

PABS 1.0

La práctica preprofesional docente
en la ruralidad ecuatoriana

Diana Priscila Saldaña Gómez
Gabriela Eugenia Dávila Lara
Juan Gabriel Jaramillo Jimbo



Diseño de carátula y edición: D.I. Yunisley Bruno Díaz

Dirección editorial: PhD. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial EXCED, 2025

ISBN: 978-9942-560-02-5

Podrá reproducirse, de forma parcial o total el contenido de esta obra, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.

El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad de los autores, y no representan necesariamente la posición oficial de la editorial EXCED.

Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos a los autores, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales. El manuscrito fue previamente sometido a evaluación abierta por pares y aprobado por el Consejo Editorial, con base en criterios de neutralidad e imparcialidad académica.

EXCED se compromete a garantizar la integridad editorial en todas las etapas del proceso de publicación, evitando plagios, datos o resultados fraudulentos y evitando que los intereses económicos comprometan los estándares éticos de la publicación.



Editorial EXCED

Dr. Kennedy Nueva. 2do Callejón 11 A.
Manzana 42, Número 26.

Guayaquil, Ecuador.

E-mail: editorial@excedinter.com

PABS 1.0

**La práctica preprofesional docente
en la ruralidad ecuatoriana**

**Diana Priscila Saldaña Gómez
Gabriela Eugenia Dávila Lara
Juan Gabriel Jaramillo Jimbo**

COMITÉ EDITORIAL

Maritza Librada Cáceres-Mesa,

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Yamilka Pino-Sera,

Universidad de Holguín, Cuba

Samuel Sánchez-Gálvez,

Universidad de Guayaquil, Ecuador

María Hernández-Hernández,

Universidad de Alicante, España

Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate,

Universidad de La Sierra, México

Yadir Torres-Hernández,

Universidad de Sevilla, España

Rodolfo Máximo Fernández-Romo,

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Kenia Noguera-Nuñez,

Universidad Católica Santo Domingo, República Dominicana

Oscar Alberto Pérez-Peña,

Universidad Internacional de La Rioja, España

Marily Rafaela Fuentes-Aguila,

Universidad Metropolitana, Ecuador

Nancy Malavé-Quintana,

Universidad Rey Juan Carlos, España

Lázaro Salomón Dibut-Toledo,

Universidad del Golfo de California, México

Luisa Morales-Maure,

Universidad de Panamá, Panamá

Farshid Hadi,

Islamic Azad University, Irán

Mikhail Benet-Rodríguez,

Fundación Universitaria Cafam, Colombia

PRÓLOGO	07
Introducción	09
CAPÍTULO I.	01
Formación teórica-práctica del profesorado en la ruralidad	
1.2. La educación en la ruralidad, un escenario necesario para el aprendizaje	17
1.3. Categorías que transversalizan a las Prácticas de Alto Beneficio Social	23
1.4. Sistematización de experiencias vividas en la práctica	27
CAPÍTULO II.	02
Contextos, sujetos y dinámica de las PABS	
2.1. Actores de las PABS	32
2.2. Trabajo conjunto: UNAE-MINEDUC y UNAE-actores territoriales	36
2.3. Operacionalización de las PABS	40
2.4. Ubicación geográfica de las PABS	48
CAPÍTULO III.	03
Experiencia en el aula rural	
3.1. Enseñanza multigrado y el rol del practicante...54	
3.2. Aprender haciendo: de la teoría a la práctica...61	
3.3. Clases demostrativas en contextos UBP: observaciones áulicas	64

CAPÍTULO IV.

Aprendizaje en territorio: Resultados obtenidos

4.1. Fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los estudiantes practicantes73

4.2. Desempeño de los practicantes: Evaluación individual y grupal82

CAPÍTULO V.

Aprendizaje en territorio: Resultados obtenidos

5.1. Testimonios de las PABS89

Referencias bibliográficas112

AUTORES123

04

05

PRÓLOGO

Las prácticas preprofesionales constituyen un pilar fundamental en la formación de los futuros profesionales, erigiéndose como un requisito indispensable para el desarrollo de las habilidades y capacidades que demanda el ejercicio de cualquier profesión. La trayectoria y el compromiso que asumen los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación en estas experiencias son determinantes para la adquisición de aprendizajes prácticos significativos. Si bien las aulas de clase ofrecen un espacio crucial para la reflexión crítica sobre los conocimientos teóricos, estos se consolidan y se ponen a prueba de manera protagónica en el desarrollo de la práctica preprofesional, en estas experiencias son determinantes para la adquisición de aprendizajes prácticos. En este escenario, el componente práctico cobra una relevancia central, sin menoscabo de los fundamentos teóricos y conceptos clave previamente asimilados.

En la Universidad Nacional de Educación (UNAE), las prácticas preprofesionales son consideradas la columna vertebral de la formación académica. Los escenarios reales de formación que ofrece la UNAE enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus diversas carreras de grado en el campo de la educación. Es así que, uno de los principios fundamentales que contempla el Modelo Educativo y Pedagógico se centra en una dialéctica fundamental “teorizar la práctica y experimentar la teoría”.

La realidad educativa en la zona urbana, donde la mayoría de las instituciones de educación superior suelen enfocar sus prácticas, difiere significativamente de la zona rural. Esta última, a pesar de albergar el mayor número de instituciones educativas a nivel nacional cuenta con menos de la mitad de los docentes que trabajan en las áreas urbanas.

Ante esta sensible realidad, surge la modalidad de las Prácticas Preprofesionales de Alto Beneficio Social (PABS) en la UNAE. Orientada a la transformación

educativa en entornos socioeducativos vulnerables, las PABS involucran activamente a estudiantes de los últimos ciclos de las carreras de grado. A través de un enfoque multi e interdisciplinario, los futuros docentes aplican sus conocimientos teóricos y prácticos para desarrollar estrategias, crear recursos y llevar a cabo actividades que contribuyan a la renovación y el fortalecimiento de estos contextos rurales. Esta iniciativa se alinea con la Filosofía Institucional y el Modelo Educativo – Pedagógico de la UNAE, que enfatizan la articulación ecosistémica y el principio de complejidad en la formación docente.

El presente libro, “PABS 1.0: La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana”, expone la génesis, operacionalización y las experiencias derivadas de esta innovadora modalidad de prácticas. A lo largo de sus capítulos, se exploran los contextos, sujetos y dinámicas que caracterizan las PABS. Se profundiza en la experiencia en el aula rural, particularmente en el escenario de la enseñanza multigrado y el rol fundamental del practicante. Además, se da voz a los actores clave involucrados en este proceso: docentes de las escuelas de práctica, estudiantes practicantes y docentes universitarios, cuyas perspectivas ofrecen una comprensión multidimensional del impacto de las PABS.

Esta obra busca sentar algunos cimientos teóricos y metodológicos de las PABS, con la intención de que sirvan de guía e inspiración para la implementación de modalidades de prácticas similares y para la indagación en esta temática crucial para la formación docente en contextos diversos.

Los autores creen firmemente que la comprensión y la praxis en contextos específicos como la ruralidad son vitales para desarrollar las habilidades esenciales para la docencia y para formar profesionales comprometidos con la construcción de una educación más equitativa y pertinente para todos los territorios del Ecuador.

Maribel Sarmiento Berrezueta

PhD en Ciencias Pedagógicas

Coordinadora de Vinculación de la UNAE

INTRODUCCIÓN

Las prácticas preprofesionales en la formación de tercer nivel son un requisito indispensable para el desarrollo de habilidades y capacidades que requiere la profesión. De las experiencias por las que transite el estudiante universitario y su compromiso con ellas dependerá la adquisición de sus aprendizajes prácticos. En las aulas de clase, el estudiante reflexiona críticamente sobre los conocimientos teóricos, mismos que se ponen a prueba a través de actividades práctico-experimentales, en laboratorios, escenarios reales, simulaciones, etc.; sin embargo, en el desarrollo de la práctica preprofesional, el componente práctico ocupa el protagonismo, sin dejar de lado los fundamentos teóricos y conceptos clave aprendidos.

“El desarrollo de las prácticas preprofesionales es uno de los eslabones más importantes que se enlaza en todo el proceso académico para conseguir un resultado de aprendizaje que articule satisfactoriamente el saber, saber ser y saber hacer; elementos indispensables para una formación óptima y profesional del individuo en la sociedad actual”. (Rodríguez et al., 2022, p.6)

En la Universidad Nacional de Educación (UNAE), una institución pública de educación superior, ubicada en el cantón Azogues perteneciente a la provincia del Cañar, al sur del Ecuador, las prácticas preprofesionales son consideradas como la columna vertebral de la formación académica, ya que los escenarios reales de formación les otorgan riqueza a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta institución ofrece formación de grado y posgrado en el campo de la educación. Las carreras de grado que oferta la universidad y desarrollan prácticas preprofesionales son: Educación Básica (EB), Educación Inicial (EI), Educación Intercultural

Bilingüe (EIB), Pedagogía en Artes y Humanidades (PAH), Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (PINE), Educación Especial (EE) y Educación Ciencias Experimentales (ECE).

En todas las carreras, los estudiantes transitan por prácticas preprofesionales regulares, las cuales en su mayoría, la ejecutan en instituciones educativas de la zona urbana, las mismas que cuentan con transporte accesible, infraestructura generalmente adecuada y acceso a internet; en la organización escolar, se puede evidenciar un docente para cada grupo de estudiantes (en inicial y básica) y la presencia de docentes de asignaturas específicas (Inglés, Física, Química, etc.) en los grados superiores; de igual manera se cuenta con un equipo de directivos; lo cual no ocurre en la zona rural.

La realidad educativa en la zona urbana difiere mucho de la rural, la mayoría de las instituciones de educación superior realizan su práctica preprofesional en zonas céntricas y con mayor población; mientras que las zonas alejadas a las periferias de los cantones en pocas ocasiones son consideradas por la academia. De acuerdo a la página de datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador (2025), en el periodo 2024-2025, tanto en el régimen sierra como costa, se cuenta con 5596 instituciones en la zona urbana, donde laboran 102774 docentes y en el área rural existen 6731 instituciones con 45682 docentes, estos datos corresponden a centros educativos de sostenimiento fiscal. Como se puede observar el mayor número de instituciones del país pertenecen a territorio rural, sin embargo, cuenta con menos de la mitad de docentes de la zona urbana. Por este motivo, se hace necesaria la generación de propuestas, acciones y procesos que apoyen a este sector.

Este texto expone por qué se creó y aperturó la modalidad de prácticas preprofesionales denominada Alto Beneficio Social, en la cual se utilizarán sus siglas PABS. Según el Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación (2023a), en su artículo 6 literal c), esta modalidad está orientada a la transformación educativa en entornos

socioeducativos vulnerables a través de un enfoque multi e interdisciplinario, para lo cual involucra activamente a los estudiantes de octavo y noveno ciclo de las carreras de grado, quienes aplican sus conocimientos teóricos y prácticos obtenidos en su formación académica para desarrollar estrategias, crear recursos y aplicar actividades que contribuyan a la renovación y fortalecimiento de estos contextos.

El desafío de trasladar a los estudiantes a escenarios rurales y brindarles experiencias distintas ha sido asumido por la Universidad Nacional de Educación, en coherencia con su Filosofía Institucional (2022b) y el Modelo Educativo-Pedagógico (2023c), los cuales hacen referencia a la articulación ecosistémica y el principio de complejidad, que juegan un papel clave en la planificación, ejecución y evaluación de las prácticas. La Filosofía Institucional de la UNAE destaca que las interacciones dentro de los contextos educativos están enriquecidas por dimensiones culturales, artísticas, científicas, históricas y sociales; permitiendo la generación de nuevos conocimientos a partir de la comprensión de realidades complejas y del desarrollo de un pensamiento integrador y transdisciplinario. Asimismo, se enfatiza la formación de profesionales con una conciencia crítica sobre la realidad social y su rol transformador, capaces de proponer iniciativas que contribuyan a una educación más inclusiva, equitativa y significativa, al tiempo que resignifican su entorno y aportan a la mejora del sistema educativo.

Con base en todos los antecedentes teóricos, pedagógicos y normativos de la UNAE, se propone la creación y desarrollo de las PABS, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo educativo en contextos socioeducativos rurales, a través de equipos de estudiantes de diferentes carreras, quienes, desde un enfoque interdisciplinario, se integran activamente en las comunidades. Estas prácticas buscan generar un impacto positivo mediante acciones y propuestas pedagógicas, innovadoras, inclusivas y contextualizadas, aportando al progreso de los actores educativos y el fortalecimiento del tejido social local. Como lo indica García (2022), la cultura pedagógica que busque responder a nuevos

desafíos exige una renovación en la manera de entender el rol y la formación del profesorado, reconociendo que enseñar no se limita a la adquisición de modelos, estrategias y teorías, sino que implica, ante todo, desarrollar la capacidad de conocer, reflexionar, sentir y actuar como docente.

La metodología de trabajo que utilizan los estudiantes practicantes es participativa, colaborativa y proactiva, mediante el involucramiento de los estudiantes en las instituciones educativas y comunidades, así como también, la interacción con los diferentes actores educativos, sociales y políticos. Es un proceso de aprendizaje mutuo y de construcción de conocimiento compartido. Se fomenta el diálogo, el intercambio de experiencias y la co-creación de proyectos educativos que respondan a las necesidades e intereses de las comunidades involucradas.

La aspiración de las Prácticas de Alto Beneficio Social es formar profesionales comprometidos con la transformación educativa y social, preparándolos para generar cambios sostenibles en entornos vulnerables, a través de la aplicación práctica de sus conocimientos teóricos en contextos reales de aprendizaje. Los estudiantes no solo fortalecen sus habilidades académicas, también desarrollan competencias interpersonales, trabajo en equipo y una mayor sensibilidad hacia las comunidades educativas. En estos entornos, la educación debe garantizar oportunidades equitativas sin imponer procesos homogéneos, este desafío requiere una escuela flexible y una concepción docente renovada, donde la valoración de la diversidad se convierta en un pilar para la convivencia y el progreso (Pérez-Gómez, 2002).

La realización de prácticas preprofesionales en contextos socioeducativos diversos es una necesidad en la formación docente contemporánea, ya que permite a los estudiantes no solo conocer y experimentar realidades distintas, sino también involucrarse activamente en ellas, desarrollando su pensamiento crítico y reflexionando sobre su práctica pedagógica. Además, estas experiencias constituyen un espacio clave para la integración de las funciones sustantivas de la educación superior:

docencia, investigación y vinculación. A través de la aplicación de conocimientos adquiridos en sus asignaturas, los estudiantes ponen a prueba sus habilidades en escenarios reales, al tiempo que generan nuevas reflexiones e investigaciones en territorios donde generalmente existen pocos estudios previos. Asimismo, la inmersión en la comunidad les permite establecer un vínculo genuino con su entorno, promoviendo iniciativas que responden a las necesidades locales y contribuyen a su desarrollo.

Desde esa mirada, creemos que se puede y se debe hablar de la ruralidad, centrando el énfasis en la escuela como un núcleo articulador de las dinámicas socioculturales que fluyen en la población de estos territorios. Más aún cuando estos han estado marginalizados y la escuela sigue padeciendo efectos de relegación (García, 2007). En este trabajo, asumimos a la ruralidad más allá de los cambios demográficos, económicos e institucionales que ha transitado hasta la actualidad, es decir, consideramos que el territorio rural es un espacio simbólico para la investigación e innovación educativa que conlleva a dar respuesta a las propias necesidades del medio social, cultural y natural (Santamaría-Cárdaba y Sampédro, 2020). Es en este contexto que las prácticas de Alto Beneficio Social aportan significativamente a mejorar las condiciones de vida de la comunidad en la ruralidad.

CAPÍTULO I.

Formación teórica-práctica del profesorado en la ruralidad



1.1. La formación de docentes en contextos socioeducativos diversos

Todas las personas que están involucradas en el campo educativo y en la formación de docentes saben que la comprensión y la praxis dentro de contextos específicos es vital para desarrollar las habilidades relacionadas con la docencia. Es por ello que, este capítulo tiene la finalidad de presentar fundamentos epistemológicos y metodológicos respecto a las prácticas de alto beneficio social en la UNAE, brindando herramientas para quienes buscan una guía para implementar modalidades de prácticas similares o deseen indagar sobre la temática.

Las prácticas preprofesionales constituyen un eje fundamental en la formación inicial de las y los docentes. En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) representan el espacio idóneo para el desarrollo del pensamiento práctico, así como también, las competencias

básicas y profesionales de los estudiantes que cursan sus estudios de tercer nivel.

Son fundamentales porque representan el escenario real para problematizar, reflexionar, criticar y experimentar la teoría. Para pensar en la práctica, desde un contexto de formación docente, es vital que consideremos al principio de incertidumbre de Morin (1999), “hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (p. 37). Aceptar la incertidumbre en la formación inicial docente implica comprender que la enseñanza requiere reconocer su carácter inacabado, en constante construcción y movimiento, por la configuración de los conocimientos humanos y su realidad histórica y social.

Supone, entonces, que en los procesos formativos se debiera adoptar una postura rigurosa y desafiante, que rechace las simplificaciones, las soluciones aparentes y las incoherencias evidentes y no evidentes. Para ello, los escenarios educativos reales de práctica resultan la piedra angular, donde los documentos que regulan la educación superior en Ecuador y los institucionales, representan una guía para reflexionar, diseñar, ejecutar y evaluar los procesos.

A partir de los principios que se establecen en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y que la Filosofía Institucional de la UNAE recoge, las prácticas preprofesionales de la universidad deben reflejar la realidad de un sistema educativo ecuatoriano complejo, ajustándose al principio de pertinencia académica, social y curricular. Así, las prácticas deben considerar la diversidad de experiencias concretas (Davini, 2015), tomando en cuenta las particularidades y diversificando los escenarios de formación, con la intención de que los contextos socioeducativos de la práctica muestren la complejidad del mundo profesional.

Con base en este sustento, las prácticas preprofesionales en la universidad generaran situaciones experimentales que permiten a los estudiantes UNAE transformarse, a través de la interacción consigo mismos y con los demás, reflexionando activamente sobre los contextos socioeducativos dinámicos y cambiantes. De esta manera, se facilita la creación y recreación de los saberes, el desarrollo de pensamiento histórico y crítico para contextualizar y construir procesos de enseñanza-aprendizaje, proyectos y trabajos de integración curricular, en un entorno dialógico caracterizado por la confianza, la apertura y el respeto mutuo (Anijovich et al., 2009).

Lo mencionado anteriormente se sustenta en la teoría crítica y en una definición de educación crítica. A partir del surgimiento de la escuela de Frankfurt, en total oposición al positivismo, nace el término teoría crítica, de la mano de Max Horkheimer y que los posteriores pensadores de esa escuela desarrollaron teórica y metodológicamente. Resulta necesario nombrar a Habermas, como teórico destacado de esta escuela, quien *“considera que las ciencias criticosociales continúan la tarea de purificar y liberar, pero sin separar conocimiento e interés como los griegos, sino precisamente señalando la relación entre las reglas metodológicas con los intereses determinantes de su pretensión cognoscitiva”*. (Navarro, 2004, p.79)

La teoría crítica analiza desde perspectivas socioculturales, políticas, históricas y económicas las estructuras de poder; las critica a partir de ese análisis reflexivo y crítico, buscan transformar y emancipar de esas estructuras de poder que someten a la mayor parte de la humanidad. Llevándola al campo educativo, analiza contextualmente el hecho educativo, con el fin de indicar los caminos emancipadores y de una educación liberadora, donde la comunidad, el diálogo, la otredad importen.

A partir de este contexto teórico, nos permitimos profundizar en la reflexión sobre la importancia de diversificar las prácticas

preprofesionales en los contextos socioeducativos, es decir, que los estudiantes en formación acompañen, ayuden y experimenten en diferentes escenarios, donde la complejidad y la diversidad cultural, política, social y económica representen oportunidades de aprendizaje.

1.2. La educación en la ruralidad, un escenario necesario para el aprendizaje

El territorio de la ruralidad es un territorio complejo, para su análisis no puede ser reducido, ni simplificado a generalidades teórico-conceptuales. Es decir que, como manifiesta Campos (2008), *“no se trata de eludir las discordancias, sino más bien de cuestionar el principio de disyunción-simplificación en la construcción del conocimiento”* (p.7). Si bien este capítulo no se trata de profundizar en las definiciones de lo rural, es necesario reconocer esa complejidad.

Si nos preguntamos qué es la ruralidad y cómo se relaciona con las prácticas preprofesionales, podríamos recurrir a definirla desde paradigmas clásicos o tradicionales, refiriéndonos, solamente, a la ubicación geográfica y datos demográficos que simplifican, limitan y generalizan las visiones y percepciones que tenemos sobre ella. Para posicionarnos en una definición de ruralidad que, contribuya y sea coherente con las perspectivas filosóficas y teóricas en cuanto a las prácticas preprofesionales propuestas por la UNAE, indagamos en trabajos sociológicos contemporáneos que definan la ruralidad desde el entendimiento de la complejidad y la diversidad, atravesadas por las dinámicas y lógicas productivas de la industrialización. Es así que, Camargo et al. (2021) manifiestan que:

Esta nueva mirada de la ruralidad difiere de la clásica que se expuso anteriormente, en la cual la ruralidad era vista como algo estático, homogéneo, laboralmente ligada al campo y de menos complejidad que las urbes. En cambio, según Gaudin

(2019), la nueva visión de ruralidad... muestra cómo existen dinámicas de encadenamiento sistémico entre lo urbano y lo rural, que han marcado cambios en la forma de producción y el relacionamiento entre lo público y lo privado en el entorno rural. (p.2)

Resignificar el concepto de educación en la ruralidad, basándonos en la filosofía de la educación, desde una postura crítica, nos lleva a comprender que la educación es una construcción de sentido de pertenencia local, asociada directamente a factores socioculturales, políticos y económicos de las comunidades, a la autodeterminación y construcción de sus propios modelos socioculturales y la autoorganización.

Entonces, surge la pregunta: cuando se resignifica la educación rural ¿necesitamos resignificar la práctica preprofesional que se realiza dentro de la institución? La respuesta obvia es que sí. Este tipo de práctica necesitan una fundamentación contextualizada y crítica, que recoja entre sus sustentos epistemológicos, como lo hace el modelo educativo-pedagógico de la UNAE, la teoría de la complejidad.

Por otra parte, es necesario reconocer métodos investigativos como la investigación acción participante o la sistematización de experiencias como herramientas dialógicas, necesarias para establecer relaciones con las otredades, así como para reconocer y vivir las ricas experiencias de los contextos rurales.

Si basamos las prácticas preprofesionales en estos enfoques epistemológicos y teóricos, tenemos como consecuencia, la construcción de oportunidades interesantes, diferentes y necesarias para los practicantes de la UNAE. El reconocimiento del territorio rural, el cual no tiene las mismas oportunidades que la zona urbana, así como la identificación de dinámicas entre cascos urbanos y periferias pueden desarrollar y fortalecer competencias relacionadas con la teoría crítica. Es decir, la comprensión de que las transformaciones que se prometen (generalmente a todo

nivel) en el sistema educativo solo pueden llegar a construirse si se aprende a leer contextos sociales, históricos, políticos y económicos.

En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante señalar que, generalmente, las escuelas en el contexto rural son multigrado, un modelo de educación que es debatido por diferentes niveles y poderes político-educativos; independientemente de la posición que tengamos sobre ello cabe señalar que se necesitan metodologías, estrategias, recursos y evaluaciones contextualizadas al territorio, lo cual se podría considerar como una didáctica con pertinencia cultural y lingüística.

Ecuador no es el único país con escuelas multigrado, tampoco lo es Latinoamérica Rodríguez y Smith (2020), manifiestan que la educación multigrado es común en el ámbito educativo de varios países alrededor del mundo, como Bélgica, Alemania o Finlandia. Las escuelas multigrado se circunscriben en comunidades rurales geográficamente alejadas de centros urbanos. Se caracterizan por: un porcentaje bajo de matrícula, condiciones geográficas diversas, limitación de acceso y una cantidad limitada de docentes responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con espacios físicos compartidos entre aulas. En una misma aula se desarrollan procesos con estudiantes de diversos grados, edades, características psicopedagógicas, estilos y ritmos de aprendizaje; lo cual representa un desafío para los docentes porque además el contexto sociocultural juega un papel determinante, ya que los conocimientos propios de las comunidades deben ser el punto de partida, pero también el centro del aprendizaje.

“Durante los últimos veinte años, los países de América Latina han asistido a una ampliación, diversificación e intensificación de la conflictividad social y política” (Gentili et al., 2005, p.5), en las cuales los docentes han tenido un significativo protagonismo, pues existen grupos de militantes docentes, dispuestos a luchar

por derechos educativos. Estos movimientos han nacido de dos vertientes: la primera de los intereses políticos de grupos de docentes y la segunda de los verdaderos intereses por una construcción comunitaria de la educación emancipadora, de calidad y gratuita, en la cual los contextos rurales ocupan un lugar importante. Entonces ¿qué motiva a los maestros a reflexionar y construir a partir de los últimos intereses descritos? La respuesta parte desde las individualidades de cada ser humano, la curiosidad por desenvolverse en entornos con los que pueden o no estar familiarizados. Paulo Freire demostró la importancia de reconocer los contextos para llevar procesos de enseñanza-aprendizaje emancipadores.

Ardón (2022), comenta sobre una de las principales reflexiones de Freire sobre la dicotomía opresores y oprimidos dentro de un contexto capitalista, el cual es un sistema opresor, caracterizado por Freire como injusto, violento y deshumanizante. Para que el sistema funcione se requiere mantener a los oprimidos dóciles, dormidos ante su propia realidad; se logra hacerlo mediante la instalación de mitos, que son discursos instaurados por medio de la cultura, los medios de comunicación y la escuela.

Específicamente, en la escuela, este sistema de dominación se reproduce a través de la educación bancaria. En ella, el docente cumple el papel del opresor, que tiene el poder dentro del aula, porque es el dueño de los conocimientos. Mientras que el estudiante será el oprimido, al cual, metafóricamente, se le deposita la información, como en un banco. El discente únicamente debe recibir “*los depósitos, guardarlos y archivarlos*” (Freire, 2005, p.78).

La crítica a estas dinámicas políticas prevalecientes en las escuelas tradicionalistas contemporáneas, merecen ser estudiadas, analizadas, sentidas y criticadas con miras hacia la emancipación de la educación. Pero, la reflexión siempre será

qué se puede hacer o cómo se puede hacerlo. La respuesta la encontramos en nuestras prácticas docentes, el contacto a partir de la dialogicidad con nuestras y nuestros estudiantes y con la comunidad en la ruralidad. La invitación que nos hacen Buraschi y Oldano (2022), a desprendernos de nuestras individualidades, a través, de una postura crítica y propositiva, es clave en la contemporaneidad. El trabajo colectivo y crítico resulta clave en tiempos de posverdad y de un auge de desconocimiento a las otredades a nivel mundial.

Es por lo que, el diálogo honesto, horizontal, frontal, consciente y comprometido es necesario en nuestras relaciones sociales, especialmente en el ámbito educativo. Escuchar, comprender y practicar desde la horizontalidad construye justicia social y una pedagogía emancipadora. Además, nos invita a sembrar el convencimiento en nuestros estudiantes de que otro mundo es posible: *“Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes de que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento”*. (Ardón, 2022, p. 73)

Otra herramienta que debe desarrollarse como habilidad básica en el futuro profesional en educación es el pensamiento crítico, que deviene del trabajo de Fals Borda (1999), quien busca concretar en la praxis el diálogo de saberes; este pensamiento es fundamental para crear y recrear ideas. Las nuevas corrientes decolonizadoras, sobre todo, se plantean la necesidad de desprenderse de las epistemes eurocéntricas y reconocer la existencia y resistencia de los saberes otros, los cuales han sido fundamentales en la construcción de ciencia en el Sur Global. Por lo antes expuesto, se espera que con consciencia crítica y herramientas tanto teóricas como metodológicas, los estudiantes practicantes estén listos para trabajar de forma comprometida en los contextos rurales y aportar en las aspiraciones comunitarias de sus habitantes.



Figura 1. Importancia de las prácticas preprofesionales en escuelas rurales.

Las prácticas preprofesionales están ligadas a las dinámicas educativas, desde la visión de la UNAE, se busca y espera brindar algún tipo de apoyo y/o transformación en los contextos donde se desarrolla la misma. En la ruralidad, muchas instituciones educativas se encuentran desatendidas por las políticas educativas, lo cual genera la necesidad de que estos espacios sean considerados por alguna organización y en este caso las PABS atiende a estas zonas invisibilizadas. En la figura 1 se puede observar varios aspectos que justifican la existencia de esta modalidad, en donde cada zona es un escenario de aprendizaje, no solo como parte del desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes universitarios, sino que, en aquellos contextos los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser transformados en beneficio de la comunidad.

1.3. Categorías que transversalizan a las Prácticas de Alto Beneficio Social

Con la intención de sentar algunos cimientos teóricos de las PABS, se considera incorporar algunos conceptos que la transversalicen de esta forma sentamos y compartimos algunas categorías teórico - metodológicas que pudieran guiar prácticas preprofesionales de similares características:

Disciplina: Es fundamental definir a la disciplina porque, generalmente, desde ellas se organiza la educación superior en cada carrera específica. Sin embargo, dentro de las PABS toma sentido, en cuanto a cuestionar si las prácticas preprofesionales deben enfocarse en campos hiperespecializados o deben estar abiertas a otras formas de organizar el conocimiento.

La definición de disciplina ha transitado desde la corriente positivista (donde mayor difusión ha tenido), en la que se define solo desde un enfoque científicista. La escuela de Frankfurt, desde la teoría crítica, le otorgó un nuevo significado a este concepto, otorgándole cargas históricas, subjetivas y culturales al concepto. Desde la hermenéutica Wallerstein manifiesta que *“las disciplinas son agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí”* (Torres, 2000, p. 86)

Las disciplinas muestran persistencias a lo largo del tiempo, en cuanto a sus enfoques y estrategias para abordar problemas y los cambios en sus contenidos, sin embargo, no son entidades invariables y eternas. Por el contrario, están sujetas a procesos históricos en constante cambio. Se transforma y evolucionan continuamente debido a diversas circunstancias que moldean y afectan la forma en que las personas construyen y reconstruyen el conocimiento, así como sus mentalidades e ideales (Torres, 2000).

Existen campos científicos, algunos incluso abordando el mismo objeto de estudio, pero operando de forma independiente y sin comunicación entre sí, lo que dificultará considerablemente la comprensión completa y verdadera de los fenómenos que investigan. Morin plantea que *“la ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sus propios conocimientos”* (1994, p. 79); la educación no escapa al problema de las disciplinas hiperespecializadas, por lo que, se plantean los conceptos de multidisciplinariedad e interdisciplinariedad.

Multidisciplinariedad: Para el modelo educativo – pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (2003c), el concepto *“refiere a la colaboración o integración de múltiples disciplinas o campos de conocimiento en el abordaje de situaciones, casos, y dilemas o problemas en la formación docente”*. Para Ander-Egg (2003), significa varias disciplinas abordan al mismo tiempo un mismo problema sin que haya interacción entre ellas en términos de intersección disciplinaria. Se trata de examinar distintos aspectos de un problema desde diversas disciplinas, combinando las habilidades específicas de cada una de ellas.

Es así que la multidisciplinaria va tomando un espacio importante en la concepción de las PABS porque otorga herramientas desde varias disciplinas para leer, comprender y actuar en contextos complejos, como los rurales. Sin embargo, desde la teoría de la complejidad y los fundamentos filosóficos de la UNAE existe una categoría valiosa para accionar consciente y comprometidamente en los contextos de PABS.

Interdisciplinariedad: Los enfoques interdisciplinarios emergen y evolucionan gracias a las disciplinas; la efectividad de la interdisciplinariedad depende del nivel de avance alcanzado

por las disciplinas individuales, las cuales, a su vez, se ven beneficiadas positivamente a través de sus interacciones y colaboraciones interdisciplinarias (Jurjo, 2020).

La interdisciplinariedad es un enfoque que promueve la colaboración y el diálogo entre diferentes disciplinas académicas o campos de estudio para abordar problemas complejos o fenómenos que no pueden ser completamente comprendidos desde una sola perspectiva. Se trata de una integración de conocimientos, métodos y enfoques provenientes de diversas áreas del saber con el fin de enriquecer la comprensión y la resolución de problemas. La interdisciplinariedad busca superar las limitaciones inherentes a las perspectivas disciplinarias individuales, fomentando el trabajo conjunto de expertos de diferentes campos para ofrecer soluciones más completas y efectivas.

Para Jurjo Torres (2000), la interdisciplinariedad suele vincularse también con el cultivo de ciertos atributos de la personalidad, como la flexibilidad, la confianza, la paciencia, la intuición, el pensamiento divergente, la capacidad de adaptación, la sensibilidad hacia los demás, la disposición para asumir riesgos, la habilidad para desenvolverse en contextos diversos y la disposición para adoptar nuevos roles, entre otros. Personalidades con características similares suelen estar detrás de los principales avances en el ámbito del conocimiento. Como menciona Bunge (2018), *“si los científicos hubieran rechazado las ideas ‘inconcebibles’, ‘irrazonables’ o contraintuitivas, hoy no tendríamos la mecánica clásica (ahora aceptada por el sentido común), ni las teorías de campo, ni la teoría de la evolución, todas las cuales fueron inicialmente rechazadas por ser contrarias a la intuición”*. (p.118)



Figura 2. Categorías emergentes en el proceso de las Prácticas de Alto Beneficio Social.

Con estos elementos expuestos (Figura 2) sobre la interdisciplinariedad, se denota la necesidad de que los procesos educativos sean abordados desde esta perspectiva, basándonos en todo el despliegue teórico que se ha realizado en este capítulo. La interdisciplinariedad resulta fundamental para adentrarnos con las PABS a contextos complejos. Es por ello que a continuación se propone una serie de pasos para realizar una investigación interdisciplinar, con el fin de encontrar soluciones a problemas complejos que se diagnostican en la práctica preprofesional.

Para llevar a cabo una investigación interdisciplinar, es fundamental seguir una serie de acciones imprescindibles. Según Jurjo Torres (2020), el proceso comienza con la definición

del problema de estudio, lo que implica identificar interrogantes, tópicos o cuestiones relevantes. Luego, es necesario determinar los conocimientos esenciales, considerando las disciplinas que deben ser consultadas, los modelos más representativos, las tradiciones teóricas y la bibliografía pertinente. Posteriormente, se debe desarrollar un marco integrador que permita estructurar las cuestiones de investigación. Una vez establecida esta base, se requiere especificar los estudios concretos para emprender, reunir el conocimiento existente y buscar nueva información. En este punto, es crucial resolver posibles conflictos entre disciplinas, fomentando el uso de un vocabulario común y promoviendo el trabajo en equipo. La comunicación debe mantenerse activa mediante técnicas integradoras como encuentros y puestas en común. Finalmente, es necesario cotejar las aportaciones, evaluar su relevancia y adaptabilidad, e integrar los datos obtenidos para construir un modelo coherente. A partir de ello, se ratifica o no la solución planteada y se decide el futuro del trabajo y del equipo de investigación.

1.4. Sistematización de experiencias vividas en la práctica

Los estudiantes de PABS realizan su práctica mientras se encuentran cursando el último año de su carrera y por ello deben cumplir con el requisito de elaborar un trabajo de titulación, el mismo que, por encontrarse dentro de esta modalidad, será de un Trabajo de Integración Curricular (TIC) mediante Sistematización de Experiencias, el mismo que según el Reglamento de Titulación de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Educación (2023b), implica el desarrollo de una investigación que debe estar en consonancia con el perfil de egreso de la carrera que cursa. Este TIC permitirá reflejar el trabajo realizado por los estudiantes en territorio y sus vivencias.

Antes de adentrarnos en el concepto sistematización y su importancia, se debe considerar la importancia de homologar,

con los estudiantes, el enfoque sobre qué significa sistematizar y su proceso, con la intención de orientarlos para que mediante el cumplimiento de sus prácticas puedan ir desarrollando su trabajo de titulación, garantizando la calidad teórica y práctica de la experiencia. La sistematización de experiencias consiste en ordenar, construir e interpretar críticamente las experiencias vividas en el contexto histórico, social y geográfico determinado; *“las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos”* (Jara, 2011, p.3) lo cual les vuelve complejos; es por lo que, una aproximación teórica y metodológica desde la multi e interdisciplinarietà es imprescindible.

Comprender la importancia de la sistematización en los procesos de fortalecimiento de la formación inicial docente resulta fundamental al hablar de sistematización de experiencias, pues permite, mediante procesos metacognitivos, comprender y mejorar nuestras prácticas educativas. Este proceso va más allá de la narración de hechos y recopilación de experiencias vividas, ya que permite el desarrollo del pensamiento crítico y funciona como una base para teorizar y generalizar (México. Instituto Nacional de Desarrollo, 2013), por lo que, la sistematización representa un ejercicio teórico riguroso donde la fundamentación deviene de sustentar filosófica, práctica y teóricamente sobre la realidad comprendida histórica y socialmente. Este ejercicio fue realizado por los estudiantes cada día de su práctica, para ello utilizaron como instrumento un diario de campo estructurado y un formato de Sistematización de Experiencias.

Para elaborar su sistematización de experiencias, se realizó una revisión bibliográfica de documentos relacionados al tema, creando una guía específica para ellos con requisitos mínimos a considerar, este documento se basó en el texto Sistematización de experiencias: manual de las y los participantes del Instituto Nacional de Desarrollo de México (2013). A continuación, se describe los apartados con los que contó esta guía y fue

desarrollado por cada grupo pedagógico interdisciplinar de estudiantes practicantes:

- Delimitar la sistematización de una experiencia: Definir objetivos y ejes para sistematizar; el para qué hacerlo y los aspectos específicos de la experiencia funcionan como hilos conductores para reconstruir e interpretar la experiencia vivida. El objetivo se plantea reflexionando los productos que se desean obtener ligados a la finalidad que tiene las PABS. Los ejes nos ayudan a centrar la reflexión crítica en aspectos específicos.
- Recuperación histórica de la experiencia: Se recupera cronológicamente la experiencia, rescatando los momentos significativos, ubicando los cambios y las transformaciones en el transcurso de la práctica.
- Línea del tiempo: Se ubican los hechos y situaciones que construyen la experiencia, de esta manera se observa gráficamente los elementos comunes y los cambios en el periodo histórico donde sucede la experiencia.
- Periodización de la experiencia: Los aspectos que se recuperan de la experiencia: objetivos, acciones, iniciativas, logros, dificultades, debilidades, aspectos del eje temático, etc., se los periodiza por etapas cronológicamente ordenadas.
- Narración de la experiencia: Este es el último momento del relato cronológico, se escribe la evaluación de la experiencia a partir del eje temático, se considera la línea del tiempo y la tabla de periodización para redactarla.
- Análisis del contexto: El analizar el contexto es vital dentro de la sistematización de experiencias y del objetivo de las PABS, allí se encontrarán causas y consecuencias de las problemáticas encontradas.
- Interpretación crítica de la sistematización: Se examina la experiencia, mediante la cual se analiza tanto la continuidad

como la discontinuidad de sus componentes, así como las conexiones entre ellos, facilitando la identificación de los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo. Es necesario marcar la diferencia entre narración e interpretación, entendiendo a la narración como una descripción y a la interpretación como análisis.

- **Formulación de categorías para la interpretación crítica:** Las categorías sirven para organizar toda la información disponible por temas o aspectos, facilitando su interpretación. Al tratarse de un trabajo de análisis cualitativo, las categorías para ordenar y analizar la experiencia se desarrollan o refinan durante el propio proceso de sistematización.
- **Identificación de los saberes en la experiencia:** Los saberes representan las habilidades, principios, conocimientos y recursos que han sido desarrollados a lo largo de la vivencia de la práctica; son las metodologías y enfoques prácticos que guían las acciones en cada contexto. Estos saberes son compartidos por los actores de la práctica, constituyendo un conocimiento colectivo que se forma y se enriquece mediante las experiencias vividas.
- **Elaboración de lecciones aprendidas y conclusiones de la experiencia sistematizada:** Las lecciones aprendidas se derivan de las enseñanzas extraídas de un proceso social específico, es decir, de una experiencia concreta; mediante las lecciones se identifican aspectos tanto internos como externos que proporcionan pautas para orientar el trabajo en futuras etapas. Las conclusiones obtenidas de una experiencia están fundamentadas en todo el proceso de reconstrucción, apropiación e interpretación crítica realizado en las diferentes etapas. Es crucial que, una vez reconocidos los saberes o aprendizajes, se compartan con otros actores sociales para fomentar la re-actualización y el intercambio de conocimientos.

Este tránsito por fundamentos epistemológicos y teóricos, en un marco de prácticas preprofesionales representan elementos que aspiran a organizar y sustentar la importancia de las prácticas preprofesionales de los estudiantes cursando su formación inicial docente en contextos rurales. Como se ha manifestado, existen realidades diferentes entre la zona urbana y la rural, en el área de educación es necesario y primordial brindar experiencias enriquecedoras y novedosas, sean cómodas o no, a los futuros docentes y comunidad educativa que los acoge mediante la práctica de la formación de grado. Es necesario entender la teoría para poder aplicarla, desde las aulas de clase a las instituciones y desde la bibliografía a la planificación y ejecución de procesos.

Desde los fundamentos filosóficos, el Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE y los documentos legales-procedimentales se sustenta la modalidad de Alto Beneficio Social, la cual pretende llevar a la praxis crítica, consciente, responsable y organizada de los actores educativos hacia y desde el territorio, generando la verdadera vinculación con la sociedad y recopilando las vivencias, experiencias y sobre todo aprendizajes para su futuro profesional, mediante la sistematización de experiencias y diferentes acciones investigativas, propias de un estudiante universitario.

CAPÍTULO II.

Contextos, sujetos y dinámica de las PABS



2.1. Actores de las PABS

La práctica preprofesional es un componente importante en la formación de todo profesional. En el caso de la UNAE, es el punto de encuentro donde converge la teoría con la práctica, mediante la cual los futuros docentes pueden fortalecer los conocimientos y competencias adquiridas en su trayectoria académica. El presente capítulo aborda los diferentes espacios y participantes de las Prácticas de Alto Beneficio Social, sus dinámicas, roles y características. Cada uno de los sujetos que interviene en la práctica preprofesional es un aliado a la misma, genera interacciones y permite a los estudiantes aprender de ellos.

Las instituciones de Educación Superior, mediante la dependencia correspondiente, deben garantizar una adecuada organización y ejecución de la práctica que permitan a los estudiantes adquirir un sólido bagaje de conocimientos y experiencias. Los procesos organizativos, administrativos

y pedagógicos que conlleva la práctica preprofesional son complejos, sin embargo, esto permite a los estudiantes innumerables actividades a desarrollar, desde el análisis de documentos hasta la determinación de líneas de acción para una futura intervención, la cual debe estar previamente planificada y que los diferentes actores vinculados al proceso tengan claro los objetivos de esta (Rodríguez et al., 2022).

Cada acción que se desarrolla en la práctica se vincula a un participante y un escenario, es por ello que se ha considerado importante abordar esta temática con la finalidad de ejecutar un proceso organizado y claro que responda a las necesidades y requerimientos tanto del contexto socioeducativo como de la institución de educación superior.

En las Prácticas de Alto Beneficio Social de la UNAE, desde la etapa de planificación, intervienen sujetos externos e internos de la universidad, el organizar una práctica que combina la dinámica de una escuela rural con la inmersión de un equipo interdisciplinar de estudiantes de grado ajenos a la zona, constituye un reto que requiere de un trabajo en equipo desde diferentes frentes de la educación, que apoyen en la organización y acompañamiento del proceso para obtener los mejores resultados que no solamente beneficien a los estudiantes practicantes sino a los niños, niñas y adolescentes que estudian en aquellas escuelas.

En las PABS, al igual que las otras modalidades de práctica se involucra a diferentes actores desde su planificación, la diferencia de la práctica regular es el número de actores con el que se relaciona el estudiante practicante, ya que al realizar en la zona urbana las instituciones educativas cuentan con varios docentes, tanto de aula como de asignaturas específicas, así como también, el número de directivos es mayor. Esta realidad es diferente en la zona rural, donde existen contados docentes y uno de ellos cumple también con el rol de autoridad, es designado líder educativo, el cual *“al tiempo que cumple con su labor educativa,*

el docente ejerce las funciones directivas y administrativas que exige la gestión escolar” (Ecuador. Ministerio de Educación, 2022a); de igual manera el número de estudiantes es limitado y por ello deben compartir aula de clase los diferentes grados y niveles educativos.

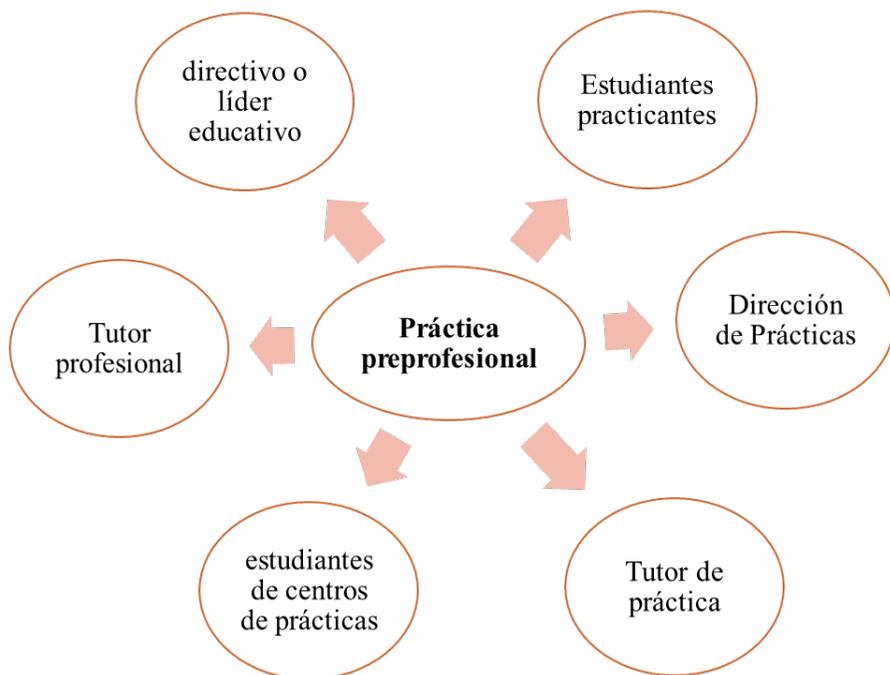


Figura 3. Actores de la Práctica de Alto Beneficio Social.

Para conocer más a profundidad a los actores que participan (Figura 3) en esta modalidad de práctica, a continuación, se detalla el rol de las principales figuras que son parte de esta:

- Estudiantes practicantes: Son los principales sujetos de la universidad, que transitan por las diferentes carreras y realizan práctica preprofesional en determinados ciclos académicos dependiendo la malla curricular de su carrera. Ellos se insertan en la comunidad y la escuela para desarrollar las PABS,

ocupando el rol de docente y siendo un miembro más del colectivo social.

- Dirección de Prácticas Preprofesionales UNAE: Es la dependencia de la institución de educación superior encargada de organizar la práctica preprofesional, es el nexo entre la universidad y los contextos socioeducativos (unidades educativas, escuelas, centros educativos, etc.), con los cuales se mantiene convenios y se ejecuta las prácticas.
- Tutor de práctica: En la UNAE, cada paralelo cuenta con un tutor asignado a la práctica, el cual es el responsable de la asignatura que la conlleva. En la experiencia de las PABS, al conformarse equipos interdisciplinarios de las diferentes carreras, la Dirección de Prácticas delega un técnico docente del área para que apoye y acompañe a cada grupo pedagógico, tanto en territorio como de manera virtual por diferentes medios.
- Directivo o líder educativo: Es la autoridad y representante del contexto socioeducativo de práctica, en el caso de las PABS, al ser escuelas uni, bi y pluri docentes es el líder de esa institución.
- Tutor Profesional: En la práctica preprofesional regular esta figura representa al docente de aula (ejemplo de la carrera de EB: docente de 3ro de básica) o de asignatura (ejemplo de la carrera de PINE: docente de inglés), en el caso de las PABS es el docente multigrado, es decir, tiene a su cargo dos o más grados o cursos (ejemplo: docente de 4to, 5to, 6to y 7mo de básica). En algunas ocasiones el docente cumple también el rol de líder educativo, es decir tiene a cargo actividades pedagógicas y de gestión.
- Estudiantes de centros de práctica: Son los niños, niñas y adolescentes que asisten regularmente a las escuelas donde los estudiantes practicantes UNAE realizaron su práctica preprofesional.

De los actores enumerados, los tres primeros pertenecen a la UNAE y los tres últimos son parte del Ministerio de Educación (MinEduc). Cada actor cumple un rol importante en la práctica preprofesional de los estudiantes de grado y de su formación docente, ya que la misma permite a los directivos, tutores y estudiantes reflexionar sobre las acciones y experiencias vividas en las instituciones educativas, así como integrar la teoría con la práctica, promoviendo la aplicación de conocimientos y desarrollo de destrezas necesarias para su futuro profesional (Portilla et al., 2023). La práctica preprofesional permite a todos los actores aprender, reflexionar críticamente e intercambiar desde ideas hasta propuestas, lo cual favorece a la actualización docente y por ende beneficia a los principales sujetos del sistema educativo, es decir, los niños, niñas y adolescentes.

2.2. Trabajo conjunto: UNAE-MINEDUC y UNAE-actores territoriales

La articulación entre diferentes grupos de profesionales de educación permite brindar experiencias significativas, reales y contextualizadas a los estudiantes practicantes, en el caso de la UNAE, los estudiantes de grado de las diferentes carreras de educación. Los cuales transitan por diversos escenarios a lo largo de su formación académica, cada espacio les permite conocer una realidad educativa. Cada institución es diferente a otra, pueden ubicarse geográficamente en la misma parroquia o barrio, pero cada una tiene su propia dinámica, cultura organizacional y características en los procesos educativos.

En Ecuador, el Ministerio de Educación es el ente rector del sistema educativo, el cual se encarga de que la política pública relacionada con temas educativos se cumpla en todos los establecimientos del país, independientemente de su sostenimiento, jurisprudencia, nivel y organización. Su misión es

Garantizar una educación de calidad a los habitantes en el Ecuador y ecuatorianos en el exterior a lo largo de la vida, mediante una oferta educativa pertinente y pluricultural, flexible para todos sus niveles con modalidades alternadas y contextualizadas, que reconoce los logros de aprendizaje, el crecimiento personal, la interacción social y comunitaria, la productividad local, la equidad de género, el desarrollo cultural y el ejercicio de la ciudadanía. (Ecuador. Ministerio de Educación 2022b)

El Ministerio de Educación (2023), se encuentra a cargo de 16140 instituciones en todo el territorio ecuatoriano, la mayoría de sostenimiento fiscal, seguidas de las particulares, fiscomisionales y municipales. A continuación, se presenta el porcentaje correspondiente de estudiantes, docentes e instituciones que se encuentran reguladas (Tabla 1).

Tabla 1. Datos del periodo escolar 2023-2024.

	Total	porcentaje			
		Fiscal	Particular	Fiscomisiona- nal	Municipal
Instituciones	16140	76,8%	18,7%	3,8%	0,7%
Docentes	213468	69,6%	23,3%	6,2 %	0,9%
Estudiantes	4202798	74,6 %	18,7%	5,9 %	0,8%

Fuente: Ecuador. Ministerio de Educación (2023).

Como se puede evidenciar, en el reporte del año 2023, el 76,8% de las instituciones educativas son fiscales, motivo por el cual la UNAE, que también es una universidad pública, celebró el 08 de enero del 2018 un convenio de cooperación interinstitucional con el Ministerio de Educación, cuyo objeto fue:

Articular un espacio de cooperación interinstitucional entre la Universidad Nacional de Educación y el Ministerio de Educación para la implementación del Proceso de Prácticas

pre-profesionales y vinculación con la sociedad en las instituciones educativas a nivel nacional para las ofertas ordinarias y/o extraordinarias de los distintos niveles educativos, que impliquen el desarrollo de experiencias de aprendizaje e innovación pedagógica para generar cambios en la práctica educativa y fortalecer el desempeño de los actores del sistema escolar: docentes y estudiantes de ambas partes durante la fase que dure el convenio, de acuerdo al análisis del requerimiento y de la disponibilidad correspondiente (Ecuador. Universidad Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2018).

El convenio, que no tiene carácter de dependencia laboral sino cooperación interinstitucional con fines académicos, permite a la Universidad Nacional de Educación realizar sus prácticas preprofesionales en las instituciones fiscales a nivel nacional. En la mayoría de los casos, desde el nacimiento de la universidad, las prácticas se han desarrollado en estas instituciones, pero en la zona urbana, con mayor porcentaje en la cabecera cantonal de Cuenca (Azuay) y Azogues (Cañar), debido a la ubicación de la universidad, considerando que la mayoría de los estudiantes practicantes comparte sus días entre las clases en la sede matriz y las prácticas preprofesionales ubicadas en instituciones de Azuay y Cañar. Es importante también resaltar que la universidad cuenta con convenios con instituciones privadas, con la finalidad de fortalecer las experiencias pedagógicas y su formación en diversos entornos laborales.

Los convenios interinstitucionales generan espacios de formación mutua, donde la experiencia de los docentes en ejercicio y el aprendizaje de los futuros maestros se entrelazan para fortalecer el conocimiento desde una perspectiva teórico-práctica. A través de estos vínculos cooperativos, los involucrados intercambian conocimientos y retroalimentación, lo cual enriquece las prácticas preprofesionales (Barragán y Camargo, 2020). La interacción

entre diferentes profesionales de las ramas de la educación y otras, que laboran en el sistema educativo permite un intercambio interdisciplinario que, si se realiza de manera efectiva, pueden impactar positivamente a las comunidades educativas donde se realiza la práctica.

Escorcía y Gutiérrez (2009), en su artículo *La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela propone un “enfoque de desarrollo institucional basado en principios de cooperación, como alternativa para resolver las dificultades que enfrenta la educación, y así se facilite la construcción de relaciones dentro y fuera de la escuela”* (p.123). Este enfoque cooperativo que visualiza a la institución desde la gestión hasta las relaciones intrapersonales considera importante los siguientes principios:

- De organización administrativa.
- De integración social interinstitucional.
- De integración familia-escuela.
- De cooperación entre docentes.
- De cooperación social.

La construcción de una cultura de cooperación interinstitucional en el ámbito educativo requiere la articulación y trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo de diversos actores. La organización administrativa permite una coordinación logística-académica que favorece la gestión de redes de cooperación, en las cuales se trabaja en conjunto con la comunidad educativa de la escuela y la universidad. Sin embargo, también es necesario una integración social interinstitucional, para trascender del espacio cerrado de la escuela a la comunidad, donde toma forma y se crea la cooperación social.

Con frecuencia, las instituciones educativas tienen una dinámica de funcionamiento con interacción limitada, en la cual, se realiza actividades y toma decisiones entre los directivos y docentes.

En la zona rural, se evidencia mayor involucramiento de los padres de familia en las actividades de la escuela, sobre todo las relacionadas a lo social, religioso y cultural. Se hace énfasis en que no existen generalidades ni dinámicas idénticas en los contextos socioeducativos, cada realidad institucional es diferente y los casos relatados se describen por la experiencia obtenida en esta modalidad de prácticas; donde se evidenció la participación y organización de las familias en mingas, festividades y celebraciones religiosas.

En la dinámica de las PABS se consideró sumamente necesario aplicar el quinto principio de Escorcía y Gutiérrez, el de cooperación con los actores sociales de la comunidad, con la finalidad de enriquecer el proceso educativo, trabajar colaborativamente y generar una cultura de cooperación intersectorial en beneficio de los niños, niñas y jóvenes de las escuelas rurales. Es por ello que, los estudiantes practicantes también se relacionaron con los actores políticos y sociales de la comunidad, cantón y provincia; como: prefecto, presidente de la junta parroquial, líderes comunitarios, funcionarios del área de salud y educación de la zona, entre otros. El trabajo conjunto permite efectivizar tiempo y recursos, al no realizar actividades aisladas o repetitivas, sino sumar esfuerzos y contingente humano para fortalecer procesos.

2.3. Operacionalización de las PABS

Las Prácticas de Alto Beneficio Social están orientadas a desarrollar de forma íntegra el pensamiento práctico de los futuros profesionales de la educación con competencias investigativas e innovadoras, compromiso ético, social, y pensamiento crítico y creativo, en contextos socioeducativos no urbanos y en situación de vulnerabilidad.

Las prácticas preprofesionales se constituyen como un pilar esencial y necesario en la formación académica de los futuros profesionales, desempeñando un rol clave en su inserción y éxito

en el mercado laboral. Su propósito principal es reducir la distancia entre las expectativas generadas durante la formación teórica en el aula y las exigencias y dinámicas reales (García, 2021). Por lo que, este tipo de práctica permite a los futuros profesionales vivir su realidad laboral lo más cercana y real posible, brindándoles la oportunidad de desempeñarse como docentes al enfrentarse solos a un grupo de estudiantes, ser parte de la gestión educativa y liderar actividades académicas, sociales y comunitarias.

La modalidad de PABS, está dirigida a estudiantes de octavo y noveno ciclo de las carreras presenciales que oferta la UNAE, para que, por ocho semanas consecutivas, cada periodo académico, realicen su práctica preprofesional de manera intensiva en zonas rurales. Con la intención de intervenir en las necesidades socioeducativas del contexto donde se encuentran, fomentando el compromiso social en la formación de las y los futuros docentes UNAE.

Esta modalidad, creada a finales del año 2023, se planteó su inicio en el periodo académico marzo-agosto 2024 bajo la organización y coordinación de la Dirección de Prácticas Preprofesionales, cuya misión, de acuerdo con el Reglamento Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos de la Universidad Nacional de Educación (2022a) es

Contribuir a la formación de los estudiantes en entornos socioeducativos, para que apliquen sus conocimientos, desarrollen sus competencias e investiguen sobre la realidad educativa, con la finalidad de perfeccionar su accionar en los diferentes contextos profesionales en que ejercerán su labor (p. 27).

Por lo antes expuesto, se considera a la modalidad de las PABS como un escenario diferente de las prácticas preprofesionales desarrolladas con regularidad en las instituciones de Educación superior, mediante esta experiencia se pretende brindar a los estudiantes en formación un escenario diverso, con aspectos

contrapuestos a la realidad urbana, donde se espera que apliquen sus conocimientos y competencias mediante la dialéctica de la teoría-práctica en el día a día, en las escuelas uni, bi y pluri docentes, las mismas que cuentan con una dinámica propia, en la cual su cultura organizacional depende no solamente de la política pública educativa, sino de la comunidad donde está inmersa.

Todo proceso o actividad nueva requiere una planificación, la cual en las futuras réplicas se irán perfeccionando. A continuación, se detalla el proceso de las PABS en su primera versión, la cual puede servir de referencia para otras modalidades o acciones que se relacionen con la vinculación con la sociedad, inmersión, prácticas pedagógicas, pasantías, etc.

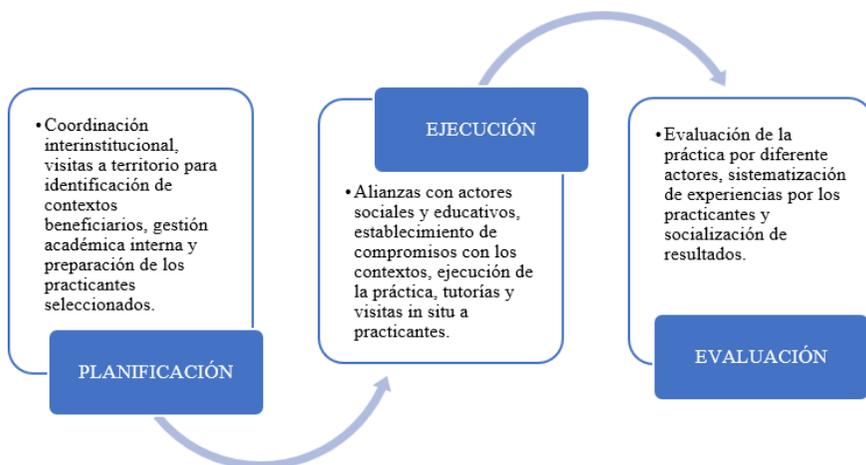


Figura 4. Resumen de la operativización de las PABS.

La información del diagrama resumen (Figura 4) de la operativización de las PABS refleja tres fases principales para planeación, la cual se ha ido modificando a medida que se replica el proceso. Sin embargo, se quiere destacar la importancia de la planificación previa, la cual es la clave en todo proceso, ya que permite diseñar acciones con impacto a futuro, requiere una

reflexión colectiva y consenso de la comunidad educativa para definir valores, propósitos y objetivos claros, así como establecer un mapa estratégico que facilite la implementación de iniciativas y acciones concretas (Carrianzo et al., 2020) que en este caso se alineen con la realidad y necesidades sociales y educativas. A continuación, se enlistan las actividades desarrolladas en cada fase.

Planificación

- Inicia con reuniones con las áreas académicas y administrativas de la universidad para debatir ideas y generar acuerdos de la dinámica que conllevará la práctica en el periodo académico.
- Al interior de la Dirección de Prácticas se revisa la información detallada de las escuelas UBP de la zona 6, filtrando según criterios establecidos como: número de estudiantes, número de docentes, oferta educativa, entre otros. Posterior al análisis de información se realiza la preselección de instituciones.
- Reuniones con los actores externos involucrados, en el caso de las PABS, en la versión 1 se mantuvo reuniones con la Coordinación Zonal 6 de Educación, los GADS, representantes de la comunidad, las instituciones preseleccionadas y posteriormente las seleccionadas, la mayoría de las reuniones se realizan en territorio y algunas virtuales.
- Se crea la convocatoria y socializa con los estudiantes de séptimo ciclo, quienes posteriormente postulan.
- De acuerdo con el número de plazas existentes por carrera se inicia el proceso de selección, en el cual los estudiantes reciben su estado de “aprobado” o “rechazado”. El criterio de selección se realiza en base al promedio general académico del estudiante.

- Para tener la certeza que el estudiante será parte del proceso, luego de su aceptación debe confirmar su participación en la plataforma.
- Con el grupo de seleccionados se arman los equipos interdisciplinarios para la asignación de instituciones.
- Para favorecer la inserción de los estudiantes en las comunidades educativas y su proceso de inmersión e independencia, se realizan jornadas de preparación, donde los estudiantes reciben información de su plan de prácticas, capacitaciones de currículo y educación en la zona rural, así como charlas de bienestar integral, preparación emocional, temas legales y una valoración médica individual.
- Para que los estudiantes identifiquen sus viviendas y prevean de los recursos que deben llevar a su inmersión se realiza una visita a territorio, donde conocen la comunidad y su ubicación geográfica.
- Previo a la llegada de los estudiantes, los líderes educativos y/o docentes de la institución asisten a una reunión donde se socializa el plan de prácticas, se intercambian ideas e información de la zona, se generan acuerdos y compromisos.
- Esta fase finaliza con la movilización de los estudiantes, en grupos, desde la universidad hasta su institución de prácticas.

Ejecución

- Esta fase inicia con la llegada de los estudiantes a territorio, es decir a la institución y comunidad donde residirán durante su práctica.
- Una vez in situ se sumilla los documentos habilitantes de la práctica, tanto el líder educativo como los estudiantes firman para aceptar los acuerdos y compromisos establecidos en la fase de planificación.

- Desde la llegada hasta el día de retorno, los estudiantes desarrollan actividades de docencia y gestión, con el acompañamiento del líder y docentes de la institución. La organización de los grupos de estudiantes, asignación de grado o asignatura depende de la institución educativa. Al asistir en equipos interdisciplinarios las funciones de los practicantes pueden variar durante su estancia.
- En la jornada matutina realizan actividades académicas en la institución y en la jornada vespertina desarrollan talleres, clases de refuerzo académico, tutorías, eventos y otras actividades derivadas de la necesidad de la comunidad, estas se realizan en diferentes espacios y en varias ocasiones se ejecutan en coordinación y cooperación con otras instancias gubernamentales o actores sociales y políticos.
- Para la continuidad de las actividades académicas de los practicantes, los mismos desarrollan de manera asincrónica un plan autónomo o de ajuste curricular a través de la entrega de tareas, lecciones o productos académicos de sus asignaturas por medio del aula virtual y tutorías con sus docentes.
- En el desarrollo de la práctica preprofesional, los estudiantes cuentan con el acompañamiento de personal de la Dirección de Prácticas, con tutorías virtuales una vez a la semana y visitas programadas a las diferentes instituciones durante su estancia, en la cual se monitorea las clases de los estudiantes, sus planificaciones y actividades desarrolladas en conjunto con el equipo docente del plantel.
- Al estar en los últimos ciclos de su carrera, los estudiantes deben construir su trabajo de titulación; mediante el cumplimiento de actividades de su plan de prácticas, pueden recopilar y desarrollar el mismo, ya que registran semanalmente en el aula virtual de las PABS sus diarios de campo, matrices de información y actividades para su sistematización de experiencias.

- Esta fase culmina cuando los estudiantes retornan de sus comunidades a la universidad o a sus hogares.

Evaluación

- La evaluación es una acción sumamente importante en todo proceso, en la fase de evaluación de las PABS se analiza la información recopilada en diferentes instrumentos, que una vez que los estudiantes retornan, se aplica a los líderes educativos y estudiantes practicantes.
- También se realiza un encuentro presencial, en la universidad, de todos los estudiantes PABS, líderes y/o docentes de las instituciones educativas, Dirección de Prácticas y ciertas autoridades académicas. Con la finalidad de intercambiar experiencias de lo vivido en las prácticas y valorar todo el proceso ejecutado.
- La información de la evaluación obtenida mediante los instrumentos y el evento desarrollado se analiza y presenta mediante informe, el cual se socializa a los actores internos de la universidad para la respectiva retroalimentación y generación de ajustes para el nuevo proceso.

Cada una de las fases enunciadas anteriormente requiere un elevado compromiso académico y social, acompañado de coordinación, gestión, alianzas y trabajo en equipo. El cual sin lugar a duda puede y debe ser mejorado en cada réplica. Algunas actividades conllevan diversas acciones para su cumplimiento, mientras otras dependen de su antecesora.

Una de las características de la planificación es su flexibilidad, la misma que permite realizar ajustes en el camino y también detenerse en ciertos elementos que requieran un análisis y observación minuciosa. Sin embargo, no se puede dejar de lado la importancia de la evaluación, un proceso importante para

garantizar la calidad educativa, ya que no solo mide el desempeño, sino que orienta la planificación y las mejoras necesarias en cualquier proceso, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora (Martínez et al., 2024). La participación de diferentes personas involucradas en un proceso permite contar con más aportes significativos en la evaluación.

Para todo el proceso de las Prácticas de Alto Beneficio Social, se ha realizado varias consideraciones, las cuales han surgido de análisis de viabilidad de selección de instituciones o del proceso mismo, a continuación, se reflejan las más importantes (Figura 5):

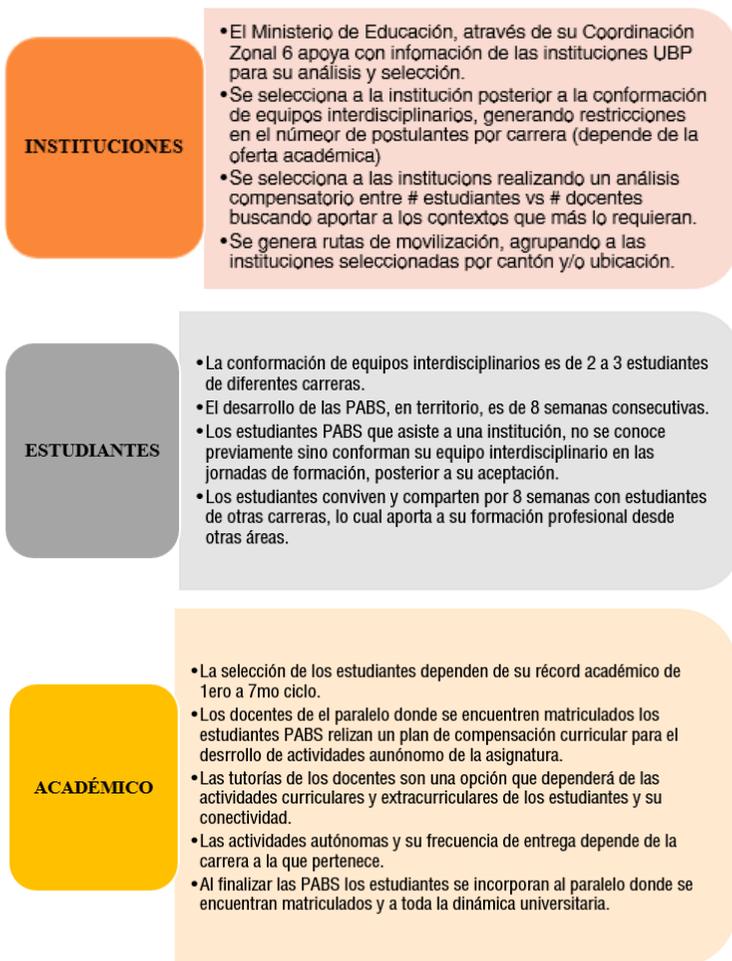


Figura 5. Detalles relevantes considerados en las PABS.

2.4. Ubicación geográfica de las PABS

En este apartado se podrá observar las zonas donde los estudiantes de las Prácticas de Alto Beneficio Social de la UNAE ejecutaron su práctica durante dos periodos académicos. Movilizándose de las zonas urbanas donde realizaban regularmente sus prácticas a la zona rural, donde la limitante era el retorno a sus hogares y la oportunidad de aprendizaje era ilimitada.

En el ámbito rural, las prácticas preprofesionales no son comunes, suelen estar descontextualizadas y basadas en modelos tradicionales que no reflejan las realidades culturales de las comunidades. Existe una brecha entre el currículo escolar y los saberes locales o la falta de adaptación de los modelos educativos urbanos a las necesidades rurales, implica limitaciones en el ejercicio docente. Ante esta situación, es fundamental que autoridades, docentes y la comunidad trabajen conjuntamente para desarrollar estrategias pedagógicas que generen un impacto significativo, aunque esto representa un desafío (Jiménez et al., 2022). Por ello esta modalidad de prácticas significa un verdadero reto para el estudiante en formación, el cual inicia un camino sobre un espacio desconocido.

A continuación, se puede encontrar la información cuantitativa de la ejecución de las PABS en sus dos primeros grupos:

Grupo 1:

27 estudiantes desarrollaron su práctica en 9 instituciones régimen costa en 2 cantones de la provincia de Cañar.

Grupo 2:

37 estudiantes desarrollaron su práctica en 14 instituciones régimen sierra en 7 cantones pertenecientes a la provincia de Azuay.

Como se puede observar cada grupo contó con una experiencia diversa en sus prácticas, a pesar de que ambos transitaron por la ruralidad en escuelas UBP, el grupo 1 realizó en instituciones bajo el régimen costa en la provincia del Cañar, mientras que el grupo 2 realizó sus prácticas en instituciones régimen sierra en la provincia del Azuay, ambas provincias se encuentran situadas en el sur del país, en la zona geográfica conocida como Región

Interandina o Sierra, con una altitud media entre 2100 y 2300 msnm. A continuación, se detallan los contextos donde se realizaron las PABS (Tabla 2):

Tabla 2. Información de los contextos socioeducativos donde se desarrolló las PABS durante el año 2024.

grupo	Carreras de grado	Periodos de inmersión	provincia	Cantón	Parroquia	Comunidad	Institución educativa	# docentes	# estudiantes	# practicantes	
1	6 EB 6 PINE 6 ECE 4 EE 2 EI 3 PAH	Mayo a julio 2024 Septiembre a noviembre 2024	Cañar	Cañar	Chontamarca	El Valle de Chilchil	EEB MUG	3	53	2	
						Pomatoglla	EEB 24J	2	35	2	
					Ducur	Centro Pa-rroquial	UE SEV	28	512	4	
						Warawin	UECIB J	9	40	4	
					Juncal	Charcay	EEB 4J	3	59	3	
						Centro Pa-rroquial	EEB FP	2	28	2	
					Ventura	Centro Pa-rroquial	UE 25E	10	105	6	
						Cutuguay	EEB SM	2	40	2	
					Suscal	Suscal	Jalupata	EEB OP	2	33	2

2	14 EB 1 EIB 6 PINE 1 ECE 5 EE 6 EI 4 PAH	Septiembre a noviembre 2024	Azuay	Chor-deleg	Principal	Ceiel	EEB JMV	3	51	3
				El Pan	San Vicente	La Merced	EEB AMR	3	48	3
				Guala-ceo	Luis Cordero Vega	Laguan	EEB RA	3	48	3
					R e m i g i o Crespo Toral	Gulag Centro	EEB CLV	2	19	3
				Nabón	Jadán	Lllyzhatan	EEB LET	2	42	3
					Simón Bolívar	Gañanzol	EEB EM	3	54	2
					San Juan	Bacpancel	CECIB LD	4	51	3
					Cochapata	Ñamarín	EEB MUA	3	25	2
				Sigsig	Las Nieves	Centro Pa-rrroquial	EEB JBD	3	36	2
					Ludo	La Dolorosa	EEB 20S	2	24	2
					Jima	Zhipta	EEB 20ª	2	33	2
				Paute	San José De Raranga	Banguir	EEB JAO	2	33	2
					Chicán	Uzhupud	EEB MV	6	91	3
				Sevilla De Oro	Amaluza	Guarumales	UE A	16	197	3

Como se puede observar en la tabla anterior, existe una gran diversidad en los contextos socioeducativos donde los estudiantes realizaron sus Prácticas de Alto Beneficio Social durante 2 periodos académicos. Cada institución tiene sus propias características y realidades, sin embargo, tienen una necesidad en común, la cual es no contar con un

docente para cada grado o paralelo por lo cual, los practicantes formaron parte del equipo docente, cumpliendo diferentes actividades que generaron aportes y transformaciones educativas en diferentes escalas.

Para ubicarnos más en espacio y contexto se presenta la ubicación geográfica donde se encuentran las instituciones detalladas en la tabla 2, donde los estudiantes PABS de la UNAE realizaron sus prácticas y convivieron con la comunidad durante sus estancias.

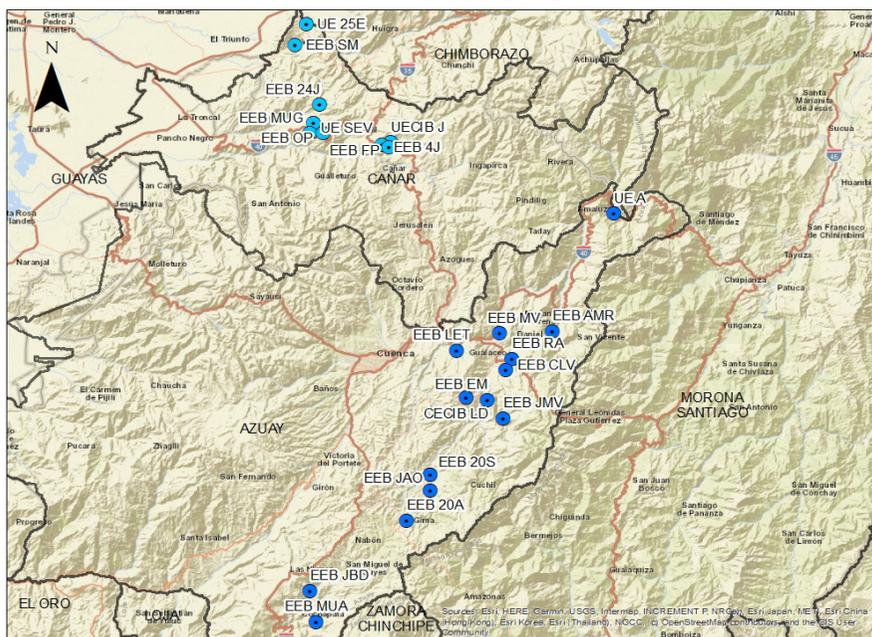


Figura 6. Ubicación en mapa de los 23 centros de las PABS durante el año 2024.

En los mapas presentados (Figura 6) se puede observar la dispersión geográfica donde los estudiantes PABS realizaron sus prácticas preprofesionales, las instituciones que se encontraban cerca del centro parroquial podían contar con acceso a transporte

público, servicios básicos e internet; mientras que en otros casos no existía señal de teléfono menos aún de internet, incluso algunas instituciones educativas o comunidades no existían en el GPS, por lo cual se trabajó con la ubicación por coordenadas. Las realidades de cada equipo interdisciplinario fueron totalmente diversas, cada zona, por más pequeña que fuera, posee sus propias costumbres y dinámicas de organización social. Sin duda alguna, estas prácticas se constituyeron como un desafío para cada uno de los estudiantes, no solamente académico sino personal.

Las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) de la UNAE a través de la inmersión en contextos socioeducativos rurales, constituye una práctica innovadora y necesaria en la actual formación docente para preparar a los futuros profesionales a los desafíos y situaciones de su campo laboral. A través del enfoque interdisciplinario y cooperativo, los estudiantes aplican sus conocimientos en escenarios reales, desarrollando competencias investigativas, sus conocimientos y un profundo compromiso social. La articulación entre la UNAE, el Ministerio de Educación y otros actores territoriales ha permitido desarrollar una práctica preprofesional contextualizada a la realidad del Sistema Educativo Nacional.

El diseño estructurado de las PABS en fases de planificación, ejecución y evaluación ha abierto la posibilidad de generar mejoras continuas en la modalidad, asegurando su pertinencia y desarrollo efectivo. La participación activa de diversos actores y entidades, así como la flexibilidad en su implementación han facilitado la inserción de los estudiantes y el trabajo colaborativo con la comunidad, basado en sus necesidades específicas. En definitiva, las PABS no solo preparan a los estudiantes para su ejercicio profesional, sino que también fomentan su compromiso con la equidad educativa, contribuyendo a la transformación del sistema educativo desde una perspectiva proactiva, inclusiva y contextualizada

CAPÍTULO III.

Experiencia en el aula rural



3.1. Enseñanza multigrado y el rol del practicante

La práctica en enseñanza multigrado representa un desafío y al mismo tiempo, una oportunidad para fortalecer la formación profesional docente; este desafío se presenta en la gestión simultánea para atender de forma participativa a distintos niveles de aprendizaje. Este capítulo analiza cómo los practicantes de las PABS se han desempeñado en este escenario, tomando el rol de docentes y con el reto de evidenciar en su práctica, la teoría asimilada o aprendida en las aulas universitarias. Todo ello con la finalidad de explorar cómo las experiencias adquiridas en la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza-aprendizaje se han convertido en aspectos clave para su futuro desempeño profesional laboral.

La enseñanza multigrado hace referencia a un modelo educativo en donde un mismo docente se responsabiliza de llevar la enseñanza-aprendizaje

a estudiantes de diferentes niveles o grados escolares en una misma aula (De los Santos, 2024; Moreno, 2024). Este modelo, común en los territorios rurales, emerge como una solución práctica para garantizar el acceso a la educación en comunidades donde, por la cantidad de estudiantes no justifica la presencia de varios docentes. Siguiendo a los autores, las aulas multigrado ponen en desafío la inclusión y atención a la diversidad, aunque, también hace visible las barreras que dificultan la calidad educativa al carecer de escenarios de aprendizaje propicios para un aprendizaje autónomo y significativo. No obstante, si bien la enseñanza multigrado puede verse como una situación forzada frente a los desafíos, entendemos que representa una oportunidad particular para fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo (Schmelkes y Aguila, 2019).

Para los docentes de escuelas UBP, la enseñanza multigrado implica desafíos significativos porque en algunos casos, no solo tienen el rol de maestro de aula, sino también, de gestor o administrador. Así pues, de acuerdo con De la Vega (2020), el docente debe disponer de suficientes competencias en diferentes áreas de conocimiento para planificar clases atendiendo a las necesidades individuales de cada grado, independientemente de sus características ontológicas y niveles de aprendizaje; así como un rol de líder centrado en ofrecer soluciones a los problemas del contexto (Hernández, 2020). He ahí la importancia de que los practicantes, requieran no solo una sólida formación pedagógica, sino también creatividad, flexibilidad y un profundo conocimiento del contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Pues, considerando que existen aulas multigrado con condiciones precarias, esto aumenta el reto de garantizar y promover la educación.

Para los niños y adolescentes, la enseñanza multigrado puede ser tanto un reto como un beneficio. Por un lado, la convivencia en un aula con compañeros de distintas edades fomenta el aprendizaje

colaborativo y el desarrollo de habilidades sociales (Rodríguez y Fraga, 2024), puesto que los estudiantes mayores a menudo actúan como mentores de los más pequeños consolidando el conocimiento propio. Por otro lado, las limitaciones de tiempo y recursos pueden afectar la calidad educativa, debido a que el docente debe dividir su atención entre múltiples grupos (De los Santos, 2024). Por lo que, se requiere de metodologías y estrategias activas que permitan, desde la integración de contenidos, avanzar en su aprendizaje a pesar de las diferencias cognitivas. De ahí que estas prácticas se desarrollan en el último año de la formación profesional, pues, se busca que los practicantes lleguen a las escuelas con una preparación más sólida.

En la actualidad, el modelo multigrado es una realidad masiva en el territorio rural. Según información del Ministerio de Educación (2023), alrededor del 45,4% de las escuelas localizadas en la ruralidad desarrollan la enseñanza multigrado. Sin embargo, este modelo enfrenta un reto significativo para alcanzar la calidad educativa, porque, según Calle (2020), existen bajos niveles de rendimiento académico, altas tasas de repitencia y deserción escolar, siendo el mayor caso en la provincia de Morona Santiago; así como deficiencias en infraestructura y recursos (Schmelkes y Aguila, 2023). Se cree que estas condiciones dificultan el buen ejercicio docente y, a la vez, limitan de oportunidades didácticas para el aprendizaje de los estudiantes, sentando la brecha educativa entre escuelas urbanas y rurales.

Bajo este contexto, cabe mencionar un proyecto iniciado en el 2008, que de acuerdo con Navas et al. (2019), buscaba “mejorar la calidad académica, satisfacer la demanda estudiantil rural y atender a sectores históricamente relegados” (p.121); se habla entonces de las Unidades Educativas del Milenio (UEM) que representaron un esfuerzo por transformar la educación pública en Ecuador, especialmente en zonas rurales y marginalizadas.

Estas instituciones fueron concebidas como centros educativos de alta calidad, equipados con tecnología moderna, infraestructura adecuada y personal docente capacitado (Chuiza y González, 2022). En el siguiente esquema, se establecen diferencias de ambos modelos educativos en el Ecuador, tomando como referencia lo manifestado por Ponce y Drouet (2017); y el Ministerio de Educación del Ecuador (2022a) (Tabla 3):

Tabla 3. Diferencias entre las Escuelas del Milenio y Escuelas UBP.

Aspectos	Escuelas del Milenio	Escuelas UBP
Finalidad	Erradicar el déficit de cobertura educativa. Centralizar a los estudiantes de las comunidades en espacios homogéneos y completos.	Generar un ecosistema pertinente al contexto local. Contextualizar la educación a la realidad del territorio.
Personal docente	Más completo, docentes especializados en disciplinas del conocimiento.	En promedio, Uni y Bi docentes, el profesional ejerce rol de docente y administrativo.
Organización pedagógica áulica	Monogrado	Multigrado
Escenarios de aprendizaje	Espacios lúdicos y laboratorios experimentales, de cómputo y de idiomas.	Aulas con puntos de información. Carente de laboratorios.
Enfoque territorial	Estandarizado	Arraigado profundamente a la comunidad
Accesibilidad para el estudiante	Dificulta el acercamiento de niños y adolescentes en sectores vulnerables.	Viable, generalmente, por la cercanía hogar y escuela.

Desafíos	Llenar los déficits de infraestructura escolar del país.	Lograr calidad educativa con la participación equitativa afianzada a las dinámicas propias de la ruralidad.
----------	--	---

Desde esa mirada, resulta importante cuestionarse y analizar si es pertinente y estratégico la implementación contextualizada de más UEM mientras se mantiene y atiende de forma efectiva la cercanía e integración de las escuelas UBP, o potenciar las escuelas multigrado y abandonar el proyecto UEM. Aunque somos conscientes de que estas decisiones implican voluntades políticas de los gobiernos de turno para que, desde el Estado se vele por lograr la calidad educativa en las zonas rurales que, dicho sea de paso, también ofrecen posibilidades únicas de un buen desarrollo educativo. No obstante, es necesario maximizar las oportunidades ajustando la didáctica al contexto, formando continuamente a los docentes e innovando los escenarios de aprendizaje.

Para conocer sobre la experiencia de los estudiantes PABS en las aulas rurales, se aplicó una encuesta con criterios diversos, en la cual, el 16,6% indicaron que tuvieron bajo su responsabilidad un solo grado debido a que su tutor profesional encomendó un grado en específico de entre el aula multigrado que viene liderando; frente al 75,9% de estudiantes que expresaron fueron responsables de aulas multigrado, es decir, la mayoría enfrenta el reto de generar aprendizaje de calidad bajo las diversas condiciones que caracteriza el aula multigrado. También se tiene un caso de entre los practicantes que, debido a su formación preprofesional, ha sido encargado específicamente para la enseñanza del inglés que, dicho sea de paso, es una preocupación, necesidad e interés común en las comunidades rurales. Cabe entonces preguntarse, ¿hay alguna relación de este interés frente a la realidad migratoria de la zona?

Un dato importante que se evidenció en esta modalidad de práctica, que constituye uno de los retos a los cuales los estudiantes se enfrentaron, es que tuvieron que impartir clases o ser responsable de grupos que no estaban alineados directamente a su formación profesional. Por ejemplo, en el caso de estudiantes de Ciencias Experimentales, poquísimos casos que representan el 9,38%, han ejercido sus prácticas en la sección de bachillerato que, según el perfil de egreso, es su área de desempeño laboral profesional. Esta es una realidad del sistema educativo nacional ecuatoriano, en el cual no todos los docentes se encuentran laborando en su área de formación o también las instituciones educativas cuentan con docentes cuyo perfil no corresponde al campo educativo; por ello es sumamente importante este tipo de práctica, ya que permite vivenciar diversas realidades educativas y transitar por áreas diferentes a su perfil de formación, lo cual no implica un retroceso en su preparación, sino todo lo contrario, esto permite aprender y comprender la educación desde una mirada holística. El 77,8% de estudiantes manifestaron poner en práctica sus conocimientos al diseñar, ejecutar y evaluar estrategias didácticas en otras áreas distintas a su perfil de egreso y solamente el 3,7%, declaró que el contexto donde le tocó ejercer no ha sido de utilidad para poner a prueba su formación previa.

Otro aspecto relevante, es que 14,8% de estudiantes informaron que estuvieron preparados adecuadamente para enfrentar los desafíos de las escuelas UBP, mientras que el 72,2% declararon estar medianamente preparados, el 11,1% sintieron que faltó más preparación y el 1,9% manifestó estar nada preparado. Esto conlleva a preguntarnos si ¿la universidad está preparando a los estudiantes para estos contextos? O solamente se piensa en la formación docente de centros educativos completos y urbanos, por lo cual otro reto para los practicantes fue utilizar sus competencias investigativas para desarrollar un auto y co-preparación con su equipo interdisciplinario. Como se indicó en el capítulo 2, los estudiantes recibieron talleres de formación previo

a sus PABS, una de las temáticas fue la enseñanza multigrado, lo cual aportó a las prácticas desarrolladas.

En el ámbito de la planificación didáctica, un docente multigrado debe poseer una combinación de cualidades pedagógicas, organizativas y, especialmente axiológicas, que lo capaciten para enfrentar la complejidad de atender simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles educativos (Padilla et al., 2023), en muchos casos pertenecen al mismo subnivel, en otros, se agrupan entre subniveles. En este sentido, los practicantes se convierten en estrategias para asegurar que cada estudiante reciba una experiencia de aprendizaje significativa y, en el mejor caso, autónoma. Se requiere entonces comprender a profundidad el contexto para crear oportunidades de aprendizaje, incluso, personalizadas (Guerra et al., 2023) y ganar una actitud resiliente y flexible para motivar a los estudiantes a desenvolverse por sí mismos. Por ello, resulta imperativo la cooperación de todos los actores involucrados para que los practicantes se enfoquen en aportar significativamente en el rol que han sido encomendados. En pocas palabras, permitirles realmente “ser profes”, más que practicantes como tal.

Según el 85% de los practicantes, la creatividad e innovación adaptadas al contexto son los aspectos más relevantes que requiere un docente multigrado. Esto se relaciona con que más del 70% de ellos haya manifestado haber sabido enfrentar los desafíos de la enseñanza multigrado aun cuando es latente la falta de recursos didácticos para el aprendizaje. Así pues, los practicantes “*muestran una gran creatividad al hacer adecuaciones curriculares y organizativas*” (Schmelkes y Aguila, 2019, p.294) diseñando actividades que responden a los elementos curriculares de la planificación. Esto implica construir un puente entre los diversos niveles de aprendizaje, utilizando materiales y estrategias que puedan adaptarse a diferentes edades y capacidades. Y, son innovadores al mejorar y abordar

situaciones educativas de forma diferente a las convencionales, por ejemplo, integrando las tecnologías.

En la ejecución de la planificación, una acción creativa del practicante es en la forma de involucrar a todos los estudiantes desde el trabajo colaborativo donde los niños mayores actúan como guías de los menores, fortaleciendo sus propios conocimientos al enseñar (Herrera y Cochancela, 2022). Para la evaluación, los practicantes desarrollan actividades dinámicas que no se limitan a exámenes tradicionales, sino que valoran el proceso y el esfuerzo, por ejemplo, creando portafolios o proyectos grupales para observar el progreso colectivo e individual (Cárdenas y Mora, 2024). En consecuencia, la creatividad debe verse como aquella filosofía que permite transformar un aula multigrado en un verdadero escenario de aprendizaje donde las diferencias se convierten en oportunidades para construir conocimientos enriquecidos por la diversidad.

3.2. Aprender haciendo: de la teoría a la práctica

Hoy en día el aprendizaje en territorio se consolida como una buena estrategia para fortalecer la vinculación entre la universidad y las realidades socioculturales de los territorios. De acuerdo con Braida et al. (2020), este tipo de aprendizaje pretende a los practicantes buscar el interés común sobre el interés individual. Mientras que para Cuello-Cuello (2021), lo mira como una metodología para adoptar un rol activo en la comunidad y proponer soluciones a las necesidades del contexto local. De ahí que en las PABS incentiva a los estudiantes a participar en proyectos comunitarios o iniciar algún tipo de actividad en territorio.

Articular una formación en términos de teoría y práctica conlleva un gran desafío debido a que los fenómenos comunitarios ocurren en el diario vivir mientras que las actividades de la universidad tienen tiempos rigurosamente establecidos. La necesidad de participar desde organismos educativos con proyectos de

intervención comunitaria en las escuelas es inevitable (Braidá, 2020; Ortiz, 2023), por ello, el aprendizaje en territorio deviene de la necesidad de vincular las dinámicas sociales de las distintas localidades, sea urbanas o rurales, con los conocimientos y aprendizajes emergentes de la educación superior.

Bajo esa perspectiva, las PABS se constituyen como una vía para la transformación socioeducativa. La participación activa de los practicantes en la comunidad fortalece su sentido de responsabilidad, pertenencia e identidad contribuyendo al fortalecimiento del tejido social, característico de la ruralidad. Es en estos contextos donde la familia y la comunidad constituyen pilares que sostienen el proceso educativo y, a la vez, se encargan de propiciar un entorno estable para los estudiantes (Ecuador. Ministerio de Educación, 2020). Lo importante de esta modalidad es que los practicantes, durante su experiencia en contacto con la realidad de una comunidad, generan cuestionamientos y proponen alternativas para solventar las adversidades; todos estos aspectos están directamente interrelacionados y hace que la educación se vuelva un acto social.

Para los practicantes, uno de los grandes retos está en la planificación didáctica, tanto el uso de la tecnología como la elaboración de material didáctico constituyen la mayor preocupación de los practicantes pues, la localidad no ofrece todos los elementos que se requiere para construir cualquier tipo de recurso. Por eso, en mucho de los casos, los practicantes aprovechan sus salidas al centro urbano para adquirir los materiales necesarios. Estas condiciones escolares, tanto internas como externas, ponen a prueba su capacidad de adaptarse y

enseñar desde otra manera. No obstante, la falta de recursos pedagógicos, infraestructura adecuada, equipos tecnológicos obsoletos o faltantes y materiales insuficientes pueden desanimar incluso al docente más motivado (Sánchez y Jara, 2020). Estos desafíos exigen que los practicantes desarrollen creatividad y resiliencia (Silas, 2008) para diseñar estrategias que compensen estas carencias.

Por otro lado, existen casos de contextos que por sus propias realidades suman barreras para los practicantes, es decir, contextos donde prevalece una relación tensa entre la comunidad y la escuela. Por ejemplo, comunidades que se resisten a aperturar espacios de vivienda u ofrecer servicios básicos para la estadia. A pesar de ello, se exige en los practicantes la necesidad de habilidades interpersonales y de empatía para saber integrarse a la comunidad, ganarse su respeto y confianza y, por ende, generar un impacto positivo.

Otro desafío grande para los practicantes son las situaciones que ocurren fuera de la escuela, como: altos índices de pobreza, inseguridad, malas vías de acceso o falta de servicios básicos, lo cual puede afectar tanto en su labor educativa como bienestar personal. Además, la lejanía de los centros educativos rurales a sectores comerciales, la falta de transporte frecuente y en algunos casos, seguro, el impacto de problemáticas sociales como la violencia intrafamiliar, puede ocasionar que el practicante sienta un mayor peso y presión en sus responsabilidades encomendadas o en el propio rol de docente. Sin embargo, creemos que todo ese bagaje de experiencias se convierte en la oportunidad para aprender a gestionar el cambio y adaptarse a los desafíos.



Figura 7. Condiciones generales de la escuela e impacto en la formación del practicante.

Bajo este bagaje de condiciones (Figura 7), los practicantes llevan el compromiso de desarrollar efectivamente los procesos educativos en las aulas multigrado. Como se ha venido mencionando, la mayoría de ellos desconocía la forma de dar clases en estos contextos, sin embargo, esa gran mayoría puso en práctica sus conocimientos teóricos y experiencias previas. Las aulas fueron el escenario para observar clases donde la participación activa de los niños era evidente, así como el desarrollo de competencias de los practicantes. Por ello, a continuación, se describe la práctica preprofesional de los estudiantes propiamente en el aula.

3.3. Clases demostrativas en contextos UBP: observaciones áulicas

Las observaciones áulicas son importantes en la formación docente porque permiten analizar de manera directa cómo los

practicantes desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en las aulas multigrado. Este proceso no solo evalúa el nivel de preparación de los practicantes, sino, emerge la oportunidad de brindar retroalimentación inmediata sobre su práctica preprofesional y recopilar información para valorar cuantitativa y cuantitativamente dicho desempeño. A través de la observación, es posible identificar fortalezas y áreas de mejora para posteriormente reflexionar y desarrollar las competencias profesionales y básicas que requiere como profesional docente.

Desde una perspectiva formativa, las observaciones áulicas son coherentes con el aprendizaje experiencial de Kolb, al facilitar que los practicantes no solo planifiquen e impartan clases, sino que también reflexionen sobre su desempeño y realicen ajustes en función de la retroalimentación dada (Espinar y Viguera, 2020). El interés es permitir que el practicante sea capaz de analizar y mejorar su propia práctica. En este sentido, la observación en el aula facilita un aprendizaje basado en la acción y la reflexión, garantizando que los practicantes desarrollen habilidades técnicas y una mentalidad crítica y adaptable a diferentes escenarios educativos. Además, este proceso evidenciará si los practicantes promueven la participación activa de los estudiantes, aplican estrategias inclusivas y mantienen un ambiente de aprendizaje equitativo.

Se cree entonces que las observaciones áulicas contribuyen a mejorar la calidad educativa en las comunidades, asegurando que la formación docente responda a las necesidades reales del contexto. Por último, se mira la capacidad para articular la teoría con la práctica, esto en línea con el Modelo de Prácticas Preprofesionales y el Modelo Educativo-Pedagógico de la UNAE.

En ese andamiaje, se conoce que el 88% de los practicantes han logrado comprender bien el contexto sociocultural de cada niño y adolescente, lo cual, refleja sensibilidad y empatía por el entorno próximo. Esto se traduce en que el practicante no solo domina

los contenidos académicos, sino que también comprende la realidad de los niños y su influencia en el rendimiento, también lograron integrarse a la comunidad con una perspectiva inclusiva que reconoce las necesidades e intereses de cada estudiante. En términos teóricos, este enfoque se alinea con la pedagogía crítica de Paulo Freire que “*genera habilidades críticas, equipa de conocimientos y habilidades que permita al ciudadano interpretar la realidad de manera crítica*” (Salinas y Guamán, 2021, p. 152)

Sin embargo, por la falta de experiencia en contextos diversos, el desconocimiento o resistencia a las costumbres rurales o dificultades en la adaptación metodológica, el 12% no logró identificar del todo las características socioculturales de sus estudiantes y, de este modo, ajustar la planificación. Es aquí donde entra en juego la teoría sociocultural de Vygotsky, quien considera que el aprendizaje es un proceso mediado por la interacción con el entorno (Junco et al., 2024). Por eso la importancia de que los practicantes desarrollen en sus clases estrategias que faciliten la construcción del conocimiento en función de la realidad del estudiante, así como el reconocimiento de la interculturalidad.

Resulta importante establecer actividades didácticas escalonadas para atender los distintos niveles del aula multigrado. Pues, como bien se viene enfatizando, los estudiantes presentan distintos ritmos y niveles de aprendizaje, en donde la enseñanza requiere una planificación que permita a cada uno avanzar según sus capacidades. No obstante, se conoce que el 79% de los practicantes, lograron cumplir con esta demanda, evitando recurrir a métodos tradicionales y homogéneos que, muchas veces, limita la participación de los estudiantes con distintos niveles de competencia. En el ámbito pedagógico, este enfoque responde a la teoría del andamiaje de Vygotsky, que enfatiza la importancia de brindar apoyos diferenciados para facilitar el desarrollo progresivo del aprendizaje (León y Alchundia, 2024).

Así también, el 21% de los practicantes que alcanzaron un nivel bueno indica que aún existen desafíos en la implementación efectiva de estrategias diferenciadas. En algunos casos, la falta de experiencia en la enseñanza multigrado y la dificultad para gestionar el tiempo y los recursos constituyeron un límite para diseñar actividades ajustadas a cada nivel de aprendizaje. Aquí entra en juego la experiencia de Herrera y Cochancela (2022), quienes sugieren que el aprendizaje debe atender a diversas formas de comprensión y habilidades, lo que implica que los docentes deben explorar métodos variados para garantizar un ambiente equitativo de aprendizaje. En tanto que, resulta importante formar a todos los practicantes PABS en metodologías activas adecuadas para atender aulas multigrado, por ejemplo, en la utilización del aprendizaje basado en el juego.

Desde esa perspectiva, generalmente en los contextos UBP, los materiales educativos pueden ser escasos y urge al docente ser capaz de innovar y aprovechar los recursos disponibles del entorno. Enhorabuena, la encuesta reflejó que el 76% de practicantes demostraron su capacidad para utilizar recursos didácticos que se ajusten a las condiciones del entorno. Por lo que, se infiere que el pensamiento creativo de los practicantes se evidenció al transformar materiales locales en recursos atractivos y motivadores para los estudiantes. Es justamente este accionar que pone a la luz la teoría del aprendizaje situado (Cid y Marcillo, 2023) que manifiesta la conexión entre el conocimiento y la realidad cotidiana de los aprendices.

Un aspecto que denotó las clases demostrativas es el reto que tienen los estudiantes en la ruralidad al integrar efectivamente los recursos del contexto, puede ser que, debido a la dependencia de metodologías tradicionales, poca exploración del medio o escasa experiencia con recursos alternativos, se obtuvo que el 15% muestre un desempeño bueno y el 9% un desempeño regular en ajustar a la enseñanza los recursos disponibles. Es por ello que se considera

primordial la experimentación en la práctica, la misma que busca desarrollar en el practicante el uso óptimo de los materiales del entorno para el logro de resultados de aprendizaje.

No solo la correcta utilización de recursos resulta importante en la enseñanza multigrado, sino también, la excelencia se muestra en promover la colaboración y cooperación entre los niños o adolescentes para fortalecer el desarrollo académico y social. Cuando los estudiantes trabajan juntos ante metas comunes, a la par, desarrollan autonomía, comprensión y habilidades de convivencia. En correspondencia a ello, se observa que el 67% de practicantes tuvieron un desempeño sobresaliente para implementar actividades grupales y trabajo colaborativo, mientras que el 30% y 3% reflejó un desempeño bueno y regular, respectivamente. Por lo tanto, el trabajo en estrategias efectivas de colaboración se vuelve una mayor necesidad, pues, las cifras pueden deberse a la dificultad para organizar el aula multigrado. No obstante, si se tiene presente a Vygotsky, se conoce que cuando los estudiantes interactúan con compañeros de un nivel cognitivo mayor, el aprendizaje se vuelve más efectivo.

A través de la encuesta también se conoció si el desempeño de los practicantes fomentaba el trabajo en equipo, autonomía y solidaridad, obteniendo un resultado del 70% como sobresaliente en este aspecto; una cifra alentadora que da pie a pensar en que los niños obtienen herramientas para la vida, pues, de acuerdo con Moyolema-Rodríguez et al. (2024), deben aprender a resolver problemas de forma colaborativa o colectiva, por ejemplo, implementando la tutoría entre pares o el aprendizaje basado en proyectos, los cuales constituyen el paso para lograr autonomía en los aprendices.

Por otro lado, Peralta (2023), manifiesta que la autonomía también presenta retos al docente, uno de ellos es que los propios niños se resistan a cumplir tareas de forma independiente. No obstante, de acuerdo con Ryan y Deci (2000), desde la

teoría de la autodeterminación, la autonomía del estudiante depende de cuánta motivación intrínseca provoque el docente y las oportunidades para aprender a tomar decisiones. En consecuencia, la respuesta de la universidad retoma la necesidad de seguir formando a los practicantes en metodologías activas y participativas para que fomenten no solo la autonomía, sino el pensamiento crítico y creativo.

De ahí la importancia de conocer si los practicantes diseñan actividades que estimulen la reflexión, análisis de situaciones y la búsqueda de soluciones creativas evitando enfoques netamente memorísticos. Siguiendo a Moyolema-Rodríguez et al. (2024), fomentar dichas habilidades favorece crear ciudadanos activos, capaces de comprender y transformar su realidad desde un pensamiento estructurado y argumentado, esto es algo que el 88% de practicantes lo ha logrado y el 12% indica haber tenido obstáculos para alcanzar un buen desempeño en este sentido. Se recomienda a los practicantes tomar el rol de guías para que sean los propios niños quienes construyan su aprendizaje desde la exploración y el cuestionamiento.

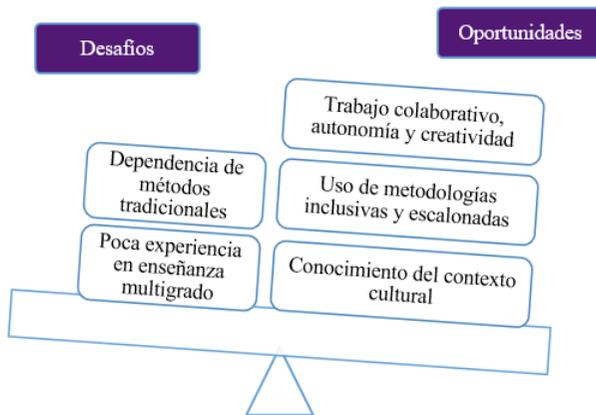


Figura 8. Desafíos y oportunidades identificadas en la observación áulica aplicada.

Como se puede observar (Figura 8), la enseñanza y el aprendizaje es un proceso dinámico, el contar con una planificación adecuada es fundamental, sin embargo, lo más importante es la flexibilidad para ajustarse de forma espontánea en el aula; más en contextos multigrado que los imprevistos son frecuentes, en donde el practicante debe mostrar su capacidad para leer el contexto y reaccionar con calidad y calidez. Por lo tanto, es necesaria una mentalidad flexible y resolutiva que responda oportunamente a los desafíos en tiempo real sin atentar contra la calidad del aprendizaje; con relación a ello, el 96% de practicantes expone que han logrado construir el conocimiento en función de circunstancias y necesidades del momento (Cid y Marcillo, 2023), mientras que el 4% considera que necesita fortalecer su confianza y habilidades para manejar la incertidumbre en el aula y convertirse en un docente creativo y seguro laborando en aulas multigrado.

Otro aspecto inherente a la calidad de la enseñanza multigrado es el reconocimiento de los estilos de aprendizaje y su relación con el buen uso de herramientas que respondan a esta realidad. Así, el 82% de los practicantes supo utilizar siempre recursos gráficos, sonoros y actividades práctico-experimentales para ofrecer diferentes metodologías ante el aprendizaje, sin embargo, el 18% refleja la necesidad de que los practicantes tengan un mayor conocimiento, primero, de cómo identificar los estilos de aprendizaje en el aula y, segundo, de cómo atenderlos desde la didáctica.

Atender los estilos de aprendizaje requiere también un buen control del aula para vigilar y facilitar que cada niño, con su recurso, aprenda y deje aprender. Es decir, debe existir un equilibrio entre la organización del aula, la disciplina y la aplicación de metodologías para generar y sostener el interés por aprender de los niños o adolescentes (Hart y Ramos, 2020). Aquí, la capacidad para anticipar distracciones, mantener el ritmo

en las actividades y generar transiciones organizadas se vuelven competencias básicas para los practicantes, estos aspectos han sido dominados por el 76% de practicantes, por lo cual, el 24% carece de ellos, pudiendo ser la consecuencia de la poca experiencia en la gestión simultánea de estudiantes de distintos niveles.

La mayoría de practicantes demostraron en sus clases demostrativas la capacidad de planificar y alternar momentos de trabajo grupal e individual, permitiendo a los estudiantes interactuar con los contenidos mediante la regulación de los tiempos de enseñanza. Cada espacio de interacción debe fomentar que los niños se sientan valorados y escuchados en un ambiente de respeto, inclusión y equidad, Rodríguez (2024) manifiesta que cada estudiante es un sujeto de valor cuya buena autoestima y disposición crea un mayor compromiso con su proceso educativo y sentido de pertenencia. Al menos, el 94% de practicantes, según la encuesta, demuestra que tiene conciencia de ello.

Al referirnos con tener conciencia sobre el sentido de pertenencia, aludimos al fortalecimiento de la identidad local. Pues, bien se ha venido señalando la riqueza cultural, las tradiciones y saberes comunitarios de las localidades donde se realizan las PABS. En tanto que, desde la educación, se debe responder a ello formando ciudadanos con fuerte empoderamiento social, tal como declara Freire en Jimena et al. (2021), si la educación ignora la realidad del estudiante y no se vincula a su entorno, es muy difícil transformarla y buscar su emancipación. En otras palabras, se ve la necesidad de conectar el currículo con la identidad e historia de la comunidad. Solo el 55% de practicantes ha observado la necesidad de comprender la importancia de la educación contextualizada, el resto refleja que quizás se sigue prefiriendo modelos educativos estandarizados o, no se ha podido conocer a profundidad información cartográfica comunitaria.

Frente a todos los desafíos cuestionados hasta ahora sobre la enseñanza y aprendizaje multigrado, es muy bueno conocer que la encuesta refleja que el 100% de estudiantes practicantes buscó y aceptó la retroalimentación de sus tutores. Esto indica su interés por mejorar sus prácticas para una buena formación docente, donde el feedback es clave para el buen desarrollo profesional. En palabras de Aguirre et al. (2021), la enseñanza se fortalece cuando se combinan la acción con la reflexión crítica dando lugar a que cada practicante internalice la importancia de la mejora continua y el aprendizaje colaborativo. Esto catapulta una cultura profesional basada en la autocrítica y construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

En consonancia con el Modelo de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación (2023), la práctica se concibe como el principal escenario para la formación del pensamiento práctico, en el caso de las PABS serían las escuelas UBP, en las cuales, los estudiantes ejercitan sus habilidades y competencias en entornos rurales, donde los desafíos son mayores; con ello complementan su experiencia de formación que lo desarrollaron los ciclos anteriores en otros contextos más cercanos a su residencia o universidad.

Las observaciones áulicas han permitido conocer el desarrollo de competencias básicas y profesionales de los estudiantes en formación, ajustadas a la realidad de la enseñanza multigrado; aspectos como la flexibilidad en la planificación, diversidad didáctica y escenarios de aprendizaje participativos constituyen los hallazgos más relevantes de esta actividad. Impartir clases en contextos multigrado les ha permitido a los practicantes: experimentar su rol de docente, fortalecer su confianza, fomentar el uso de herramientas didácticas, poner en práctica sus conocimientos y afianzar su dominio del aula para desempeñarse de manera efectiva en diferentes contextos y consolidar su identidad profesional.

CAPÍTULO IV.

Aprendizaje en territorio: Resultados obtenidos

4.1. Fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los estudiantes practicantes

Si recordamos a Braida et al. (2020), podemos entender que el aprendizaje en territorio trasciende las aulas y lleva a los practicantes a entornos reales donde surgen las necesidades sociales, económicas y ambientales; en esos contextos interactúan directamente con la comunidad para conocer, comprender e interpretar sus dinámicas y, por ende, impulsar en su formación el rol social que implica ser docente rural. Desde la mirada de Ortiz et al. (2023), este enfoque fomenta una conexión significativa entre la teoría y la práctica que facilita obtener saberes e ideas profundas para la transformación.

En el marco de las PABS, el aprendizaje en territorio adquiere un valor adicional al impactar positivamente en las comunidades donde se desarrollan estas prácticas. Esto es porque los estudiantes no solo aplican los conocimientos adquiridos

durante su formación profesional, sino que también se convierten en agentes y promotores de cambio, informando y aportando soluciones a necesidades que surgen en el contexto, mientras enriquecen su desarrollo personal, laboral y profesional. En otras palabras, la comunidad educativa y el entorno aportan una formación integral a los practicantes mediante un intercambio bidireccional de saberes, donde las comunidades aportan aprendizajes y enseñan a contextualizarlo (Abós et al., 2017).

En el presente apartado, a partir de una encuesta aplicada a los practicantes, se busca explorar las percepciones, vivencias y aprendizajes adquiridos durante su inmersión en territorio rural de las provincias de Cañar y Azuay, en Ecuador. El instrumento recoge información sobre la percepción que tienen los estudiantes practicantes acerca de sus experiencias pedagógicas en el contexto escolar, el impacto personal y profesional que aportaron las PABS y, su nivel de satisfacción tras haber cumplido la práctica. Asimismo, se destaca cómo estas prácticas contribuyen a su formación académica de modo integral, fortalecen competencias sociales y generan beneficios tangibles para las comunidades participantes. Este análisis permitirá comprender mejor el impacto del aprendizaje en territorio como herramienta clave en la formación de profesionales con una perspectiva socialmente comprometida.

El desarrollo de competencias básicas y profesionales en los estudiantes que hacen las PABS marca una gran diferencia con quienes ejercen prácticas en otras modalidades. En este entorno, los practicantes fortalecen competencias clave en el apoyar, acompañar y, sobre todo, experimentar la profesión docente, al tener que atender simultáneamente las necesidades de estudiantes de diversos niveles educativos. Además, desarrollan la habilidad comunicativa al interactuar desde diferentes aristas con la comunidad generando empatía con cada persona del centro escolar y rural. Estas competencias perfilan al practicante como un educador comprometido con su desarrollo profesional.

A nivel profesional, la enseñanza multigrado y la vivencia en la ruralidad permiten a los practicantes desarrollar una visión holística de la educación, los cuales aprenden a implementar metodologías que respeten las diferencias individuales, diseñando actividades inclusivas y significativas. Asimismo, enfrentarse a contextos de recursos limitados les enseña a innovar con lo disponible y a valorar el aprendizaje colaborativo como una estrategia pedagógica. Trabajar en una escuela multigrado rural conlleva ver el impacto directo que tiene la educación en la vida de los estudiantes y sus familias (Guerra et al., 2023). La influencia de estos contextos en el pensamiento del practicante va más allá de lo pedagógico, modifica su manera de entender la educación, el sistema y la sociedad. Creemos que aquí se revelan las desigualdades del sistema educativo ecuatoriano y la necesidad de un enfoque más equitativo, en donde el compromiso de contribuir a una educación que cierre brechas y genere oportunidades es la bandera de los practicantes.

Vivir la ruralidad les brinda a los practicantes una perspectiva más humana y cercana de la sociedad. Al convivir con comunidades que valoran la solidaridad y la cooperación, aprenden que la educación trasciende las aulas para construir relaciones significativas que promuevan el desarrollo colectivo y el fortalecimiento de la mirada hacia la otredad. Por ello, se resalta que la experiencia en PABS deja una huella indeleble porque transforma la manera de entender el mundo y reafirma la importancia del rol docente como agente de cambio en un sistema que necesita ser repensado y reconstruido para incluir a todos (Jiménez, 2020).

En el estudio, se consultó a los estudiantes cuáles fueron las habilidades que, a su criterio, consideran haber desarrollado a lo largo de sus prácticas; las más destacan fueron que: el 14% manifestó haber adquirido conciencia sobre la realidad educativa y social, mientras que el 13% expresa haber experimentado y

aprendido sobre la resolución de conflictos en contextos diversos y el ejercicio docente. Se puede decir que, el desarrollo de la consciencia en estos contextos, es uno de los aprendizajes más significativos que los estudiantes adquieren durante sus prácticas. Ese aprendizaje les permite comprender de primera mano los problemas estructurales que enfrentan las escuelas desde sus condiciones internas hasta las externas. Además, los practicantes experimentan de cerca las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias, muchas de las cuales enfrentan desafíos como el trabajo infantil, la pobreza extrema, desnutrición, migración, entre otros. Por lo tanto, al ser testigos de estas realidades, los practicantes amplían su visión sobre la desigualdad y falta de oportunidades reforzando su sentido de responsabilidad social y consolidando su comprensión de que la educación constituye un factor clave para el desarrollo de estas comunidades.

En cuanto a la resolución de conflictos, los desafíos no solo surgen por las diferencias académicas entre los estudiantes, sino también por la convivencia diaria producto del contexto de donde provienen. Por ello, mediar en conflictos entre estudiantes, gestionar las tensiones entre familias y adaptarse a entornos con diversas expectativas y valores permitió a los practicantes fortalecer su capacidad de diálogo, comunicación asertiva y toma de decisiones en escenarios complejos. Son estas experiencias las que preparan a los practicantes para desempeñarse en cualquier contexto educativo con mayor seguridad y competencia, desarrollando una actitud proactiva ante los retos que puedan surgir en su ejercicio profesional.

En efecto, el conjunto de estas habilidades mayormente logradas no solo impacta el desempeño de los futuros docentes, sino que también contribuye a formar profesionales con una perspectiva crítica, reflexiva y transformadora. Pues, al desarrollar conciencia social, habilidades de resolución de conflictos y comprender las

dinámicas del ejercicio docente en la ruralidad, los practicantes se convierten en los futuros docentes capaces de transformar las vicisitudes en oportunidades que respondan a las necesidades reales de sus estudiantes y de sus comunidades. El desarrollo de estas competencias les faculta no solo a llevar procesos didácticos, sino también a ser educadores comprometidos con la equidad y la justicia social, dispuestos a contribuir activamente a la mejora de la educación en sectores vulnerables o históricamente marginados.

Otro resultado de las PABS es la aplicación de metodologías y estrategias aprendidas durante su formación universitaria, el 11% de estudiantes expresaron que durante su formación universitaria exploran enfoques didácticos modernos, técnicas de enseñanza y aprendizaje asociadas a las tendencias didácticas actuales, sin embargo, es en la práctica donde realmente ponen a prueba estos conocimientos, adaptando ese conocimiento a las necesidades y realidades de los niños, niñas y adolescentes (Rodríguez y Fraga, 2024). Por ejemplo, la planificación de clases bajo métodos y recursos participativos se convierte en un reto, puesto que muchas veces deben adecuarlos a la escasez de materiales, a la diversidad de niveles cognitivos o a las condiciones culturales específicas de la localidad. Por lo que, esta vivencia permite el desarrollo cognitivo de análisis y adaptación, entendiendo que la enseñanza no es un proceso rígido, sino que requiere siempre de flexibilidad, espontaneidad y creatividad para responder a cada eventualidad del contexto.

La aplicación de las metodologías también conlleva a que los practicantes evalúen la efectividad de practicar la teoría y reflexionar sobre su viabilidad en los contextos multigrado. Por ejemplo, si los practicantes intentan implementar el aprendizaje basado en proyectos, pueden identificar que algunos estudiantes responden mejor a dinámicas participativas, mientras que otros requieren estrategias más estructuradas. Por lo tanto, en

este proceso de experimentación y ajuste es clave desarrollar un pensamiento crítico sobre la enseñanza, pensando en la necesidad de discernir e identificar qué metodologías son más efectivas según la composición de sus aulas y las condiciones del entorno (Rodríguez y Fraga, 2024). Otro beneficio es la innovación ligada a las prácticas pedagógicas locales, como la minga o los aprendizajes adquiridos por el diálogo de saberes. De este modo, la práctica se convierte en el escenario para afianzar la capacidad de intervención pedagógica de manera reflexiva y efectiva.

La gestión de recursos limitados, así como el trabajo en equipo y liderazgo son otras habilidades que el 10% de estudiantes expresan haber fortalecido. Como se ha mencionado, en las escuelas UBP, la gestión de recursos limitados se convierte en desafío para el practicante, por ello resulta crucial aprender a optimizar lo disponible; Moreno et al. (2024) manifiesta que la creatividad y capacidad de innovación para diseñar estrategias que mantengan la calidad del aprendizaje a pesar de las restricciones, es fundamental. Por ejemplo, ante la falta de textos actualizados o no entregados a tiempo por el Estado a las instituciones, los docentes pueden recurrir al uso de materiales reciclados y al aprendizaje basado en la oralidad o la incorporación de conocimientos comunitarios como herramientas pedagógicas (Herrera y Cochancela, 2022), es decir, crear también espacios de diálogo de saberes entre escuela y familia.

Un dato interesante sobre el crecimiento profesional de los estudiantes PABS, es que un 63% manifiesta haber entendido mejor las realidades de la educación en territorios rurales; quizá esto es el resultado de la complementariedad entre las experiencias de ciclos anteriores en la zona urbana con la experiencia actual de zona rural. Además, han manifestado que el trabajo con el equipo docente ha resultado interesante y enriquecedor, debido a que han podido compartir estrategias, diseñar actividades conjuntas

y apoyarse mutuamente en la toma de decisiones y resolución de problemas (Lasluisa y Herrera, 2023), un ejemplo de ello es la red de trabajo implementada por los directivos del cantón Gualaceo, de escuelas geográficamente cercanas, que se reúnen para diseñar juntos las planificaciones curriculares.

Otro aspecto relevante que transversaliza la formación y la profesión es el desarrollo de cualidades fundamentales de la vida, en el cual resulta importante que el 35% de los estudiantes exponen haber desarrollado el sentido de empatía y resiliencia en sus prácticas. A criterio de los autores, tanto la empatía como la resiliencia son una parte axiológica necesaria en el perfil de un docente del siglo XXI, Mujica (2011) indican que la empatía conlleva al practicante a comprender y convivir con las experiencias propias de los estudiantes, familias y docentes. Ante el hecho de conocer de cerca las dificultades que atraviesan los niños, niñas y adolescentes enmarcadas en ámbitos de pobreza e inseguridad, los practicantes comienzan a comprender la educación desde una perspectiva más humana.

Por otro lado, se identifica a la resiliencia como un valor inherente a las complejidades del entorno rural, donde los estudiantes PABS se enfrentan a escenarios que exigen de soluciones creativas e inmediatas o de niveles de estrés que deben aprender a gestionarlo para superar los obstáculos que esto arraigue. La resiliencia fortalece a los practicantes a nivel personal, enseñándoles que la educación es una oportunidad de transformación que, a pesar de las dificultades, genera cambios significativos en la vida de los estudiantes y la comunidad.

Curiosamente, solo un estudiante de las PABS ha manifestado que estas prácticas han tenido influencia, pero no impacto en el ámbito personal. Tal vez este hecho se deba a factores individuales, predisposición personal frente a la experiencia, necesidad de mayor acompañamiento o expectativas diferentes a las vividas; quizá el estudiante esperaba un contexto o dinámica

escolar distinta. No obstante, si el practicante no se involucró en la experiencia y mucho menos reflexionó sobre ella es probable que las prácticas no transformen su visión ni genere impacto en su desarrollo personal. Ningún estudiante se consideró neutral frente al impacto de las PABS. Entonces, con los resultados obtenidos queda perfeccionar los procesos que implica no solo la ejecución de estas prácticas, sino la planificación de las mismas.

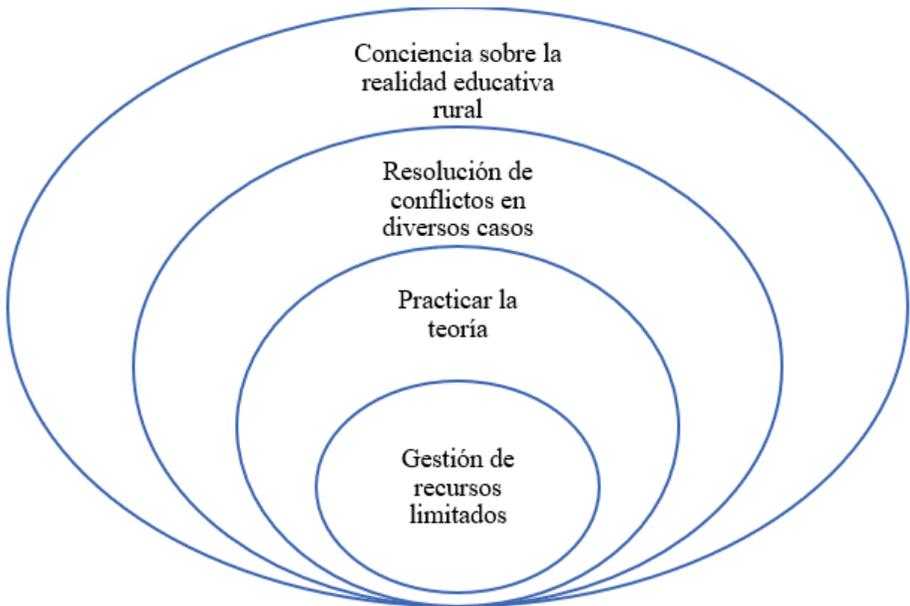


Figura 9. Habilidades mayormente adquiridas por los practicantes en el contexto.

Con el interés de conocer las experiencias de los practicantes en esta modalidad, se les pidió que indiquen diferencias entre la práctica regular y las PABS, se obtuvieron valiosas respuestas que resaltan grandes diferencias, desde las situaciones propias de la enseñanza aprendizaje hasta las vivencias en la comunidad. El grupo de estudiantes abordó en detalle diferencias que

marcan no solo el ámbito de la práctica, sino, el desarrollo humano holístico. Por lo tanto, el siguiente esquema refleja estas diferencias expresadas por los practicantes (Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias entre las prácticas regulares y PABS desde la mirada de los practicantes.

Aspectos	Prácticas regulares	PABS
Rol del practicante	Apoyo y acompañamiento al tutor profesional Experimentación de clases progresiva	Asumen todo el rol docente desde el primer día de la práctica
Planificación didáctica	Para un solo grado	Para multigrado
Condición socioeconómica del contexto	Menor pobreza	Mayor pobreza
Involucramiento familiar	Mayormente visible	Menormente visible
Acceso a recursos didácticos	Alta probabilidad	Baja probabilidad
Vínculo comunitario	Amplio, constante y profundo	Superficial, poco evidenciable

En consecuencia, el análisis de las respuestas de los estudiantes demuestra que las PABS ofrecen una formación más integral y desafiante. Esto está en consonancia con los resultados de la encuesta que también reflejan que el 74% describe como muy satisfactoria las experiencias en las PABS, seguido del 22% que indica satisfactorio y el 4% regular. Esto guarda estrecha relación con la respuesta del 93% de practicantes que indica desea ejercer su profesión en la ruralidad. Por otro lado, el 67% menciona que, sin duda, recomendaría a otros estudiantes participar de las PABS y el 31% las recomendaría con algunas indicaciones.

4.2. Desempeño de los practicantes: Evaluación individual y grupal

El proceso de evaluación del desempeño de los practicantes desde sus roles en las escuelas es un componente clave dentro de las PABS, puesto que permite medir y valorar el logro de sus competencias básicas y profesionales. Para Rodríguez y Ordaz (2021), la evaluación no solo ofrece una valoración cuantitativa sobre el nivel de desempeño, sino que también brinda la posibilidad de retroalimentar y reflexionar sobre el propio crecimiento. Esta evaluación se ejecuta durante la estadía de los practicantes en el contexto socioeducativo en dos momentos y con criterios establecidos, tal como se muestra en la figura 10:



Figura 10. Dimensiones en la evaluación de desempeño al practicante por parte del directivo.

a) Evaluación desde el desempeño individual de los practicantes

Alrededor de la cuarta semana en que se desarrollan las PABS se aplica la evaluación individual a cada practicante por parte del directivo o líder educativo. Los resultados de esta evaluación nos permiten comprender el desarrollo holístico de las PABS,

al identificar cómo cada practicante se ha vinculado dentro y fuera del ámbito escolar. Más allá de los números y escalas de valoración, estos datos reflejan un cúmulo de experiencias, conocimientos y destrezas adquiridas.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, se obtiene que el 91% participó siempre de manera proactiva y comprometida en las actividades escolares y comunitarias demostrando asumir el rol con responsabilidad y vocación; esto refleja que se ha interiorizado en los practicantes su papel de agentes de cambio. Ser proactivos en estos contextos, más que un valor agregado, es una necesidad para atender con iniciativa y adaptarse a la dinámica comunitaria. Por eso, aun cuando el 9% ha señalado ser proactivos con frecuencia, es importante reflexionar cómo están las habilidades de adaptación al contexto y el nivel de confianza personal en estos practicantes para pensar en estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de habilidades interpersonales, de modo que, los practicantes muestren ser líderes comprometidos.

En cuanto a la comunicación efectiva y una relación colaborativa con todos los miembros de la comunidad educativa, se obtuvo que el 94% cumple siempre este aspecto poniendo en evidencia que la interacción no se limitó al aula, sino que trasciende a lazos significativos con toda la comunidad. De acuerdo con Mujica (2011), la comunicación en estos contextos más allá de ser un canal de información es un puente para conectar realidades; por lo tanto, para los practicantes, saber comunicarse se refleja en su capacidad para escuchar, comprender y dialogar con todos. No obstante, el 4% y 1% que solo a veces o con frecuencia se comunicó de forma efectiva, invita a mirar que la comunicación es un proceso complejo que requiere aspectos a ser considerados en la formación académica del futuro docente.

Saber planificar para contextos multigrado es un gran desafío, no obstante, se conoce que el 93% logró siempre planificar

clases de manera coherente y ajustándose al contexto. En el aula rural, la planificación va más allá de estructurar actividades, pues es un acto de creatividad e innovación para ajustar el currículo a la realidad multigrado. Cuando esto sucede, no solo aseguran que sus clases sean significativas, sino que también reafirman su capacidad para contextualizar la enseñanza, una de las competencias más valiosas para un docente en formación (Capera, 2023).

No solo se requiere de saber planificar, sino también ejecutar con calidad y calidez lo planteado, hacer una clase atractiva para los niños y adolescentes donde se evidencie la adopción y adaptación de metodologías activas y recursos locales. En el aula rural, la teoría debe cobrar vida a través de estrategias didácticas participativas y la integración del entorno en las dinámicas pedagógicas (Moreno, 2024). En efecto, los resultados muestran que el 91% lograron utilizar estrategias didácticas en línea con las necesidades del aula multigrado; no obstante, se cree que los desafíos que enfrentó el 9% exige habilidades para superar cada proceso que implica cumplir en la enseñanza multigrado.

Debido a la realidad social, cultural y económica de las comunidades, los practicantes demandan de alta sensibilidad, empatía y capacidad de coordinación. Muchos niños laboran con sus padres horas antes de ingresar a clases y, en ciertos casos, esas ocupaciones impiden un buen descanso o alimentación; aquí, el docente no solo es un pedagogo, sino también una figura de apoyo. Por ello, es satisfactorio conocer que el 99% de los practicantes lograron comprender a sus alumnos más allá del aula, promoviendo un ambiente de respeto e inclusión donde cada niño se siente valorado. Y, ¿qué pasa con el 1% que no siempre fue cercano a los niños? Quizá factores como la timidez, inexperiencia o las propias diferencias culturales pudieron influir en su percepción.

En la ruralidad, el docente requiere desarrollar habilidades de iniciativa, autonomía y toma de decisiones para solventar o mitigar el impacto de las adversidades en el aprendizaje. Al menos, el 90% de practicantes indica haber enfrentado los desafíos educativos con autonomía y efectividad mientras que el 10% indica que no logró aquello, posiblemente por temor a equivocarse. No obstante, la práctica constante y la confianza en su propio criterio permitirán afianzar su capacidad de resolver problemas con seguridad y creatividad en cualquier contexto educativo.

Cuando los practicantes se muestran proactivos, la colaboración en la escuela y comunidad se vuelve evidente. El 89% de los practicantes ha logrado comprender esta dinámica y desde sus conocimientos disciplinares y energía juvenil cooperan para fortalecer el quehacer educativo, quizás con poca claridad de todo el rol que deben cumplir, existe un 11% que no lograron una cooperación totalmente efectiva, sin embargo, Moreno (2024) declara que la colaboración se fortalece con el tiempo y con constancia se gana seguridad y confianza. No obstante, es el trabajo colaborativo y cooperativo que permitió al 96% de practicantes asumir sus tareas de forma profesional logrando superar posibles barreras iniciales y consolidándose como un equipo con objetivos comunes.

La capacidad de reacción y ajuste se convierte en una herramienta indispensable para la práctica. Los directivos reconocen que el 96% de estudiantes practicantes muestran ser flexibles y creativos a los cambios y situaciones imprevistas; para el 4% es importante abandonar estructuras predecibles, es decir, mirar más allá de creer que se desempeña con recursos garantizados en el medio. Hay que insistir que ser docente rural va más allá de hacer docencia, pues, también el docente se presenta como un modelo de comportamiento para los estudiantes y la comunidad. De ahí que el practicante debe desarrollar valores fundamentales como

la integridad, sentido común, compromiso y ética profesional, lo cual lo han cumplido la mayoría de estudiantes según la información brindada por los directivos.

En consecuencia, los resultados de la evaluación individual reflejan que la mayoría de practicantes ha desarrollado competencias clave en la docencia, tales como: adaptación, ética profesional, trabajo en equipo, participación activa, compromiso social y planificación efectiva. Sin embargo, existe variación en el desempeño de cada practicante en aspectos como la responsabilidad, comunicación y proactividad. Este análisis permitió concluir que la experiencia en las PABS ha sido un espacio de aprendizaje transformador, en el que los practicantes han adquirido competencias esenciales para su futura profesión y también han identificado áreas de mejora.

b) Evaluación desde el desempeño grupal de los practicantes

El trabajo en equipo es una habilidad blanda necesaria para el desenvolvimiento social (Lozano et al., 2022). Por tanto, esta evaluación permitió comprender cómo los practicantes, más allá de su desempeño individual, lograron sumar y unir esfuerzos para demostrar que desde el trabajo colaborativo y el compromiso social se pueden generar impactos permanentes. En aras de explicar sus dimensiones, se hace referencia a la participación cooperativa que evalúa la capacidad del grupo para integrarse y trabajar en equipo; el contacto empático que analiza el nivel de sensibilidad y comprensión hacia la realidad de la comunidad; los talleres comunitarios que representan una estrategia clave en la que los practicantes no solo enseñan, sino que también promueven espacios de aprendizaje colectivo; la conciencia y cohesión social que buscan medir el nivel de compromiso del grupo con la transformación del entorno educativo y; el impacto sociocomunitario que permite evaluar si la presencia del grupo generó cambios positivos y sostenibles en el contexto socioeducativo.

Desde la encuesta aplicada, se conoce que el 96% de equipos interdisciplinarios comprendió la necesidad de una comunicación cercana y horizontal como elementos del diálogo de saberes, así como el fomento de la empatía, frente al 4%, se subraya la necesidad de fortalecer la formación en habilidades socioemocionales y comunicación intercultural. Por otra parte, el 91% de estudiantes lograron aplicar estrategias de diálogo, negociación y cooperación, evitando que los desacuerdos afectaran la convivencia y el aprendizaje.

En el ámbito de la planificación curricular conjunta, se conoce que el 83% de los grupos pedagógicos, logró coordinar eficazmente para diseñar estrategias de enseñanza multigrado. Sin embargo, continúan los desafíos por la poca experiencia del 17%. Con respecto a la dinámica y funcionamiento de las escuelas UBP, el 83% indica haber comprendido y apoyado en toda su gestión, la mayoría se apropió de los principios, conoció su lógica didáctico-pedagógica y aplicó debidamente las estrategias; el 17% tuvo dificultades para adaptar las estrategias didácticas o para interpretar adecuadamente las particularidades del modelo en relación con el contexto específico. En efecto, aun cuando en la fase de planificación se prepara a los practicantes en enseñanza multigrado, la necesidad de una mayor formación teórico-metodológica en UBP, es fundamental.

La comunicación clara y el apoyo mutuo dentro del equipo de practicantes permiten no solo una mejor gestión de las actividades, sino también un ambiente de trabajo más motivador y enriquecedor para todos los involucrados. Tanto la distribución equitativa de tareas, como las diferencias por los estilos de trabajo son factores que deben manejarse en armonía entre cada practicante del equipo. Si bien el 83% logró comprender que, en la educación rural, la docencia no es un acto individual, sino un esfuerzo colectivo, el 17% no siempre logró asumir que, como equipo, se debe desarrollar capacidad para coordinar y

complementarse. Por lo tanto, se cree que las habilidades de liderazgo compartido, gestión de conflictos y comunicación asertiva enfrentan esos desafíos. De igual manera el 83% de equipos comprendió que la educación en estos contextos tiene un papel fundamental en el desarrollo local, por lo que generar cambios positivos, aunque sean pequeños, puede significar mejoras sustanciales en la calidad de vida de la comunidad.

En conclusión, los resultados de las evaluaciones individual y grupal reflejan que los practicantes han desarrollado competencias pedagógicas, socioemocionales y de intervención comunitaria esenciales para su formación como futuros docentes. Por ejemplo, consolidando habilidades como la planificación flexible, la adaptación a imprevistos y el manejo de conflictos. Además, la interacción con la comunidad y el trabajo colaborativo refuerzan la idea de que el aprendizaje no es un proceso individualista, sino una construcción social. Se refleja también la capacidad del grupo para coordinar, organizarse y generar un impacto positivo en la comunidad, así como los desafíos por enfrentar.

CAPÍTULO V.

La voz de los actores



5.1. Testimonios de las PABS

Todas las actividades que realizan los practicantes en las PABS se dan a través de relaciones interpersonales, con actores dentro y fuera de la escuela. El acercamiento con el entorno les permite comprender y empatizar de mejor manera con el contexto social, cultural, económico e incluso, político de donde provienen sus estudiantes. De modo bidireccional, adquieren conocimiento para planificar actividades pedagógicas más significativas y contextualizadas a la comunidad.

Los vínculos por los practicantes en la comunidad se dan desde varios espacios, todos cumplen con sus prácticas preprofesionales en la jornada matutina, en la mayoría de los casos, siendo los primeros en llegar a la escuela y los últimos en retirarse. Sin embargo, su rol no quedaba solo en la labor docente de uno o varios grupos, sino en las tardes ejecutaban talleres de refuerzo pedagógico, generalmente en

las áreas de Lengua y Literatura, Matemática e Inglés, siempre en respuesta a las necesidades e intereses del contexto.

A manera de ejemplo, citamos el caso de la comunidad Uzshupud en el cantón Paute, donde un equipo interdisciplinario de tres practicantes identificó un espacio de aproximadamente de 10m², donde se almacenaba materiales de la institución, aquel espacio fue transformado en un hermoso ambiente de aprendizaje para el área de Lengua y Literatura (figura 11). Otro ejemplo es en la parroquia Ventura perteneciente al cantón Cañar, donde un grupo de seis practicantes transformaron las blancas paredes externas de las aulas en hermosos murales que atraían miradas y, sobre todo, eran fuente de conocimiento cultural y científico (figura 12 y 13). Se cita también el ejemplo de un grupo de practicantes en Gulag, del cantón Gualaceo, que implementó talleres con padres y madres de familia de la comunidad sobre “Arte y buena nutrición”, haciendo énfasis en el buen uso del tiempo libre y la alimentación infantil debido a que identificaron que algunos niños carecían de buenos hábitos para consumir alimentos saludables (figura 14 y 15). Aunque existen muchas otras actividades realizadas por cada equipo de practicantes, resulta importante hacer mención una acción en común entre todos ellos, los refuerzos académicos. En cada refuerzo académico, los practicantes enfatizaban en afianzar valores humanos como el respeto, trabajo en equipo y autoestima, así como en apoyar a los niños que, por ciertas razones, no lograban aprender ciertos contenidos dentro de los horarios de clase o simplemente apoyan en el desarrollo motriz de los más pequeños. Así pues, las figuras 16 y 17 muestran lo realizado por un grupo de practicantes de la comunidad Celeg, en Chordeleg.

Existe un sinnúmero de intervenciones tanto físicas como a manera de talleres, tutorías, capacitaciones, etc. que desarrollaron los estudiantes, sin embargo, nada de ello se pudo con una o dos personas, en cada actividad se vinculaban diferentes actores de

la comunidad para aportar con sus ideas o recursos que permitan materializar las ideas innovadoras de los estudiantes PABS.



Figura 11. Ambiente de aprendizaje de LyL.

Autoría: Juan Jaramillo.



Figura 12. Mural "lavado de manos".

Autoría: Juan Jaramillo.



Figura 13. Poema XX de Oscar Jara Azúcar”.

Autoría: Juan Jaramillo.



Figura 14. Taller con PFFF “artesanías”.

Autoría: Jonathan Buestán.



Figura 15. Taller con PPF “alimentación saludable”.

Autoría: Gisela Samaniego.



Figura 16 . Refuerzo académico para el desarrollo motriz.

Autoría: Nathaly Zambrano.

Cada sendero y rincón de la comunidad, enseñaba a los practicantes sobre sus historias y leyendas, gracias a los moradores del lugar conocían la riqueza de la zona, observaban y aprendían su riqueza cultural y natural. Son estas experiencias las que crean conciencia social y ambiental en el docente rural y que, en ocasiones, llevan a la creación de políticas públicas para atender, en esas realidades, las necesidades urgentes de la escuela y la comunidad (Sepúlveda, 2021). El tiempo de permanencia de los practicantes en las comunidades ha favorecido entretener y fortalecer las relaciones y vínculos con todos los actores de la comunidad que, en algunos casos, era la primera vez que también vivieron esta experiencia. Tanto en la ruralidad como en la universidad, se conocía el buen aporte que producía esta cooperación interinstitucional y por ello, cada vez más se perfeccionaban los procesos para garantizar la continuidad de estas prácticas.

Dada la importancia de conocer de manera integral y multidimensional el impacto educativo y social de las prácticas de Alto Beneficio Social, en este capítulo se aborda la voz de diferentes actores involucrados directa o indirectamente en esta experiencia. Pues, entendemos que la educación es un proceso social donde convergen no solo docentes y estudiantes, sino cada miembro de la comunidad, por lo que, sus percepciones aportan una comprensión más profunda sobre los logros y desafíos. El gran filósofo, psicólogo y pedagogo Vygotsky plantea que el conocimiento se construye con la interacción entre otros, por lo que, conocer la voz de los practicantes, directivos y docentes de la universidad aporta a la reflexión del proceso que implica estas prácticas y el impacto que su esencia genera.

En esta sección se presentará citas testimoniales y declaraciones seleccionadas de participantes y beneficiarios directos e indirectos de la Práctica de Alto Beneficio Social, específicamente de docentes y a la vez líderes de las instituciones de práctica,

estudiantes universitarios que vivenciaron esta modalidad de práctica y docentes de la universidad que compartieron uno o dos periodos académicos con los estudiantes PABS. Por motivos de privacidad de los testimonios se utilizará las iniciales del nombre y el apellido de los participantes en este estudio.

- **Docentes escuelas de PABS**

Con el objetivo de obtener una visión profunda sobre la experiencia y percepción de los directivos o líderes educativos en relación con las Prácticas de Alto Beneficio Social, se solicitó su testimonio con base a la experiencia que vivieron en las prácticas con los estudiantes UNAE. Estos relatos fueron recopilados y reflejan el impacto y los efectos de esta iniciativa en las instituciones educativas y sus respectivas comunidades. Estos testimonios no solo dan cuenta de las dinámicas de trabajo, sino que también resaltan las contribuciones significativas de los estudiantes practicantes, quienes, mediante su participación activa, han generado cambios positivos en diversos ámbitos dentro de las escuelas.

La mayoría de los docentes participantes de esta investigación también son líderes educativos, como se indicó en capítulos anteriores, en la dinámica de las escuelas rurales el docente cumple varios roles. Muñoz (2024) declara que:

Del trabajo del profesorado, dependen prácticamente todas las oportunidades educativas para la comunidad. Sin duda, el personal docente es agente de desarrollo local, a pesar de estar a cargo de aulas multigrado y de trabajar en condiciones de infraestructura y equipamiento insuficientes o inadecuadas, con una organización escolar en la que debe asumir funciones de gestión, administración y consejería, además de las de docencia. (p.13)

Gracias a los relatos de estos actores con un rol muy significativo tanto en la comunidad como en la vida de los practicantes, se

puede evidenciar la estrecha relación que tuvo la universidad con las instituciones educativas, destacando cómo este vínculo ha facilitado la implementación de procesos que aportan a la educación del país. Los testimonios recogen la transformación que se ha dado en los entornos de aprendizaje, donde los estudiantes practicantes no solo han adquirido valiosas experiencias, sino que también han sido agentes de cambio, contribuyendo al desarrollo de nuevas metodologías y enfoques pedagógicos.

Estos testimonios permiten visibilizar de manera clara la importancia de la colaboración continua entre la academia y los contextos socioeducativos, enfatizando el valor que tiene la formación práctica en contextos reales para la preparación de los futuros profesionales. La retroalimentación obtenida de los directivos y líderes educativos reafirma la necesidad de fortalecer estas alianzas, que no solo enriquecen la formación de los estudiantes, sino que también impulsan el crecimiento y la evolución de las comunidades educativas, contribuyendo así al progreso social y al bienestar colectivo.

A continuación, se presenta los testimonios de docentes y líderes o directivos de las instituciones donde los estudiantes PABS realizaron su práctica preprofesional durante dos periodos académicos:

S.R., líder educativo EEB

“Las PABS que se realizaron en la institución educativa tuvo un impacto muy fuerte ya que los estudiantes designados a nuestra escuela, tuvieron la oportunidad de poner en práctica en las aulas con nuestros niños los conocimientos adquiridos en la Universidad, utilizando estrategias metodológicas, el juego, la creatividad, el trabajo en equipo, y no solo eso sino lo principal es la parte humanista, es decir su humildad, el cariño, el respeto, la solidaridad, entre otros. Además, el compromiso con la comunidad, y la predisposición por aprender y dar lo

mejor de cada uno de ellos, lo cual asumo que estas actividades son una fortaleza para nuestra institución educativa ya que todo esto contribuye al bienestar colectivo... mediante la danza, clases de inglés, el deporte, la solidaridad, charlas sobre diferentes temas como la violencia, los valores, con todas estas acciones se ganaron el cariño y el aprecio de muchas personas de la comunidad... al comienzo manifestaron que ellos tenían otra perspectiva en cuanto a las escuelas rurales, nunca se imaginaron que un docente podría trabajar con varios años de básica en el aula a la vez. Lo importante es que tuvieron la oportunidad de trabajar con todos los años de básica desde el inicial hasta el séptimo año de básica”.

A.C., líder educativo EEB

“Es la primera vez que nuestra institución es tomada en cuenta para realizar estas prácticas de alto beneficio Social... tuvimos la oportunidad de compartir con 3 estudiantes, en horario de 7h30 am hasta las 17h00 pm... los practicantes desarrollaron actividades lúdicas y pedagógicas llamativas y significantes para nuestros pequeños tuvieron la oportunidad de compartir un sin número de actividades durante la jornada matutina y sin dejar de lado los refuerzos académicos para los niños que necesitaban un apoyo personalizado que fue una gran ayuda para los niños. Así mismo se pudo observar que los talleres que proporcionaban por la tarde eran muy dinámicos y prácticos para el aprendizaje de nuestros estudiantes en la cual participaron desde inicial hasta séptimo año de básica”.

F.T., líder educativo EEB

“Nos sentimos muy agradecidos por haber sido considerados en el proyecto de las Prácticas de Alto Beneficio Social implementado por su prestigiosa universidad, Hemos sido parte de muchas experiencias y anécdotas que van más allá del trabajo dentro del aula de clases... El impacto que hemos

experimentado en el proceso de este proyecto, ha sido una renovación de las técnicas y metodologías que se aplican en el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo un intercambio de conocimientos por parte de las compañeras docentes practicantes y el personal docente de la institución”.

P.S., líder educativo EEB

“El día que las estudiantes se integraron a la institución, lo hicieron llenos de entusiasmo y alegría, empezando a trabajar con estrategias nuevas e innovadoras que hacían que niñas y niños pusiera entusiasmo y ganas en aprender ya que en la escuelita solo laboramos dos docentes y es algo complejo trabajar con todos los años de básica... El impacto que dieron las estudiantes en la escuelita fue muy notorio ya que ellas llegaron con ideas frescas, innovadoras y activas dándose cuenta que cada niño es un mundo diferente, pero sin embargo supieron manejar y llegar a cada uno de ellos... la integración de los practicantes fue muy enriquecedora para el crecimiento del aprendizaje de las niñas y niños con todas las actividades recreativas que pusieron en práctica y despertaban en cada uno de ellos las ganas de aprender, esperamos seguir colaborando con la universidad ya que es un gran apoyo para nuestra institución y seguir recibiendo a los practicantes”.

M.C., rector UE

“Trabajaron con dedicación y entusiasmo para garantizar el éxito de las actividades. Su participación estuvo marcada por un compromiso palpable con la calidad y el beneficio social. Los proyectos desarrollados estuvieron orientados a atender necesidades específicas de nuestra comunidad educativa, promoviendo aprendizajes significativos y fortaleciendo valores fundamentales como la colaboración, el respeto y la responsabilidad... Se trabajó en iniciativas que incluyeron talleres de educación ambiental, actividades culturales y proyectos

interdisciplinarios que unieron áreas como ciencias experimentales y el inglés. Estas acciones no solo beneficiaron a los estudiantes, sino que también involucraron a las familias y fomentaron un sentido de comunidad en la parroquia Ventura... Mi perspectiva general sobre estas prácticas es sumamente positiva. Considero que iniciativas como esta deben mantenerse y fortalecerse, debido a que logran un impacto duradero en las comunidades educativas y representan una oportunidad invaluable para el desarrollo profesional de los estudiantes de la UNAE. La conexión entre la teoría y la práctica es esencial en la formación docente, y este programa lo demuestra”.

P.A., líder educativo EEB

“La experiencia llevada a cabo con las dos estudiantes que ingresaron a la institución. Desde el inicio fue muy alentadora, Debido a la situación en la cual se encuentran instituciones de la ruralidad bajo la modalidad de pluri docentes... La llegada de ellas fue tomada por sorpresa, Debido a que fue la primera experiencia que se tenía en nuestra institución en casi una década, Pero fue una experiencia muy emocionante... una pequeña observación y petición, Que ellas puedan permanecer en las instituciones todo un trimestre, De tal manera que los conocimientos de los estudiantes no queden a medias, Y que todo lo que se logró trabajar en un trimestre quede plasmado en las evaluaciones sumativas”.

D.R., líder educativo EEB

“No solo mejoran la formación profesional de los estudiantes, sino que también generan un cambio significativo en el entorno educativo al introducir nuevas estrategias y perspectivas... Durante la pasantía, los practicantes demostraron compromiso y motivación al participar en diversas actividades... Además, brindaron apoyo activo a estudiantes con necesidades educativas especiales y contribuyeron significativamente en talleres

y actividades extracurriculares, creando un mejor ambiente de aprendizaje... la comunidad educativa brindó a los estudiantes oportunidades para practicar sus habilidades en situaciones de la vida real, como en el caso de las clases en multigrado, enfrentando desafíos propios del sector educativo”.

M.J. rector UE

“Durante el año lectivo 2024-2025, hemos tenido el privilegio de ser beneficiarios de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), dentro de las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS). Esta alianza ha resultado ser una experiencia enriquecedora tanto para nuestra institución como para nuestros estudiantes... El aporte que ha brindado las PABS, ha generado un impacto significativo en nuestra institución y a nivel de la comunidad educativa... El aporte de los practicantes de las PABS hacia la institución educativa se vio reflejado a través de la participación en los eventos organizados como: ferias de saberes, casas abiertas en los proyectos interdisciplinarios y disciplinares. Los estudiantes han contribuido en el desarrollo de proyectos innovadores dentro de las diversas áreas de las ciencias experimentales (Física, Química, Ciencias Naturales), de la lengua extranjera, de la cultura y del arte, etc... A través de actividades creativas y eventos artísticos, hemos logrado que el aprendizaje de la química sea más divertido y significativo... El desempeño de los estudiantes practicantes ha demostrado un alto nivel de compromiso y responsabilidad. Han trabajado de manera colaborativa con nuestro personal y han demostrado habilidades de liderazgo y resolución de problemas. Su desempeño ha superado nuestras expectativas y nos ha permitido identificar nuevos talentos”.

M.J. líder educativo EEB

“La llegada de... en prácticas provenientes de la Universidad Nacional de Educación marcó un antes y un después en la

dinámica educativa del año lectivo... Desde el primer día, los practicantes se integraron con entusiasmo, aportando nuevas ideas y enfoques pedagógicos frescos. Esto fue especialmente valioso, considerando que el equipo docente habitual está conformado solo por dos maestras que deben atender a estudiantes de primero a séptimo año de básica... La interacción constante entre las docentes y los practicantes creó un ambiente de aprendizaje mutuo”.

R.B Líder educativo EEB

“El impacto positivo que nos brindaron dentro de nuestra institución educativa dejó frutos tanto físicos, pedagógicos como afectivos, ya que nos ayudaron a habilitar la sala de lectura, que es un espacio primordial para el aprendizaje de los estudiantes. ellos ahora hacen uso del mismo durante los recesos y cuando los compañeros docentes lo requieran... Agradecer también por los talleres de recuperación pedagógica que realizaron por las tardes a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, lo cual marca un apoyo en su aprendizaje y una relación de afecto por el tiempo compartido”.

• **Estudiantes practicantes**

Para comprender el impacto de las PABS en los estudiantes en formación y futuros docentes, se diseñó y aplicó una encuesta detallada a aquellos que participaron en esta experiencia. A través de sus respuestas, se logró identificar los efectos de las prácticas en su desarrollo académico y profesional. Se evidenció cómo estas experiencias contribuyeron al crecimiento de sus habilidades pedagógicas, a su capacidad de adaptación a distintos contextos educativos y a una comprensión más profunda de las necesidades y realidades de los estudiantes en diversos entornos.

Mediante esta modalidad de práctica, los estudiantes pudieron aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas universitarias

en un contexto diferente, lo cual es clave para su formación. El conocer sobre el rol docente en contextos rurales permite comprender más a profundidad los saberes comunitarios y su relevancia en los procesos educativos; la inserción en comunidades rurales permite a los estudiantes en formación valorar la importancia de equilibrar los contenidos curriculares con los conocimientos locales, reconociendo su utilidad para el desarrollo integral de niños y jóvenes. Asimismo, enfrentarse a la realidad educativa en estos entornos les exige aprender a desaprender ciertos enfoques universales y a incorporar nuevas perspectivas basadas en la vida cotidiana y el contexto social de las comunidades. Este tipo de experiencias fortalece su capacidad de adaptación, empatía y compromiso con la enseñanza, consolidando una identidad docente arraigada en la realidad educativa del país (Núñez, 2008). Por lo cual se puede considerar que estos futuros docentes tienen la posibilidad de adquirir una visión más humana y comprometida con su rol como educadores.

El proceso de aprendizaje experiencial, derivado de sus prácticas, les brindó la oportunidad de reflexionar sobre su futura labor docente y obtener herramientas valiosas para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional. Además, los testimonios de los estudiantes no solo permiten valorar los efectos inmediatos de las PABS en su formación académica y profesional, sino que subrayan la relevancia de estas prácticas como un componente esencial para consolidar su identidad docente, fortalecer su compromiso con la educación y la responsabilidad social. A continuación, se plasma relatos parciales que los estudiantes PABS compartieron: G.V., practicante:

“La experiencia fue fantástica, estar como docente aun siendo estudiante, ya que nunca la viví en las prácticas como tales,

porque es otro contexto... es de suma importancia hacer estas prácticas, para que podamos acceder a cualquier tipo de trabajo sin tener temor de ningún contexto. En lo personal me gustó el área rural, y he adquirido las competencias necesarias para trabajar en un futuro cercano en esta área ahora siento que estoy preparada para hacerlo... Sino hubiera pasado por las PABS, no estaría lista para ser docente”.

J.R., practicante:

“Uno de los más importantes aprendizajes es el hecho de cómo ser cargo de varios cursos ya como docente mismo. Es algo que en las anteriores prácticas no se podía experimentar. Es decir, el hecho de planificar cada una de las clases y compartir dentro del aula en la cual se encontraban los estudiantes y mi persona y ya no el docente profesional. Ese ámbito me enseñó mucho a ser más empática, paciente y comprensiva al mismo tiempo que también me ayudó a crecer en todos los aspectos”.

R.B., practicante

“Uno muy bueno debido a las experiencias que pudimos vivir en la ruralidad del país. Ganando a la vez experiencias enriquecedoras que contribuyeron a nuestro desarrollo individual ya sea profesionalmente, éticamente y personal”.

A.M., practicante

“Tuvo un impacto positivo porque se dio la oportunidad de aplicar la teoría aprendida y revisada durante los ciclos anteriores. Así también, todo lo realizado tanto profesional como personalmente fue de mucha ayuda para la comprensión de la asignatura Desarrollo profesional docente... Gracias a las PABS pude tener un acercamiento directo a la realidad de las instituciones rurales, lo positivo y negativo de las mismas. Lo cual, nos invita a repensar todo el sistema educativo, además, nos permite ser

ese agente de cambio para transformar la educación y eliminar esas brechas tradicionales”.

T.G., practicante

“Mis prácticas en la comunidad fueron un reto y una gran experiencia. Aunque estudio inglés, tuve que enseñar otras materias, lo que mejoró mi adaptación, planificación y creatividad como docente... Aprendí a adaptarme a diferentes contextos, a planificar con flexibilidad y a ser creativo al enseñar, habilidades clave para mi desarrollo como docente”.

J.A., practicante

“Las PABS enriquecieron mi proceso de aprendizaje al vincular la teoría con la práctica... Para mi vida profesional, las PABS me aportaron valiosos aprendizajes, desarrollé habilidades de trabajo en equipo, comunicación y liderazgo, aprendí a diseñar e implementar proyectos de manera colaborativa con las comunidades. Además, adquirí una sensibilidad y consciencia social que han guiado mi enfoque profesional hacia el servicio y el impacto en la sociedad”.

M.Z., practicante

“Un impacto positivo ya que tanto la experiencia y los conocimientos adquiridos en estas prácticas fueron muy enriquecedora para mi formación académica...Mi mayor aprendizaje fue compartir conocimientos de la cultura cañari ya que fue algo nuevo y que no conocía, donde fue interesante y muy agradable, sumado a ello con los estudiantes nos enseñaban de ello y llevar lindos recuerdos, también es que un docente no es la autoridad dentro del aula sino una guía y entendí en el campo qué significaba en verdad esa reflexión”.

E.I., practicante

“El mayor aprendizaje adquirido en las PABS fue comprender que, en una institución rural, la aplicación de la tecnología no siempre es viable debido a la inestabilidad de los recursos y, en algunos casos, a su inapropiada condición para el uso en el aula. Esto representa un gran desafío para los docentes, ya que las limitaciones pueden dificultar la incorporación de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza. Sin embargo, este reto también se convierte en una oportunidad para innovar, adaptarse y buscar soluciones creativas que permitan mejorar el aprendizaje, demostrando que, ante las dificultades, es fundamental seguir adelante con compromiso y creatividad”.

D.L., practicante

“Las prácticas tuvieron un gran impacto no solo en lo académico sino también en lo personal, al hablar de académico puedo decir que me ayudaron mucho en la parte de planificación de clases, ya que al ser aulas multigrado fueron totalmente distintas, lo que me enseñó a planificar diversificado. En otro aspecto, me ayudó a desarrollar mi pensamiento crítico ya que desde el aula pude experimentar cómo la educación realmente sucede, es decir, con estas prácticas se experimenta realmente el ser docente, a diferencia de las prácticas normales que solo involucran el apoyo, el observar, pero no la enseñanza como tal... Aprendí a tomar mucho en cuenta el contexto, y lo que más me parece importante los antecedentes de los estudiantes, es decir, que como futura docente es importante tomar en cuenta la cultura, el idioma, y las situaciones económicas de los estudiantes, no solo enseñar lo que se pide dentro del aula sino más allá de todo ello”.

I.M., practicante

“Pude llevar a cabo actividades educativas y enseñar mediante el juego actividades de interés para la juventud como el dibujo, la pintura el grafiti experimentos teatro música, danza etc.

Las PABS fue un reto que me dejó un aprendizaje significativo más real apegado con la realidad que se vive en el Ecuador actual la falta de recursos me dio la oportunidad de ponerme a prueba y realizar actividades con recursos del entorno próximo como por ejemplo la elaboración de un huerto de plantas medicinales denominado el botiquín verde de la parroquia de Ventura”.

- **Docentes universitarios**

Con el objetivo de conocer la perspectiva de los docentes de los estudiantes PABS, se llevó a cabo una encuesta dirigida a los profesores de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que acompañaron a los estudiantes mientras ejecutaban sus prácticas en las comunidades y a la vez desarrollaban de manera autónoma sus actividades académicas de las diferentes asignaturas; al finalizar su periodo de práctica los estudiantes se incorporaron a su vida estudiantil en la universidad y a la asistencia presencial de clases.

A través de los testimonios de los docentes, se identificaron los aprendizajes más relevantes que observaron en los estudiantes practicantes, así como las experiencias significativas que compartieron con ellos a lo largo de este proceso formativo. Estos relatos ofrecieron una visión sobre el impacto de las prácticas en el desarrollo de los futuros docentes, no solo en términos de sus competencias pedagógicas, sino también en su capacidad de relacionarse con niños y jóvenes de sus escuelas, así como comprender las realidades de las comunidades educativas en las que se insertaron. Souza et al. (2011), manifestaron que en las universidades poco a poco ha surgido la necesidad de comprender y conocer la educación rural, esto ha sido impulsado por políticas o iniciativas a nivel ministerial, por ello es necesario la investigación y experiencias en estos espacios para estudiar y problematizar sobre la ruralidad y sus dinámicas educativas.

Los profesores destacaron cómo estas prácticas no solo contribuyen al fortalecimiento de los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, sino que también permiten a los futuros docentes adquirir habilidades prácticas y conocimientos clave sobre la gestión de aulas, la interacción con estudiantes de diferentes contextos y la resolución de problemas reales del entorno educativo. Se resaltó, igualmente, la importancia de la reflexión crítica que los estudiantes desarrollan al estar expuestos a situaciones educativas reales, lo que les permite mejorar su capacidad de análisis y tomar decisiones en su futura carrera profesional.

A continuación, se transcribe fragmentos de los testimonios que brindaron docentes de la Universidad Nacional de Educación, que de alguna manera acompañaron a los estudiantes PABS durante la ejecución de sus prácticas:

Docente L.C.:

“Desde la asignatura de innovación, la estudiante demostró la capacidad de diseñar espacios innovadores que responda a las necesidades del entorno y a la disponibilidad de recursos. Además, demostró la integración de conocimiento sobre el diseño de rincones y recursos apropiados para el desarrollo académico de niños... También valores que recaen en los contenidos actitudinales como la comprensión del entorno, la importancia de la educación y la realidad del sistema educativo... Nuestros estudiantes abren las perspectivas de la comunidad académica, permiten tener nuevas ideas y las adaptan a necesidades muy particulares del entorno”.

Docente I.F.:

“Considero que prácticas respondieron a su perfil. Los principales aprendizajes fueron: la interacción con la comunidad, gestión de recursos, a entender las necesidades de las

Instituciones y el trabajo colaborativo... Me llamó la atención como se fue ganando la confianza de la comunidad educativa y como los niños fueron reeducándose, aprendieron que tienen derechos, y que merecen una educación de calidad... Considero que es una práctica que está para transformar la educación y aporta en la calidad de la misma. Los estudiantes son más críticos de las políticas públicas deficientes y aporta a que sean recursivos”.

Docente A.G.:

“Los estudiantes han aprendido la realidad del contexto educativo, estrategias para atender la diversidad, gestión educativa, fortalecer habilidades de trabajo colaborativo. Me llamó la atención la segregación de una institución educativa en dos partes: la financiada por una institución particular y la que no es financiada. Hay una diferencia marcada en recursos, facilidades y oportunidades de aprendizaje, debido a lo económico... Las PABS permiten un acercamiento a la realidad del sistema educativo ecuatoriano, conocer, entender para luego atender de manera adecuada las necesidades de los estudiantes. Desarrolla una conciencia social a la par de reforzar las habilidades docentes”.

Docente M.G.:

“Una de las estudiantes compartió con el grupo que uno de los niños tenía problemas con su motricidad fina; no había recibido estimulación, ni sabía cómo trabajarla; no obstante, a partir de los ejercicios trabajados en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la psicomotricidad, tenía herramientas para apoyarlo.... Considero que los estudiantes desarrollan competencias que los ayudan a ser más conscientes de la necesidad de conocer a los estudiantes, involucrarse con la comunidad y trabajar de forma conjunta con sus compañeros practicantes para desarrollar procesos educativos mucho más pertinentes,

que respondan a las necesidades e intereses de los niños y niñas”.

Docente S.V.:

“Aprenden sobre diferentes contextos educativos, se enfrentan a nuevas realidades educativas... Como parte de las experiencias que me compartieron mis estudiantes de octavo ciclo sobre las PABS, recuerdo una en especial; una estudiante compartió como parte de la sistematización de sus prácticas que tuvo que impartir clases de inglés, habló sobre el reto que implicó familiarizarse con un tema... Les permite conocer y comprender nuevas realidades y contextos educativos en las que puedan poner en práctica sus conocimientos, pero a su vez les permita aprender del propio territorio. Les permite interactuar con más actores educativos, apoyarse en la familia, la comunidad. Conocer otras realidades económicas y sociales, comprender los proyectos de vida de los estudiantes, mismos que tal vez van en función de su realidad (por ejemplo: en algunos casos la aspiración de migrar o no tener proyectos de formación superior)”.

Docente S.Ch.:

“Tanto mis estudiantes como yo, aprendimos a ser versátiles y a encontrar soluciones a problemas que se iban presentando en el camino. También, quisiera reconocer que mis estudiantes volvieron con un corazón más noble, lo cual valoro muchísimo... En la asignatura de Instrucción Diferenciada del noveno semestre, los estudiantes tienen por primera vez un encuentro cercano con metodologías y estrategias inclusivas que atienden las necesidades de estudiantes con capacidades diferentes. Este contenido fue asociado mucho con sus experiencias de PABS y pudieron identificar particularidades de sus estudiantes... Las experiencias de las PABS hacen a nuestros estudiantes más humanos”.

Docente M.F.:

“El contacto real con contextos vulnerables, donde han podido poner en prácticas todos aquellos conocimientos teóricos que aprendieron en la universidad, cambiaron realidades y generaron experiencias enriquecedoras y significativas para sus estudiantes y equipo de colegas docentes... Desde mi punto de vista y experiencia, todos los futuros docentes deberían tener esta experiencia en su PP, ya que les permite interactuar en un contexto real donde interactúan no solo con el contexto educativo sino con toda la comunidad. Apoya a una verdadera formación integral de nuestros estudiantes”.

Las Prácticas de Alto Beneficio Social han demostrado ser una propuesta interesante para la ejecución de las prácticas preprofesionales en la formación docente, no solamente aportan al conocimiento y la preparación de los futuros profesionales sino es también una experiencia transformadora para las zonas y comunidades involucradas. A través de la inmersión en contextos rurales, los estudiantes aplicaron y fortalecieron sus conocimientos pedagógicos y habilidades de adaptación y también desarrollaron una visión más humana, crítica y comprometida con la educación.

Los directivos y docentes que fueron parte de esta modalidad han reconocido el aprendizaje mutuo y el beneficio que sus instituciones han recibido con la presencia de los practicantes, a pesar de que no permanecieron todo el año lectivo, durante sus estancias se sintieron apoyados en la gran labor que desempeñan en las instituciones UBP. Esta experiencia les permitió compartir, enseñar y formar a los estudiantes universitarios, pero también aprender de ellos. La mayoría indica que es la primera experiencia de prácticas en su comunidad, agradece a la universidad por seleccionar su institución y espera la continuidad de esta experiencia.

Los testimonios de los estudiantes reflejan cómo esta experiencia les permitió aplicar la teoría en escenarios reales, enfrentarse a desafíos educativos concretos y descubrir el valor de la educación. La interacción con diferentes personajes desde educativos hasta políticos les permitió un aprendizaje holístico y diferente de sus anteriores experiencias, además, les brindó una mayor sensibilidad social, posibilidades de trabajo colaborativo y la oportunidad de comprender la importancia de equilibrar los conocimientos curriculares con los saberes locales.

Por otro lado, los docentes universitarios destacaron cómo las PABS impactaron en la formación de los estudiantes, potenciando su capacidad de innovación, gestión de aulas y resolución de problemas. Además, resaltaron la manera en que estas prácticas fomentaron la reflexión crítica sobre las inequidades en el sistema educativo y la importancia de la educación como herramienta de transformación social.

En definitiva, las PABS no solo contribuyeron a la formación profesional de los futuros docentes, sino que también aportaron al desarrollo profesional de los docentes en ejercicio y el fortalecimiento socio-educativo-cultural de las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P., Torres, C., & Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, 49, 01-17. <https://www.redalyc.org/journal/998/99854580006/html/>
- Aguirre-Canales, V., Gamarra-Vásquez, J., Lira-Seguín, N., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación infantil básica en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ardón, M. (2022). Paulo Freire: incompletud y búsqueda permanente. En, R. C. Rébola, M. Suárez Elías, y E. Alfieri. (Comps.), *Reinventarnos con Paulo Freire: Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos*. (pp. 67-98). CLACSO. _
- Barragán Parra, L. J., & Camargo Lombana, C. (2020). Fortalecimiento de la calidad educativa a partir de los convenios de cooperación interinstitucional: un caso desde la educación artística. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 112-127. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.6>
- Braida, J., Pereyra, D., & Cabrera, F. (2020) *Manual didáctico para el aprendizaje en territorio en Facultad de Medicina*. Comisión Sectorial de Enseñanza. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/10/Manual-Braida-finalizado.pdf>

- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía*. Editorial Laetoli. _
- Buraschi, D., & Oldano, N. (2022). *La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas*. *Revista de Educación Social*, 35, 404-419. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/12/res-35.misclanea.5-daniel.pdf>
- Calle, T. (2020). *Estudio del rendimiento académico entre estudiantes de las zonas rural y urbana: un enfoque Multivariante*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Superior Politécnica del Litoral.
- Camargo, J.A., Mayorga, J.M., & Castañeda J. G. (2021). *Psicología rural: retos y reflexiones en torno a la psicología en contexto rural*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Campos Hernández, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf>
- Capera, J. (2023). Planificación educativa en los procesos pedagógicos en el marco de la praxis formativa del educador crítico en la escuela. *Revista Nuestra América*, (22). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10357325>
- Cárdenas, L., & Mora, J. (2024). Comparative study from traditional evaluation to transmodern assessment in rural educational institutions of Piedecuesta. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(44). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/17572 _
- Carriazo-Díaz, C., Pérez-Reyes, M., & Gaviria-Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>

- Chuiza, E., & Gonzalez, M. (2022). Los efectos territoriales de las Unidades Educativas del Milenio. (Ponencia). *XIII Simposio nacional de desarrollo urbano y planificación territorial Ecuador: Desarrollo territorial, pandemia y recuperación*. Cuenca, Ecuador.
- Cid, M., & Marcillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(3), 316-329. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/639>
- Cuello-Cuello, J. (2021). El territorio y la escuela en la formación de identidad cultural. *Anekumene*, 21, 57-65. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2021.num21.16863>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- 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>
- De los Santos Gelvasio, A. (2024). La evaluación de la competencia digital en las universidades iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación y Desarrollo Humano*, (2), 105-111. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/103/166>
- Ecuador. Instituto Nacional de Desarrollo. (2013). *Sistematización de experiencias: manual de las y los participantes*. Adeco. <http://indesol.gob.mx/cedoc/pdf/l.%20SOCIEDAD%20CIVIL/Sistematizaci%C3%B3n%20de%20Experiencias/Sistematizaci%C3%B3n%20de%20Experiencias.%20Manual%20de%20las%20y%20los%20participantes.%20Modulo%205-nivel%202.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2020). *Apoyo a las familias al rendimiento académico de hijas e hijos*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/Guia-Apoyo-de-las-familias-al-aprendizaje.pdf>

- Ecuador. Ministerio de Educación. (2022a). *Modelo Educativo UBP*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf>
- Ecuador. Ministerio de Educación (2022b). Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2021-2025. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan-estrategico-institucional_2021-2025.pdf
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2023). *Estadística Educativa*, 4. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2025). *Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Ecuador. Universidad Nacional de Educación y Ministerio de Educación. (2023). *Agenda ampliatoria al convenio específico de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Educación Nro. 002-2018*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/11/MINEDUC-MINEDUC-2024-00080-A.pdf>
- Ecuador. Universidad Nacional de Educación. (2022a). Reglamento Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos de la Universidad Nacional de Educación UNAE. <https://unae.edu.ec/normativa/normativa-consejo-superior-universitario-2022/>
- Ecuador. Universidad Nacional de Educación. (2022b). Filosofía Institucional. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Filosofia-Unae.pdf>
- Ecuador. Universidad Nacional de Educación. (2023a). Reglamento de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/transparencia/repositoriounae/normativa/>
- Ecuador. Universidad Nacional de Educación. (2023b). Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional De Educación. <https://unae.edu.ec/normativa/normativa-consejo-superior-universitario-2023/>

- Ecuador. Universidad Nacional de Educación. (2023c). Modelo Educativo – Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/modelo_educativo_pedagogico_de_la_unae.pdf
- Escorcía-Caballero, R., & Gutiérrez-Moreno, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación y educadores*, 12(1), 121-133. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a09.pdf>
- Espinar, E., & Vigueras, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012
- Fals Borda, O. (1999). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. *Análisis Político*, (38), 73–90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- García Garzón, Y. (2021). *Las prácticas pre-profesionales y su aporte en la formación profesional de los estudiantes de la carrera de pedagogía de la historia y las ciencias sociales de la facultad de ciencias de la educación, humanas y tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, período octubre 2019 - marzo 2020*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo.
- García, F. (2007). ¿Un nuevo modelo rural en Ecuador? Cambios y permanencias en los espacios rurales en la era de la globalización. *Iconos*. *Revista de Ciencias Sociales*, (29), 77-93. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=50902906>
- García, R. (2022). *Ser docente en la complejidad. Cualidades humanas y competencias profesionales. Ideas para el debate sobre un marco de competencias profesionales docentes (MCPD)*. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2022/04/06/ser-docente-en-la-complejidad-cualidades-humanas-y-competencias-profesionales-ideas-para-el-debate-sobre-un-marco-de-competencias-profesionales-docentes-mcpd/#comments>

- Gentili, P., Suárez, D., Sturbin, F., & Gindín, J. (2005). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*. OREALC – UNESCO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf>
- Guerra, Y., Cruz, M., & Bonilla A. (2023). El trabajo en aulas multigrado: necesidad en la formación inicial del licenciado en Educación Primaria. Mendive. *Revista De Educación*, 21(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v21n4/1815-7696-men-21-04-e3048.pdf>
- Hart, E., & Ramos, C. (2020). Gestión de aula como estrategia orientadora en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cienciamatria*, 6(10), 662-673. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/639>
- Hernández, A. (2020). Formación Gerencial Dirigida a Docentes para el Mejoramiento del Proceso Educativo en las Aulas Multigrados. *Revista Scientific*, 5(15), 24-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9606785>
- Herrera-Pavo, M. Á., & Cochancela, M. G.. (2022). Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado. Editorial UNAE. _
- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. <https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>
- Jimena, J., Verdeja, M., & Inda-Caro, M. (2021). Paulo Freire y la educación popular: la oportunidad de re-pensar y transformar el mundo en el que vivimos. *Revista Educación en Foco*, 26(2), 1-15. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36148/23667>
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-45. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:183bd69f-350d-4ead-9fbc-2ba8bbd377d1/pe-n10-art02-jesus-jimenez.pdf>

- Jiménez-Castrillon, J., Rincón-Franco, V., & David Cifuentes, C. (2022). *Las prácticas pedagógicas en el aula rural desde la mirada del docente rural*. (Tesis de maestría). Universidad Católica De Manizales.
- Junco, L., García, K., Ordoñez, R., & Reigosa, A. (2024). Aplicación de la teoría sociocultural de Vygotsky y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo bachillerato. *Magazine de las Ciencias*, 9(4), 86-113. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3242/2977>
- Lasluisa-Villamarin, L., & Herrera-Riofrío, D. (2023). Gestión del trabajo en equipo para docentes de educación general básica mediante círculos de aprendizaje. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 2(2), 86–108. <https://jlacolectivo.com/revistas/index.php/YUYAY/article/view/43>
- León, M., & Alchundia, M. (2024). El impacto de la teoría del andamiaje de Vygotsky en niños y niñas con TDH en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 7986-8008. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15506>
- Lozano, M., Lozano, E., & Ortega, M. (2022). Habilidades blandas una clave para brindar educación de calidad: revisión teórica. *Revista Conrado*, 18(87), 412-420. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n87/1990-8644-rc-18-87-412.pdf>
- Martínez--Ordoñez, M., Rodríguez-Medina, K., Guapizaca-Morocho, M., & Pintado-Paltán, E. (2024). La Evaluación como Herramienta en el Proceso Enseñanza Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9510-9529. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13107>
- Moreno, A. (2024). La experiencia de un docente novel en multigrado. *Revista Iberoamericana De Educación Rural*, 2(4), 97–104. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/74/172>

- Moreno, G., Moya, A., Intriago, S., & Arias, R. (2024). Estrategias para mejorar la calidad de la educación en zonas rurales de Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2926-2943. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10724
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Moyolema-Ramírez, P., Freire-Ruiz, A., Mayorga-Mayorga, D., & Cosquilla-Chida, J. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 148-162. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268>
- Mujica, R. (2011). Ruralidad y escuela. https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/ruralidad_escuela.pdf
- Muñoz, V. (2024). *Educación rural. Entre el olvido y la reivindicación*. Entreculturas. <https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-rural-informe-rojo-2024-1.pdf>
- Navarro Salcedo, W. (2004). Teoría crítica de la educación. *Revista Paideia Surcolombiana*, (11), 75-84. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7836042.pdf>
- Navas, G., Llerena, R., & Vaca, F. (2019). Análisis espacial de las unidades educativas del milenio en el Ecuador y su cobertura en zonas de pobreza. *La Granja: Revista de Ciencias de la Vida*, 30(2), 121-133. <https://www.redalyc.org/journal/4760/476060341010/html/>
- Núñez, J., (2008). Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural. *Investigación y Postgrado*, 23 (2), 45-88. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65815752003.pdf>
- Ortiz, W., Guarnizo, E., Sánchez, R., & Ávila, G. (2023). Transformando Territorio. El Aula como Escenario de Aprendizaje Contextualizado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7412-7431. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7484

- Padilla, J., Gallegos, A., & Carchi, K. (2023). Importancia de los lineamientos curriculares para instituciones multigrados. *Runae*, (9). <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/857/791>
- Peralta, A. (2023). Aprendizaje autónomo del estudiante de educación básica una revisión bibliográfica. *SCIENTIA*, 15(1), 72-86. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9867087.pdf>
- Pérez-Gómez, Á. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70. <https://educar.unileon.es/Antigua/Didactic/Temas/CP311022.pdf>
- Ponce, J., & Drouet, M. (2019). Evaluación de impacto de las Unidades Educativas del Milenio. *Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://n9.cl/ymlt7>
- Portilla, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, E., Pantoja, T., Torres, L. & Ullauri, J. (2023). *Modelo de práctica preprofesional UNAE, Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)*. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Preprofesionales.pdf>
- Rodríguez Díaz, J. L., Cabrera Olvera, J. L., & Muñoz Guanga, A. P. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2). <https://www.redalyc.org/journal/1804/180473697015/180473697015.pdf>
- Rodríguez, B., & Fraga, E. (2024). Repertorio didáctico de las y los docentes al enseñar español en primarias multigrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 415-442. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662024000200415
- Rodríguez, L., & Ordaz, A. (2021). La evaluación del desempeño, una nueva herramienta de la cultura de la transparencia aplicada al sector público en México. *Trascender, contabilidad y gestión*, 6(18), 28-40. <https://www.scielo.org.mx/pdf/tcg/v6n18/2448-6388-tcg-6-18-28.pdf>

- Rodríguez, Y. (2024). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Educación y procesos pedagógicos y equidad. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20120828112921/estrateg.pdf>
- Rodríguez-Cosme, M. L., & Smith-Salazar, S. L. (2020). Propuesta teórico-didáctica para la integración de contenidos y objetivos en la clase única del multigrado. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 663-676. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5237>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- Salinas-Atausinchi, Y., & Huaman-Lucana, C. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146-161. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/421>
- Sánchez, G., & Jara, X. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Áger. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-152. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=29668176006>
- Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Sepúlveda-Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *PROSPECTIVA Revista de Trabajo Social e intervención social*, 31, 131-150. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10653>

- Silas, J. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (31). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812248002>
- Souza, E., Souza, F., & Teixeira, A. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en las escuelas rurales del Estado de Bahía (Brasil). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 125-140. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20264>
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (4ta Ed.). Ediciones Morata S. L.



Diana Priscila Saldaña Gómez

Doctoranda en Educación (UNR - Argentina), Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional (UNAB - Chile), Master en Educación

Infantil (UNEMI - Ecuador), Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz (UDA - Ecuador). Sus líneas de investigación son: literatura y animación lectora, formación docente, desarrollo infantil y gestión educativa. Actualmente es Docente investigadora y Directora de Prácticas Preprofesionales en la Universidad Nacional de Educación, investigadora acreditada por la SENESCYT y cuenta con experiencia como autoridad y docente en distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano y chileno. Directora e integrante de grupo y proyectos de investigación y vinculación. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos científicos.



Gabriela Eugenia Dávila Lara

Maestra en Desarrollo Educativo, en la línea de investigación política educativa por la Universidad Pedagógica Nacional de México. Licenciada en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Sus líneas de investigación son: política educativa, didáctica de las ciencias sociales y educación para jóvenes y adultos (EPJA). Actualmente es docente de la carrera de educación básica en la Universidad Nacional

de Educación; directora del grupo de investigación I+D+i TIERRA: Educación, Ambiente E Interculturalidad; miembro de la RIINEPJA - Red Internacional de Investigación para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, registrada y reconocida por SENESCYT. Ha publicado varios artículos científicos y capítulos de libro dentro de sus líneas de investigación.



Juan Gabriel Jaramillo Jimbo

Doctorante en Educación de la Universidad César Vallejo, Máster en Métodos de Investigación en Educación de la Universidad Internacional de La Rioja, Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación. Sus líneas de investigación son: Desarrollo profesional docente, Didácticas de la materias curriculares y la

práctica pedagógica y procesos de aprendizaje y desarrollo. Actualmente es Técnico Docente en la Dirección de Prácticas Preprofesionales de la Universidad Nacional de Educación y docente en la Universidad Estatal Amazónica. Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos en Latindex y Scopus. Integrante de proyecto de investigación.

Este libro presenta una propuesta innovadora para la formación docente centrada en la práctica preprofesional, enmarcada en la modalidad de Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS), implementado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) desde el año 2024. Desde un enfoque multi e interdisciplinar, estas prácticas buscan enriquecer la formación de los futuros docentes mediante experiencias significativas en contextos socioeducativos rurales del Ecuador. Las PABS promueven un aprendizaje vinculado a la diversidad cultural, social, económica y política que configura la realidad educativa en la ruralidad. La inmersión en estos territorios permite a los estudiantes confrontar la teoría con la práctica, asumir un rol activo en el proceso educativo y participar de manera comprometida con las comunidades en las que residen durante su estancia. Esta vivencia fortalece sus competencias básicas y profesionales, consolidando una conciencia social crítica y transformadora, desde una perspectiva de pensamiento complejo, educación crítica, trabajo colaborativo y pertinencia sociocultural; articulando las funciones sustantivas de la educación superior. Todo ello se potencia mediante la cooperación interinstitucional entre la academia, el Estado y los actores territoriales.



ISBN: 978-9942-560-02-5

