «estos centros escolares se encuentran, en su mayoría, en zonas rurales del país, con una población estudiantil de mayores carencias materiales» (p. 214). La brecha digital es una situación vinculada a los contextos socioeconómicos desfavorables de las escuelas rurales (Stinson, 2022), entre las que están las multigrado. Parece ser que la generalidad es que los más pobres de la ruralidad se encuentran en las escuelas multigrado. Hay una relación perversa: ruralidad, pobreza y escuelas multigrado.

Las escuelas unidocentes del país se caracterizan por estar ubicadas en zonas de altos índices de pobreza y exclusión social. Zambrano-Trujillo et al. (2022), al caracterizar el contexto de las escuelas unidocentes en Esmeraldas, destacan la relación entre pobreza y estos centros: «la zona rural ecuatoriana presentó un 41.8 % de pobreza y 18.7 % de extrema pobreza, frente al 17.2 % y 4.3 % en la zona urbana, respectivamente» (p. 305). Una de las conclusiones del estudio es que son mujeres quienes hacen docencia en escuelas unidocentes, lo que muestra la discriminación político-institucional de género. La docencia en estos contextos socioeducativos tan injustos es en extremo desafiante y supera cualquier perfil profesional.

Pillacela Chin et al. (2023) sostienen que las escuelas unidocentes se caracterizan por la carencias de recursos y perspectivas de mejora de los aprendizajes. En los contextos socioeducativos carentes de recursos la educación es la que más afectación tiene, pues se priorizan los

recursos para la supervivencia. En un estudio sobre la escuela unidocente se concluye que no hay condiciones para el desarrollo de la criticidad de los estudiantes (Alcívar-Macías & Zambrano-Montes, 2021). En los contextos sociofamiliares en los que no se ha tenido acceso a la educación, en una malsana lógica de circularidad, la educación tiene poco o ningún valor.

Las escuelas multigrado, pese a que son la oportunidad para acceder a la educación, no tienen las condiciones mínimas para lograr una educación de calidad, debido a la precariedad de su infraestructura y al desempeño docente forzado a la atención multigrado y multirrol, docencia y gestión. Ni la escuela ni las familias disponen de recursos educativos básicos que suponen ciclos didácticos orientados al desarrollo de habilidades sociocurriculares como conocimientos disciplinares basados en habilidades cognitivas para la criticidad. Los docentes no pueden atender necesidades educativas específicas ni grupales, de forma personalizada, a lo que se suma la carencia de recursos didácticos. El nivel socioeconómico de las familias y la falta de provisión, por parte del Estado, de suficiente número de docentes, infraestructura y recursos didácticos son factores determinantes en la explicación de la tan deficiente como injusta calidad de la educación de las escuelas multigrado.

Infraestructura y ambientes de aprendizaje

Las escuelas multigrado no suelen tener infraestructura adecuada ni espacios verdes y de recreación didácticos ni servicios básicos. Algunas características comunes de estas aulas muy desfavorecidas son: necesidad de una infraestructura con mínimos de calidad (la mayoría tiene piso de tierra u otro material precario), carencia de ventilación en las regiones de la Costa y Amazonía, y de servicios básicos como luz eléctrica y agua potable, necesidad de espacios recreativos para los estudiantes, rutas y espacios clasificados como adecuados en la gestión de riesgos y desastres naturales.

Las escuelas multigrado tienen múltiples carencias; la más notoria es la de infraestructura. No cuentan con mobiliario adecuado, sus paredes están en mal estado, no hay salas de cómputo ni suficientes baterías sanitarias, entre otras necesidades insatisfechas (Pillacela Chin et al., 2023). Es decir, pese a su importancia para la educación de los niños de zonas alejadas, muchas de estas escuelas no cuentan con el equipamiento necesario ni con el apoyo del Estado. La tarea docente tiene un doble desafío; por un lado, la complejidad de la gestión curricular multigrado y, por otro, el contexto institucional y sociofamiliar de pobreza y abandono extremos.

Un ambiente de aprendizaje, según Paredes Daza y Sanabria Becerra (2015), es un entorno educativo diseñado para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, que influye en el aprendizaje, ya sea de forma positiva o negativa, en el que los actores socioeducativos llevan a cabo diferentes actividades y adquieren conocimientos, influidos por las características de estos espacios. Es importante tener en cuenta que tanto el espacio físico como el ambiente social y pedagógico son indispensables para crear entornos pedagógicos adecuados para el desarrollo de habilidades y la construcción del conocimiento de los estudiantes. Por ello son tan preocupantes las condiciones precarias de la infraestructura de las escuelas multigrado.

Duarte (2003) sostiene que para diseñar un ambiente de aprendizaje efectivo es necesario considerar que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los espacios de motivación son muy significativos para los estudiantes. Estos entornos deben ser construidos a partir de la interacción entre contexto, organización espacial y elementos físicos, sociales, culturales y pedagógicos que faciliten el aprendizaje. Los docentes multigrado deben asumir el desafío de crear un ambiente de aprendizaje propicio en sus aulas pese a las condiciones de carencia extrema. Los aprendizajes en las escuelas multigrado están condicionados por los entornos físicos deplorables y los ambientes multigrado poco favorables, para concitar la participación protagónica de los estudiantes y la atención personalizada del docente. En consecuencia, la calidad de los aprendizajes en las escuelas multigrado está afectada por su condición de multigrado y su paupérrima infraestructura.

Calidad de las escuelas multigrado

Meza Cruz (2004) aborda la calidad como un elemento sustancial de su estudio de las escuelas UBP. La investigación de la tesista fue desarrollada en ocho escuelas de las tres regiones del país: Sierra (Cañar), Costa (Manabí) y Amazonía (Napo). Este estudio muestra que la calidad de los aprendizajes de las escuelas multigrado es una cuestión recurrente en el debate por su ausencia o las problemáticas en torno a esta dimensión tan importante de la educación.

En un estudio realizado en la Amazonía se aborda la calidad de las escuelas unidocentes como una cuestión tan problemática como importante. Se sostiene que la calidad se diluye entre las tareas pedagógicas y administrativas excesivas para un solo docente (Condo-Arévalo et al., 2022). El estudio concluye que, según la percepción de los unidocentes, no hay calidad en estas escuelas debido a que tienen roles polifacéticos en contextos de carencia de infraestructura básica y recursos didácticos. Las

escuelas unidocentes pueden cubrir la necesidad de acceso, pero la calidad de la educación es muy difícil de alcanzar en esas condiciones.

Históricamente, la escuela multigrado fue considerada una instancia provisional, por lo que no se reconocieron sus necesidades. Pallchisaca Suquilanda (2021) observa que una de las problemáticas de las escuelas multigrado es el uso del currículo para escuelas monogrado o completas. Se pretende implementar acciones didáctico-curriculares que no responden a las especificidades de la escuela multigrado. De allí que la calidad del aprendizaje sea uno de los principales problemas de las escuelas multigrado, como resultado de las pésimas condiciones en las que se desempeñan los docentes.

Las escuelas unidocentes representan la garantía del acceso a la educación. En un estudio de tesis de grado en una escuela achuar (un pueblo indígena de la Amazonía ecuatoriana) se concluye que, pese a las limitaciones de infraestructura y recursos didácticos, se promueve la identidad y la cultura achuar (Jimpikit Puanch, 2021), lo que es considerado valioso. Sin embargo, el acceso sin garantías de calidad sigue siendo una privación del derecho a una educación de calidad, como se establece en la Constitución de Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008). Los estudiantes de las escuelas multigrado no tienen las mismas oportunidades en las pruebas de ingreso a la educación superior, lo que muestra las consecuencias de la privación de una educación con mínimos de calidad para la continuidad de la educación.

A través de proyectos se busca mejorar los aprendizajes y las condiciones de bienestar de estudiantes de estas escuelas. Sin embargo, los docentes se enfrentan a desafíos como la desigualdad en el acceso a la educación y la escasez de investigaciones pedagógicas específicas para este contexto. Por ello es importante abordar estos problemas y perspectivas, para promover una educación de calidad en escuelas multigrado que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y del sistema educativo.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), que promueven una educación inclusiva y equitativa para todos, se destaca la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida. La inclusión se considera un principio esencial, y se valora la diversidad como algo enriquecedor y fundamental para la integración social. En este contexto, la educación multigrado en áreas rurales representa un campo particularmente relevante porque se trata de la educación de grupos sociales víctimas de la injusticia social.

Estrada (2015) sostiene que en las escuelas multigrado es importante que se planifiquen actividades pedagógicas considerando el grado de

idoneidad para este tipo de contexto educativo. La enseñanza multigrado debe tener su propio modelo didáctico. Un desafío de la educación en escuelas multigrado es seguir las mismas direccionalidades que en las instituciones completas; lo más adecuado sería que estas escuelas cuenten con lineamientos pedagógicos específicos para contextos multigrado.

Entre miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias, etc.) existe la opinión negativa acerca de la calidad de la educación en las escuelas multigrado. Se cuestiona la calidad del proceso de aprendizaje en estos centros: desde la infraestructura misma, hasta los materiales y demás instrumentos usados en la didáctica, entre otros, en comparación con las escuelas completas de las zonas urbanas e incluso algunas rurales (Cevallos, 2023; Durán Almeida & Quichimbo Carlosama, 2024). En estos estudios se sostiene que los miembros de las mismas comunidades educativas multigrado coinciden en la inconformidad con estas carencias materiales. La calidad es un desafío significativo en las escuelas multigrado. Los niños de zonas de acceso complicado difícilmente alcanzan una educación de calidad.

En el contexto ecuatoriano la gestión microcurricular de destrezas con criterios de desempeño es muy desafiante para docentes de escuelas completas, y en las escuelas multigrado se complejiza en la medida en que aumentan los grados a cargo de un docente y la carencia de recursos institucionales y sociofamiliares. Sin embargo, las multigrado distan mucho de lo que se busca lograr con el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4. El horizonte de la Agenda 2030 no es alentador para las escuelas completas y menos aún para las multigrado, a las que les queda mucho más difícil lograr la inclusión, la equidad y la calidad sin inversión en docencia, infraestructura escolar y bienestar socioeconómico de las familias.

Perfiles docentes de las escuelas multigrado

El perfil docente en Ecuador está concebido como la meta con la que se forman los profesionales y con el que deben salir al campo laboral. El perfil profesional se configura en función de las necesidades o demandas sociolaborales del contexto. En el caso de la profesión docente, en función de la normativa derivada de la Constitución de Ecuador, de 2008, las carreras de docencia tienen un perfil estructurado por competencias docentes. Las competencias docentes están orientadas al logro de perfiles profesionales para la docencia en escuelas completas, las cuales albergan a más del 90 % de la población estudiantil. No se forman docentes con perfiles para las escuelas multigrado, de forma específica. En los últimos años se han reabierto escuelas multigrado sin contar con perfiles profesionales para asumir ese desafío ni invertir en infraestructura y recursos

básicos. A continuación, se hace un breve análisis de las competencias que implica el perfil del docente para escuelas multigrado.

Competencias docentes necesarias para la planificación simultánea

Para afrontar el reto de la docencia en una escuela multigrado es imperativo crear un entorno favorable con recursos básicos para promover habilidades y actividades educativas que faciliten el aprendizaje en estos contextos tan complejos. Es importante una formación inicial de los docentes más sólida para enseñar en clases con varios grados, con un uso adecuado de materiales pedagógicos acorde al entorno social y cultural en el que se desarrolla el proceso educativo. Según Pallchisaca Suquilanda (2021), para afrontar los desafíos en el aula multigrado es necesario que los docentes promuevan la autonomía de los estudiantes. En este sentido, la guía del docente permitirá que los niños sean capaces de desarrollar actividades que involucren el reconocimiento del contexto para aprender. De este modo, además, se promueve el sentido de responsabilidad por su propia formación.

Contreras (2019) hace un diagnóstico de la situación actual de las escuelas UBP en el Ecuador, en el nivel de Educación Básica. Presenta datos del número total, el tipo de jurisdicción y las zonas en las que se encuentra dicho tipo de escuela. En este estudio se destaca la doble función —administrativa y pedagógica— del docente multigrado. La planeación microcurricular bajo semejantes condiciones es una de las debilidades más sentidas, según Parraga-Mendoza (2023). Estos estudios muestran lo desafiante del rol de ese tipo de docentes y las múltiples competencias que implican tales escuelas.

En un estudio sobre el programa de la profesionalización docente llevado a cabo en el Centro de Apoyo de la UNAE, en Manabí, se plantea la problemática de la planificación simultánea, propia de las escuelas multigrado. Se destaca la necesidad de buscar alternativas pedagógicas de la gestión microcurricular a través de la planificación simultánea, para superar la tradicional clase impartida por el docente, que es particularmente ineficaz en escenarios de escuelas multigrado. La autora llega a la conclusión de que «La profesionalización de los docentes implica empoderarlos del modelo pedagógico de la UNAE y se torna un reto, pues se debe provocar en ellos la concreción de nuevos aprendizajes para la transformación y mejoras de las escuelas unidocentes» (Guaranda-Vilema, 2019, p. 215). Quienes se formaban en la profesionalización en la UNAE eran docentes en ejercicio sin título profesional y muchos de ellos laboraban en escuelas multigrado; este es un dato relevante para el

análisis de la calidad de estas escuelas. En este trabajo se destaca la relación entre el perfil de salida de un grupo particular de profesionales y las escuelas multigrado.

La planificación simultánea supone competencias docentes para diseñar y desarrollar ciclos didácticos que se bifurquen en el currículo de cada grado y que abarquen a todos al mismo tiempo y en el mismo lugar, en una sola aula. Esta tarea altamente compleja solo da cuenta de su rol docente, pero la tarea de un docente de escuela multigrado no termina en lo pedagógico-didáctico. La gestión burocrático-administrativa de las escuelas UPB es el otro campo de responsabilidades del docente de una escuela multigrado, lo que generalmente le distrae y quita tiempo de su ya complejo rol docente. Un docente de una escuela multigrado tiene dos campos de competencia amplios y complejos que debe conjugar, la docencia y la gestión de la escuela, lo que supone malabares en la gestión del tiempo y los recursos didácticos y administrativos.

Rol docente de escuela multigrado

La tarea del aula y la gestión administrativa de la escuela en áreas rurales distantes de los centros administrativos urbanos desborda con creces los perfiles docentes en las escuelas UPB. No hay perfil docente que pueda responder a la colosal tarea de ser docente de varios o todos los grados (multigrado) de la escuela y al mismo tiempo ser su administrador (multirrol). El rol de un docente de una escuela multigrado es diverso y extremadamente complejo, y no se desarrolla en la universidad, se hace en el desempeño profesional, como una estrategia de supervivencia profesional en uno de los contextos más adversos: las escuelas multigrado.

Heras Siguenza y Guailas Inga (2020) destacan y visibilizan el rol de un docente mediador en las escuelas multigrado. Al planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un docente necesita creatividad y conocimiento del contexto para aprovechar las situaciones complejas de sus estudiantes y encontrar en ellas maneras de lograr experiencias significativas de aprendizaje. En las escuelas multigrado el docente tiene el rol de mediador y guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje de varios grupos y de todos los estudiantes. Ese rol supone una constante innovación pedagógica y atención a necesidades específicas de los estudiantes, y al tener que hacerlo con múltiples grados se vuelve muy complejo. Sin embargo, las actividades administrativas y la precariedad de los contextos socioeducativos condicionan lo pedagógico.

La educación innovadora en las escuelas multigrado necesita una formación específica de los docentes para asumir un rol recargado de lo

pedagógico y lo administrativo. Jiménez Sánchez (2020) sostiene que existe una distancia abrumadora entre la formación inicial de los docentes y la realidad de las aulas multigrado, lo que afecta las posibilidades de innovación. Para innovar, el educador tiene que aprender de su nuevo contexto y de las implicancias de este en los aprendizajes. La innovación constituye un desafío mayor cuando primero se tiene que lograr el acceso a la educación con mínimos de calidad en contextos socioeducativos tan adversos.

La personalidad del profesor y su interacción con los asuntos de la comunidad es clave, pues influirá en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la gestión escolar. Un docente que no logre comprender la cultura del contexto y no participe en las actividades aislará la escuela de la comunidad. La gestión de las escuelas UBP representa un desafío significativo en el rol de los docentes de este tipo de escuelas (Bajaña Piza, 2020). Una personalidad empática y abierta a contextos socioculturales comunitarios y el compromiso con el derecho a la educación son elementos clave de un perfil docente capaz de asumir el reto de las escuelas multigrado.

El educador en contextos multigrado debe buscar estrategias activas para el aprendizaje de todos los estudiantes, adaptar y planificar actividades para cada nivel educativo e incluir el uso diferenciado y flexible de la tecnología (Tello, 2023). El educador en escuelas multigrado tiene un rol complejo: debe estar en continua formación y tejer redes de apoyo familiar y comunitario para mejorar su desempeño profesional. El desafío mayor es lograr que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias para la vida, pese a las condiciones educativas adversas.

Ames (2004) manifiesta que un docente multigrado debe ser competente para programar los contenidos del currículo de acuerdo con el contexto y plantear actividades significativas que concreten los resultados de aprendizaje. En este marco, el docente de las escuelas multigrado debe organizarse y programar su agenda pedagógica según las características contextuales y curriculares. Sin embargo, la planificación múltiple y su puesta en práctica implican una sobrecarga de trabajo y hacen de la docencia en escuelas UBP uno de los trabajos caracterizados por la precariedad y la explotación laboral, lo que desmotiva y ahuyenta a cualquier profesional.

En la ruralidad la calidad de la escuela depende de la gestión del docente con la comunidad. Fomentar el apoyo y desarrollar el sentido de pertenencia de estudiantes, familias y organizaciones del entorno es el desafío de un docente multigrado, sin lo cual no es viable ninguna planeación curricular. El liderazgo escolar es fundamental para la participación comunitaria en la educación en las escuelas rurales (Torres & Simovska,

2017). En las escuelas UBP, el liderazgo pedagógico debe trascender el aula y vincularse con lo sociofamiliar. Este tipo de liderazgo supone la gestión de la colaboración comunitaria con los aprendizajes y sus condiciones de posibilidad, lo que supone capacidades para liderar pedagogías familiares comunitarias.

Uno de los elementos esenciales que está presente en las escuelas multigrado es la comunidad. En muchas ocasiones la escuela es el único espacio en el que se llevan a cabo actividades educativas y culturales, lo que provoca una interacción social activa (Juera Quintuña & Matailo Pucha, 2015). En este sentido, existe un nexo importante entre la escuela y la comunidad: se hacen fiestas, se comparten tradiciones y se fortalecen las relaciones, lo que permite una enseñanza en relación con el mundo familiar y comunitario de los estudiantes. Este tipo de gestión demanda tiempo y motivación constante por parte de los docentes.

La gestión de la participación de las familias y de los mismos aprendizajes se hace a través de comunicados verbales, esquelas y notas en los cuadernos, pues las TIC son el gran ausente en este tipo de escuelas. Pérez Delgado (2022) sostiene que el compromiso académico en entornos multigrado se ve afectado por la carencia de plataformas virtuales de aprendizaje y el uso de las TIC para promover la alfabetización en ámbitos virtuales. Estos espacios digitales representan una oportunidad para transformar las prácticas educativas, lo que permite brindar una educación que responda a las demandas de una sociedad digitalizada.

El empleo de las TIC en la capacitación docente es esencial para aproximar a los educadores a una amplia variedad de herramientas y recursos que enriquecen su labor pedagógica. Sin embargo, esta tecnología educativa supone un desafío mayor para profesores de contextos multigrado, en los que las necesidades particulares del entorno limitan el uso de estos recursos educativos y ahondan la brecha digital. Los recursos tecnológicos a los que se tiene acceso en las escuelas multigrado son muy restringidos por la falta de dispositivos y de conectividad a internet. Educar sin acceso a internet a casi el 8 % de la población de educación básica, en entornos analógicos, vulnera el derecho a una educación de calidad consagrado en la Constitución de Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008).

En un estudio de posgrado en el cantón de Sigüig, provincia del Azuay, se sostiene que «La simultaneidad de tareas que se dan dentro de las escuelas unitarias acarrea desfases en el aprendizaje» (Uyaguari Yari, 2023, p. 16). El desafío de atender a varios grados al mismo tiempo y, además, hacer la tarea burocrático-administrativa supera cualquier formación pedagógica, por buena que sea. Los aprendizajes que se

desfasan se rezagan y afectan la calidad de la educación. La multitarea docente es un problema pedagógico que incide de forma directa y con devastadoras consecuencias en los aprendizajes de los niños de este tipo de escuelas.

Capacidad para articular el conocimiento científico y el saber popular-ancestral, desde lo abstracto hacia lo concreto

En las escuelas multigrado, el uso de métodos y técnicas didácticas es muy limitado, lo que incide en que no se logren aprendizajes significativos; esto es, con sentido en el contexto sociocultural. La falta de recursos y capacitación del docente para atender una escuela unidocente son las causas de las limitaciones metodológicas (Quillanga Pilamunga, 2012), entre las que se destacan las relacionadas con pedagogías familiares y comunitarias. La calidad de los aprendizajes depende de la calidad de la docencia, y la calidad de esta depende de los recursos formativos, didácticos, de infraestructura y de la participación de las familias y demás actores socioeducativos.

Morin (2003) considera indispensable una educación transdisciplinar que integre los saberes científicos y ancestrales, en la que los docentes orienten el conocimiento y los saberes ancestrales hacia una lógica inclusiva. Según Sanipatin (2023), es imprescindible rescatar los saberes ancestrales y transmitirlos a nuevas generaciones. No obstante, el mayor inconveniente es la perspectiva pedagógica estrictamente científicista, que termina por minimizar la cultura de la gente, las humanidades y el espíritu crítico. En el caso de las escuelas multigrado, se suma la complejidad de la docencia multigrado y las limitaciones socioculturales de las familias.

El proceso de aprendizaje es parte de nuestra vida diaria, aprendemos todos los días sin la necesidad de una planificación, es decir, se aprende en la cotidianidad y dentro del entorno. Entonces, el entorno resulta ser un recurso invaluable para el desarrollo del aprendizaje, y por ende, el desarrollo personal (Velásquez Sarria, 2005). El autor resalta que el medio ambiente —formado por elementos naturales y socioculturales— es donde las personas adquieren conocimientos, experiencias y aprendizajes. Por lo tanto, el entorno brinda varias oportunidades para aprender y establecer una adaptación social (Orozco Merino, 2024); esto es particularmente relevante en los contextos de las escuelas multigrado, pero sin perder de vista que, a diferencia de los aprendizajes informales, en los entornos multigrado la planeación curricular simultánea y contextualizada es un insumo esencial para el logro de los objetivos educativos.

Bruner y Olson (1973) afirman que el aprendizaje es un proceso cognoscitivo que modifica el comportamiento tanto en el presente como en el futuro mediante experiencias vividas; esto se demuestra en hábitos, comprensión, memoria, habilidades y el saber. En el campo educativo existen diversas formas en las que se puede aprovechar el entorno como un recurso cognitivo (Gaskins & Elliot, 1999). Pese a los problemas y limitaciones de las escuelas UBP, los docentes deben encontrar formas creativas y eficaces de aprovechar el potencial de los contextos y actores socioeducativos.

Espinoza Freire (2022) concluye que el método Montessori permite que el estudiante tenga autonomía y construya su aprendizaje a través del contacto con el mundo real. Esto le capacita para participar de manera activa en la sociedad de la que forma parte por medio de experiencias fundamentales en la naturaleza y la supernaturalidad. La educación bajo este modelo naturista busca, adapta y aprovecha los recursos naturales para el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, a la vez que forma valores sionaturales.

El contexto sociocultural debe ser visto como fuente invaluable de oportunidades para las escuelas multigrado. Según Pazmiño et al. (2022), la observación activa proporciona una gran cantidad de información, ya que cada entorno ofrece lecciones a través de la exploración y la experimentación. Asimismo, la inmersión cultural es importante, puesto que al sumergirse en diferentes entornos culturales se expone a nuevas perspectivas, creencias y tradiciones. La relación social es imprescindible, dado que el entorno proporciona numerosas oportunidades para interactuar con otras personas y estos vínculos pueden ayudar a desarrollar habilidades sociales (Cabanilla, 2015). La reflexión y la conexión permiten profundizar la comprensión y promover un aprendizaje significativo, además de encontrar conexiones entre lo que se observa y lo que ya se sabe, puede fortalecer la base de conocimientos y fomentar la creatividad en contextos rurales de educación.

La escuela multigrado está condicionada por actividades económicas, características geográficas e históricas y prácticas culturales que configuran su identidad, y deben ser aprehendidas para generar sentido entre la escuela y el entorno del estudiante (Boix, 2011). En otras palabras, el entorno de la escuela es un recurso que provee variadas experiencias de aprendizaje que contribuyen a la significancia de este.

De la Vega (2020) manifiesta que las actividades y los roles que desarrolla un docente multigrado condicionan su labor pedagógica. El funcionamiento de un centro educativo necesita la gestión y cumplimiento de varias actividades académicas y administrativas, las cuales asume

el docente multigrado. Con recursos económicos y humanos muy limitados, los docentes de las escuelas multigrado asumen la simultaneidad de tareas y roles; esto afecta la calidad de los aprendizajes y va en detrimento del bienestar laboral de los docentes. Las escuelas multigrado son esa única oportunidad, pero no son justas ni para los estudiantes y sus familias ni para los docentes.

Perfil de salida del docente UNAE y perfiles docentes multigrado

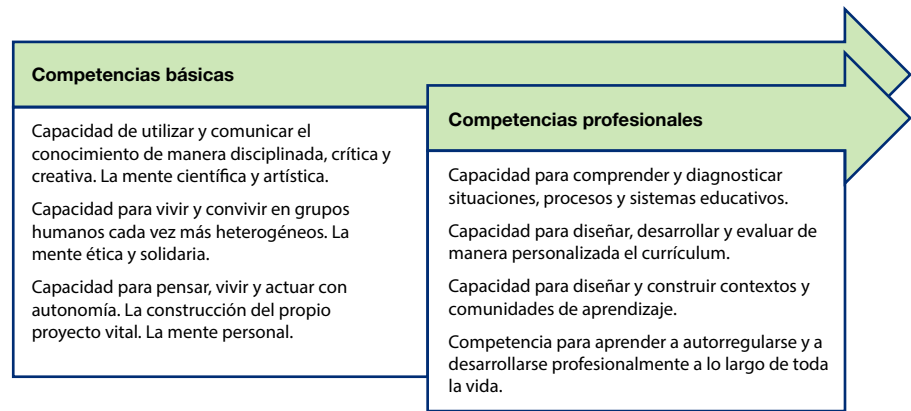
Competencias docentes en el perfil de salida de Educación Básica

Los problemas y desafíos que implica el rol de docentes en escuelas multigrado llevan a la cuestión de la concordancia entre la formación docente de las universidades y el perfil que demandan las escuelas UPB. En las facultades de Educación e institutos normalistas se forman tradicionalmente docentes para escuelas completas, para atender un grupo de un grado específico. Sin embargo, la existencia de escuelas multigrado ha llevado a que docentes sin formación específica para este tipo de escuelas asuman la docencia en situaciones precarias tanto en la formación docente como en lo contextual socioeducativo.

Los docentes que se forman en la UNAE (una universidad creada hace menos de diez años para formar docentes), además de desarrollar competencias investigativas, deben usar su creatividad para diseñar planes innovadores que promuevan una educación de calidad (Troya Vásquez & Fraga Luque, 2019). Durante su formación, los docentes desarrollan competencias según sus experiencias y la interacción con el entorno y con quienes lo conforman, de manera que aprenden y reflexionan sobre lo vivido (Pino Torrens et al., 2021). Los estudiantes de docencia desarrollan competencias en procesos de formación teórica y experimentan en las prácticas preprofesionales, y así visualizan diferentes formas de enseñanza, potencian su autodesarrollo y ponen en práctica nuevas metodologías, estrategias y demás.

En el Modelo Pedagógico de la UNAE las competencias están definidas como «sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones singulares de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores» (Universidad Nacional de Educación, 2017, p. 8). El perfil profesional de los docentes de UNAE es por competencias básicas y profesionales.

Figura 2 | Perfil de competencias de los docentes de la UNAE



Nota. Perfil de competencias establecidas en el Modelo Pedagógico de la UNAE (Universidad Nacional de Educación, 2017, pp. 14-17).

La formación docente en la UNAE gira en torno a la práctica preprofesional. Las escuelas de práctica son los principales escenarios en los que se desarrollan las competencias (Portilla Faicán et al., 2023). En un perfil profesional por competencias, la práctica es la clave para lograr las competencias y, en consecuencia, el perfil.

Relación entre perfiles multigrado y perfiles de la UNAE

En la UNAE se forman docentes con uno de los perfiles más vanguardistas, sin embargo, la formación es para desempeñarse en escuelas completas, en las que se encuentra la mayoría de la población escolar. El perfil de salida de la UNAE implica la formación de docentes de calidad, personas capaces de identificar problemáticas, obstáculos, fenómenos educativos y proponer soluciones, ideas o acciones que ayuden al mejoramiento de estos.

En la UNAE, en el proceso de formación de los docentes de educación básica, cada ciclo académico presenta ejes vertebradores diferentes, centrados en fortalecer las capacidades del docente. Estos ejes fortalecen las habilidades, capacidades y competencias profesionales, las cuales responden a las necesidades y a la diversidad de las instituciones educativas multigrado, que apuntan hacia la innovación educativa, la equidad y la inclusión. La UNAE, al formar docentes altamente capacitados en el ámbito educativo e investigativo, busca fomentar la excelencia académica y pedagógica en sus egresados. Sin embargo, estos perfiles se ven superados por el rol que demandan las instituciones educativas multigrado.

El rol de un docente multigrado excede por mucho el perfil profesional de cualquier universidad. Entre las principales competencias que demanda este rol están: a) capacidad para acercarse al contexto sociofamiliar y tender puentes entre la escuela, la familia y los actores socioeducativos de la comunidad, b) diseñar la agenda pedagógica simultánea y contextualizada en la ruralidad y desconectada de internet y sus oportunidades educativas, y c) capacidad para liderar pedagogías familiares comunitarias. En suma, es clave la capacidad de resiliencia para afrontar la precariedad y la explotación laboral sin mermar el compromiso con la educación de quienes no tienen ninguna otra oportunidad. Con base en los hallazgos de este estudio se recomienda retomar, con las enmiendas que correspondan, el proyecto Unidades Educativas del Milenio (UEM), implementadas desde 2007 en el país. La mayoría de estas instituciones fueron construidas con el concepto de innovación pedagógica con arquitectura e instalaciones de primer nivel, para garantizar la calidad de la educación de la niñez de los sectores más pobres, entre los que se encontraban las escuelas multigrado. En los últimos años no se ha invertido en mantenimiento de la infraestructura ni en el servicio de transporte para los estudiantes de las comunidades rurales alejadas de las UEM. En una lógica de retroceso en el derecho a una educación de calidad, se han reabierto las escuelas multigrado cuando se construyeron UEM.

4 | Conclusiones

Las escuelas multigrado se caracterizan por estar ubicadas en los contextos socioeducativos más empobrecidos del país, por lo general, rurales. Los niños de las familias más pobres son quienes van a este tipo de escuelas. La infraestructura y los ambientes de aprendizaje de las escuelas multigrado carecen de los servicios básicos, recursos pedagógicos y didácticos necesarios para desarrollar procesos de aprendizaje adecuados. La brecha digital muestra su rostro más excluyente en este tipo de escuelas. Estas condiciones socioeconómicas y de infraestructura socavan la calidad de los aprendizajes con resultados de perversa exclusión.

La multitarea del docente incide en la eficacia y calidad de lo pedagógico y lo administrativo en condiciones socioeconómicas y geográficas muy complejas. Estos docentes, además de la gestión de lo pedagógico, los aprendizajes de varios o todos los grupos de estudiantes, asumen la gestión de lo burocrático administrativo de la escuela (Chamba Macas, 2021). Una de las competencias docentes necesarias es la planificación simultánea en condiciones de precariedad didáctica y de infraestructura, lo que supone

formación en simultaneidad, gradualidad y complementariedad, que son los factores que dan forma a la secuencia didáctica en las aulas.

Las escuelas multigrado son contextos adversos para la profesión docente. Los docentes se ven abocados a desarrollar la capacidad de gestión, liderazgo comunitario y el reconocimiento del entorno natural como recurso didáctico para articular el conocimiento científico y el saber popular-ancestral valioso (Aguilar Gordón et al., 2019). En suma, las funciones docentes y administrativas superan con creces la formación docente convencional para asumir la enseñanza con un grupo o grado, con una sobrecarga de trabajo que es inversamente proporcional a la calidad de los aprendizajes. No hay docentes formados para este tipo de escuelas, porque son una medida extrema para garantizar el acceso, pero, ¿qué valor tiene el acceso a la educación sin mínimos de calidad del aprendizaje?

Contribución de autores

Conceptualización: P. G., S. J., S. C., O. R., O. M., M. D.; metodología: P. G., S. J., S. C., O. R., O. M., M. D.; *software*: P. G., S. J., S. C., O. R., O. M., M. D.; validación: P. G.; análisis formal: P. G., S. J.; investigación: P. G., S. J., S. C., O. R., O. M., M. D.; curaduría de datos: P. G., escritura (borrador original): P. G., S. J., S. C., O. R., O. M., M. D.; escritura (revisión y edición): P. G.; visualización: P. G.; supervisión: P. G.

6 | Referencias bibliográficas

- Aguilar Gordón, F. R., Bolaños Vivas, R. F., Villamar Muñoz, J. L., & Moreno-Guaicha, J. A. (2019). Diálogo de saberes en las ciencias humanas. *ArtyHum Revista de Artes y Humanidades*, (64), 62-99. <https://r.issu.edu.do/bj>
- Alcívar-Macías, M. L., & Zambrano-Montes, L. C. (2021). Integración de áreas curriculares para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela unidocente Quito del Sitio Taina. *Ciencias de la Educación*, 7(6), 1129-1143. <https://r.issu.edu.do/as>
- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Ministerio de Educación del Perú-GTZ-PROEDUCA. <https://r.issu.edu.do/LP>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. <https://r.issu.edu.do/l?l=13159eiM>
- Bajaña Piza, V. (2020). *Gestión educativa en la calidad de la educación en escuelas unidocentes de la zona rural del Distrito 09D19C08, Ecuador 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://r.issu.edu.do/kTf>

- Benites-Sigcho, G., & Argüello-Fiallosun, B. (2021). Brecha digital y estrategias didácticas en el contexto de la escuela Unidocente. *Ciencias de la Educación* 12(35), 212-234. <https://r.issu.edu.do/Zvv>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 13-23. <https://r.issu.edu.do/lPl=45qR8>
- Bruner, J., & Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*, 3(1), 21-41. <https://r.issu.edu.do/Jr>
- Cabanilla, E. (2015). Impactos culturales del turismo comunitario en Ecuador sobre el rol del Chamán y los ritos mágico-religiosos. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 24(2), 356-373. <https://r.issu.edu.do/5wC>
- Cevallos, M. (2023). *Controversias en torno a las escuelas multigrado como instrumento político que garantiza el derecho a la educación en las comunidades rurales*. Estudio de caso [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://r.issu.edu.do/tN>
- Chamba Macas, J. R. (2021). *Gestión administrativa y el desempeño pedagógico en las escuelas unidocentes del circuito El Limo, Ecuador, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://r.issu.edu.do/RW>
- Comunidad de Aprendizaje ERM, & Fundación Imaymana. (2022). *Hacia una nueva escuela rural: Guía de reflexión pedagógica para la escuela rural multigrado en Ecuador*. Ministerio de Educación (MINEDUC). <https://r.issu.edu.do/6M>
- Condo-Arévalo, C., Álvarez-Santana, C., & Castro-Salazar, A. (2022). Calidad educativa en escuelas unidocentes: Perspectivas docentes. *CIENCLAMATRIA*, 8(2), 502-521. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.723>
- Contreras, M. (2019). *Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica* [Universidad Nacional de Educación, Tesis de grado]. <https://r.issu.edu.do/r>
- De la Vega, L. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos Valdivia*, (29), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Durán Almeida, K., & Quichimbo Carlosama, S. (2024). *Lineamientos funcionales y sostenibles para las escuelas unidocentes a transformarse en pluridocentes, en la ruralidad de la sierra del Ecuador. Caso: parroquia San Joaquín* [Tesis de grado, Universidad del Azuay]. <https://r.issu.edu.do/vxj>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Revista Conrado*, 18(85), 191-197. <https://r.issu.edu.do/xI>

- Estrada, M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 43-62. <https://r.issu.edu.do/wS>
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós. <https://r.issu.edu.do/6uW>
- Guaranda-Vilema, R. (2019). Las escuelas unidocentes y la planificación simultánea. Una experiencia del Ecuador actual. *REEA*, 1(4), 208-217. <https://r.issu.edu.do/B4>
- Heras Siguenza, G., & Guaiñas Inga, J. (2020). *El docente como mediador del aprendizaje en las escuelas multigrado* [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. <https://r.issu.edu.do/Ii>
- 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*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). <https://r.issu.edu.do/MM>
- Jiménez Sánchez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación Educativa*, 7(10), 33-45. <https://r.issu.edu.do/re>
- Jimpikit Puanch, U. (2021). *La docencia en escuela unidocente de la zona achuar: estudio de caso en el CECIB Tanchim de la comunidad Mashup* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://r.issu.edu.do/fz>
- Juela Quintuña, L. F., & Matailo Pucha, B. R. (2015). *El autoaprendizaje como metodología alternativa en escuelas multigrado* [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. <https://r.issu.edu.do/oH>
- Meza Cruz, B. C. (2004). *Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes: un estudio exploratorio en Ecuador* [Tesis de maestría, FLACSO-Sede Ecuador]. <https://r.issu.edu.do/gQ>
- Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc). (2022). *Modelo Educativo UBP*. <https://r.issu.edu.do/y9>
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. <https://r.issu.edu.do/9Sk>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://r.issu.edu.do/lPl=130935QQ>
- Orozco Merino, T. (2024). *Actividades ancestrales y las habilidades sociales en los niños de Inicial 2 de la Escuela de Educación Básica Benjamín Franklin «Science School», de la ciudad de Riobamba* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <https://r.issu.edu.do/juH>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *BMJ*. 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Pallchisaca Suquilanda, S. (2021). Capacitación continua para docentes de escuelas multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5918-5935. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.731
- Paredes Daza, J., D., & Sanabria Becerra, W., M., (2015). Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos: Una reflexión ineludible. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 144-158. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i1.39>
- Parraga-Mendoza, D. H. (2023). Evaluación del aprendizaje en escuelas multigrado del circuito C04 del Cantón Pichincha - Provincia Manabí. Una alternativa formativa para los docentes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 79-91. <https://r.issu.edu.do/Ni>
- Pazmiño, L., Saltos, C., Verdezoto, M., Yáñez, V., & Chunata, M. (2022). Pautas culturales y la formación académica, una inmersión exploratoria y descriptiva. *Dominio de las Ciencias*, 8(4), 135-144. <https://r.issu.edu.do/CnT>
- Pérez Delgado, K. R. (2022). *Entorno virtual para el desempeño docente en escuelas multigrado* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://r.issu.edu.do/IW>
- Pillacela Chin, L., Crespo Fajardo, J. L., & Cazar Almache, F. E. (2023). Mejorar la comprensión de las artes literarias y la motivación lectora en escuelas rurales unidocentes de Ecuador. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (13), 01-21. <https://r.issu.edu.do/Af>
- Pino Torrens, R., Martínez Molina O. A., & Urías Arbolaez, G. C. (2021). Competencias en la formación de docentes en la Universidad Nacional de Educación y su expresión en el constructo enseñanza-aprendizaje del medio social. En R. Pino, O. Martínez, G. Urías (Eds.), *Formar docentes investigadores: acercamiento teórico-práctico desde la didáctica del medio social* (pp. 67-97). Editorial UNAE. <https://r.issu.edu.do/4F>
- Portilla Faicán, G., Abril Piedra, H., Choin, D., Fraga Luque, O., Molerio Rosa, L., Padilla Padilla, J., Pantoja Sánchez, T., Torres Muros, L., & Ullauri Ullauri, J. (2023). *Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://r.issu.edu.do/1G>
- Quillanga Pilamunga, A. K. (2012). *La escuela unidocente y su influencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe «Nueva Esperanza» de la comunidad El Líndero, de la parroquia Pilabuín, cantón Ambato, provincia de Tungurahua* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://r.issu.edu.do/mn>
- Sanipatin, Y. (2023). Los saberes ancestrales como parte del modelo educativo actual en el Ecuador: Análisis. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3772-3783. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.869>
- Stinson, H. (2022). Impacts of Remote Learning Measures on Educational Access and Quality in Ecuador. *Current Issues in Comparative Education*, 24(2), 63-172. <https://doi.org/10.52214/cice.v24i2.9513>

- Tello, R. (2023). *Gestión del aprendizaje en la escuela pluridocente Rosario Prieto de Farfán* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <https://r.issu.edu.do/sA>
- Torres, I., & Simovska, V. (2017), Community participation in rural Ecuador's school feeding programme: A health promoting school perspective. *Health Education*, 117(2), 176-192. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2016-0009>
- Troya Vásquez, R., & Fraga Luque, O. (2019). Formación profesional docente en la Universidad Nacional de Educación: una experiencia del desarrollo de competencias. En S. Endara (Ed.), *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente de la Universidad Nacional de Educación - UNAE* (pp. 126-138). Editorial UNAE. <https://r.issu.edu.do/9G>
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://r.issu.edu.do/3q>
- Uyaguari Yari, N., R. (2023). *La gestión pedagógica de los docentes en las escuelas uni y/o bidocentes de la parroquia Jima* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay]. <https://r.issu.edu.do/t6>
- Velásquez Sarria, J., A. (2005). El medio ambiente, un recurso didáctico para el aprendizaje. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 116-124. <https://r.issu.edu.do/Pr>
- Villares-Valdez, A. R., Villares-Valdez, Y. J., Maliza-Cruz, W. I., & Villarreal-Contreras, R. (2024). Diseño de «Breakout Educativo» para el desarrollo de competencias de lectura crítica en estudiantes de una escuela unidocente de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(3), 157-172. <https://r.issu.edu.do/58I>
- Zambrano-Trujillo, S. L., Lara-Lara, F., & Cano de la Cruz, Y. (2022). Maestras de multigrado en Esmeraldas (Ecuador): una realidad silenciada. *Alteridad*, 2(17), 304-317. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.10>