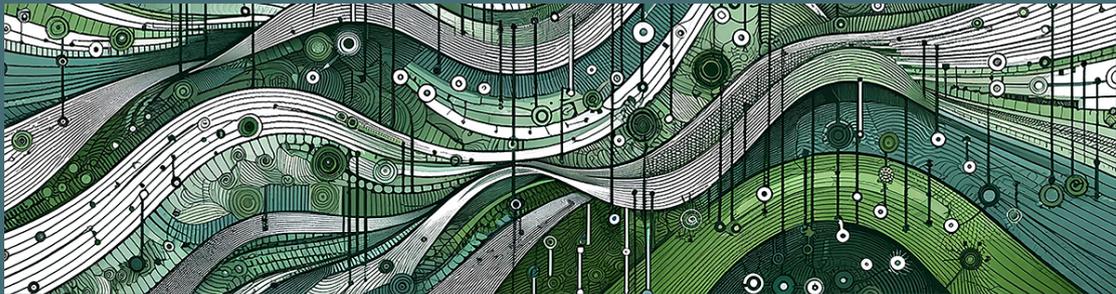


ISSN 2953-6375

Mayo, 2024

[ Boletín No. 7 ]

# EN BUSCA DE LA EQUIDAD: LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES, BIDOCENTES Y MULTIGRADO EN ECUADOR



[ Boletín No. 7 ]

**EN BUSCA DE LA  
EQUIDAD: LA CALIDAD  
EDUCATIVA DE LAS  
ESCUELAS UNIDOCENTES,  
BIDOCENTES Y MULTIGRADO  
EN ECUADOR**

EN BUSCA DE LA EQUIDAD: LA CALIDAD EDUCATIVA DE LAS ESCUELAS  
UNIDOCENTES, BIDOCENTES Y MULTIGRADO EN ECUADOR

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual

4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISSN: 2953-6375

Boletín No. 7: mayo, 2024

### **Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)**

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

#### **Rectora**

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

#### **Vicerrector de Formación**

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez, PhD.

#### **Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado**

### **Observatorio UNAE**

Alexander Mansutti Rodríguez, PhD.

#### **Director**

 Miguel Herrera Pavo, PhD.

 Gladys Cochancela Patiño, Mgs.

 Kelly Loaiza Sánchez, Mgs.

 Michelle Arias Sinchi, Lcda.

 Alexander Mansutti Rodríguez, PhD.

 Alex Estrada García, PhD.

#### **Autores**

### **Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial**

Verónica Cabrera Velecela, Mtr.

#### **Directora**

Tatiana León Alberca, Mtr.

#### **Especialista de publicaciones**

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

#### **Diseñadora y diagramadora**

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

#### **Ilustrador**

Leonardo López Verdugo, Lcdo.

#### **Corrector de estilo**

editorial@unae.edu.ec

[www.unae.edu.ec](http://www.unae.edu.ec)

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

# Contenido

<b>Prólogo</b> .....	<b>6</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>9</b>
<b>Historia de las instituciones educativas UBP</b> .....	<b>10</b>
<b>La escuela ecuatoriana y el lugar de las escuelas multigrado</b> .....	<b>12</b>
<b>La labor del docente multigrado</b> .....	<b>16</b>
<b>Política educativa ecuatoriana sobre escuelas UBP</b> .....	<b>19</b>
<b>Metodología</b> .....	<b>21</b>
<b>Fase1. Caracterización de las instituciones educativas a nivel nacional</b> .....	<b>24</b>
<b>Fase 2. Resultados de encuesta a docentes que laboran en instituciones multigrado en las zonas 6 y 7</b> .....	<b>28</b>
<b>Características de las instituciones multigrado</b> .....	<b>30</b>
<b>Características del docente multigrado: Formación, experiencia y actitudes</b> .....	<b>31</b>
<b>La docencia en instituciones multigrado</b> .....	<b>34</b>
<b>Políticas ¿hacia dónde?</b> .....	<b>41</b>
<b>¿Cuál es el modelo pedagógico multigrado que proponemos?</b> .....	<b>42</b>
<b>Actividades propuestas para fortalecer el modelo pedagógico multigrado</b> .....	<b>44</b>
<b>Gestión curricular</b> .....	<b>44</b>
<b>Formación docente</b> .....	<b>44</b>
<b>Infraestructura</b> .....	<b>45</b>
<b>Gestión institucional</b> .....	<b>45</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>46</b>

# Información en cifras



## Prólogo

PhD. Rebeca Castellanos Gómez  
Rectora de la UNAE

El derecho a la educación ha sido uno de los temas más controvertidos en el mundo entero, a pesar de que existen situaciones comunes en todos los países con respecto a este derecho, las garantías para su cumplimiento distan mucho de ser homogéneas y varían en cada país y, especialmente, considerando el grado de compromiso social y político que los Estados son capaces de asumir. Esta responsabilidad se traduce de muchas maneras y se operacionaliza a través de diferentes vías favorecedoras del cumplimiento de los tratados internacionales en cuanto a la accesibilidad a una educación de calidad, gratuita y obligatoria para todos los niños, niñas y adolescentes.

Katarina Tomasevsky (primera relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas y fundadora del Proyecto Derecho a la Educación —1999—) nos presenta un esquema para favorecer con el cumplimiento de este derecho por parte de los Estados; el cual se denomina “Las 4 A de la Educación”; dado que cuenta con los ejes: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. A su vez, estos cuatro principios se refieren —de forma general— a la oferta educativa gratuita de calidad, con acceso garantizado para todos (lo que implica la ubicación de las instituciones educativas en todas las regiones), con una metodología pertinente a los contextos y a los procesos educativos inclusivos, prácticas pedagógicas que se adapten a los niños y no al contrario (Convención de los Derechos del Niño), con profesores formados y escuelas con condiciones favorecedoras de los procesos educativos.

Con este marco como telón de fondo, es imperativo estudiar la situación de las escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes (UBP) —o escuelas multigrado— existentes en el sistema educativo ecuatoriano (así como en todo el mundo), pues estos espacios se constituyen en uno de los mecanismos para hacer realidad el derecho a la educación en apego a los principios de calidad señalados por Tomasevsky.

Son muchas las variables intervinientes en este modelo educativo que caracterizan su complejidad, ratificando que la realidad es inacabablemente compleja. Entre estas variables —sin llegar a ser exhaustivos— se destacan algunas de naturaleza política-administrativa, metodológicas, operativas, económicas, socioculturales, geográficas, referidas a los docentes, estudiantes y sus familias e, incluso, algunas inherentes a la visión de que, de ellas, poseen las instituciones de educación superior. La constatación de algunos de estos aspectos, a través del trabajo investigativo realizado por el equipo del Observatorio UNAE, ha permitido ofrecer este espacio de análisis reflexivo sobre su funcionamiento y así contribuir a clarificar algunas esferas, que pueden permanecer en la opacidad de quienes gestionan los procesos educativos, por la vía de evidencias que apunten a la construcción o fortalecimiento de políticas educativas en Ecuador.

Este trabajo inicia ofreciendo una panorámica teórica sobre la concepción de las escuelas multigrado y su evolución en la historia, lo que se constituye en una suerte de mapa epistémico que orienta la reflexividad de los datos que se presentan a *posteriori*. La metodología empleada permitió llegar a docentes en diversas provincias, escuchar sus voces a la par de describir estos establecimientos educativos y poder así identificar caracterizaciones particulares y comunes en toda la geografía de las zonas educativas 6 y 7 del país.

La panorámica de las escuelas se cruzó con la data obtenida del instrumento aplicado a los maestros, con variables como la caracterización de los docentes, sus funciones, expectativas, emociones, estrategias aplicadas, fortalezas y debilidades encontradas en el trabajo en aulas multigrado. Estas variables y sus indicadores estudiados se corresponden, en gran medida, con las 4 A del derecho a la educación propuestas por Tomasevsky.

El análisis de los resultados permitió identificar elementos ya tratados en la teoría consultada, pero también poner sobre la mesa elementos que pudieran enriquecer el Modelo Pedagógico Multigrado propuesto por el Ministerio de Educación y así propiciar un diálogo nacional articulado por los hallazgos de la realidad, el conocimiento académico y los resultados de la política pública aplicada hasta el momento. De 16 130 instituciones educativas existentes en Ecuador, el 33.2 % son unidocentes y el 12.2 %, bidocentes; para un total de 45.4 % en todo el país. Esto refleja una situación cuyo latido nos demanda atención.

La propuesta final de elementos tomados de la realidad constatada y del análisis ejecutado abre espacios interesantes con el Ministerio de Educación y sus principales actores. Aspectos como la pertinencia cultural de los aprendizajes, la necesidad de un trabajo colaborativo —no solo en los estudiantes, sino entre los docentes de diferentes escuelas—, la necesidad de acompañamiento docente

de la mano de los asesores educativos, la flexibilidad del modelo que permite la adaptabilidad, el fortalecimiento de la relación comunidad-escuela apuntando hacia a la aceptabilidad y demás aspectos se constituyen en información de gran valía en favor de una arquitectura educativa funcional, flexible, inclusiva y de calidad para nuestros niños, niñas y adolescentes.

Este boletín nos impone, como comunidad universitaria, el reto de incidir positivamente en estas escuelas a través de la revolución silenciosa que cambia mentes y corazones, así como de trabajar, hombro a hombro, con el Ministerio de Educación e instituciones dedicadas a formar docentes. La transformación de la educación es nuestro norte común a fin de hacer realidad el derecho a una educación de calidad e inclusiva para todos.

## Introducción

En este boletín se abordarán los procesos de enseñanza y aprendizaje protagonizados por un docente encargado de dos o más grados. Este escenario se presenta en las instituciones educativas unidocentes, bidocentes y pluridocentes (UBP) en modalidad multigrado; es decir: el trabajo de forma simultánea con grupos de hasta 25 estudiantes entre Inicial y Educación General Básica (EGB) en el mismo espacio físico (Mineduc, 2022).

El término *multigrado* es utilizado para referirse a aquellas instituciones educativas en las que al menos hay un docente que combina en su aula estudiantes de dos grados diferentes y que, en consecuencia, debe administrar procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se ordenan, combinan objetivos y resultados de aprendizaje de al menos dos grados diferentes.

Sin embargo, la diversidad caracteriza a las escuelas multigrado; entre ellas son muy frecuentes, por ejemplo, las escuelas unidocentes y bidocentes, siendo las primeras aquellas en las que un solo profesor se hace cargo de las enseñanzas de todos los alumnos de diferentes edades y grados servidos por la escuela, mientras que las bidocentes son aquellas en las que los estudiantes de todos los grados, con su diversidad de edades, son distribuidos entre dos docentes. En Ecuador se conocen como escuelas UBP.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco,1989), por su lado, señala que:

La enseñanza multigrado implica situaciones escolares en las que el número de alumnos de diferentes grados es tan pequeño que los alumnos de varios grados juntos forman una clase normal o ligeramente mayor de lo normal. Se refiere a la agrupación de clases combinadas en una escuela con una, dos o tres aulas. (p. 1)

Asimismo, Little (2001) menciona que “en la enseñanza multigrado, los maestros son responsables, dentro de un período determinado, de la instrucción en dos o más grados del plan de estudios” (p. 482). En concomitancia, Bustos Jiménez (2010) indica que este término sirve para referirse a un tipo de organización de estudiantes de diferentes edades que comparten un mismo

espacio físico. Esta organización también es conocida como agrupación por multiniveles por tratarse de que en un salón de clase un docente coordina los procesos de enseñanza aprendizaje de dos o más niveles.

## **Historia de las instituciones educativas UBP**

Durante mucho tiempo, las escuelas unidocentes eran el único tipo de escuela establecido. Ellas emulaban los ambientes de socialización comunitaria que ocurrían bajo la dirección de alguien considerado más sabio que el resto. Eran, por lo general, adultos que asumían la forma de tutores de los infantes. De esa manera, pequeñas poblaciones con altas tasas de mortalidad en todos los grupos etarios generaban un ambiente social de poblaciones dispersas y de pequeñas dimensiones que se caracterizaba por las diferencias de edad y conocimientos entre sus miembros.

Las escuelas originarias —todas multigrado y multiedad— congregaban grupos de estudiantes diversos. En la escuela se creaba un espacio de socialización intencionada, entendido como un proceso formativo que se planteaba objetivos de aprendizaje a lograr, donde la atención tendía a ser personalizada y adaptada a lo que cada estudiante conseguía para, a partir de allí, ir al logro de competencias más complejas (Hamilton, 1991).

La transición de las escuelas regidas por uno o dos docentes, que dependían de lo poco que les podía pagar el Estado y ser compensados por los familiares de los estudiantes, a las escuelas organizadas por grados, se dio paulatinamente entre el siglo XIX y la primera mitad del XX (Ferrel, 1947; Stonecypher, 1947; Pratt, 1986; Little, 2001).

En Escocia e Inglaterra, por ejemplo, este proceso se dio a mediados del siglo XIX luego de que los promotores de la escuela lancasteriana perdieran influencia en la organización del sistema educativo (Hamilton, 1991). Mientras que la escuela prusiana, ya organizada en grados y por edades, sirvió de modelo para organizar el sistema de escuelas estadounidense de manera que se pudiera sustituir al docente único y sus métodos tutoriales (Pratt, 1986). De esta forma, se transitó de un modelo pedagógico preocupado por la enseñanza individualizada y el trabajo colaborativo, con aulas de población heterogénea en edad y conocimientos diversos a escuelas de aulas homogéneas (Hamilton, 1991) en edades y saberes. A partir de ahí, cobró sentido el concepto de clase entendido como un grupo de estudiantes relativamente homogéneo. La escuela unidocente quedó, en esa tesitura, como un rezago.

Hoy los sistemas educativos organizados por rangos de edad son dominantes y están asociados con el ideal de calidad. No obstante, a pesar de la hegemonía de los sistemas estratificados y su prestigio, no hay país en el mundo en el que se haya logrado eliminar las escuelas unidocentes, bidocentes y pluridocentes.

La mayoría de ellas, de hecho, están creadas por necesidad para atender la educación de poblaciones dispersas y vulnerables —por su pobreza— que de otra manera no pudieran ser atendidas, mientras que una proporción menor organiza la escuela de esta manera por razones pedagógicas (Little, 2001).

En una publicación de la Unesco (2000) sobre las escuelas unidocentes, se afirma que estas tienen presencia en todo el mundo. Diez años antes, en un taller promovido también por la Unesco (1987), en Asia, todos los países reconocieron la alta preponderancia de las escuelas unidocentes. Las cifras son significativas: en China Popular se reportaron 420 000 pequeñas escuelas multigrado mientras que en la India se hablaba de 327 000 de ellas. En Francia, a finales del siglo pasado, la Unesco reportó 8 892 escuelas unidocentes, en Grecia el 31.5 % de las instituciones educativas se registraron como unidocentes y atendían al 5.1 % de los discentes activos en el sistema educativo, mientras que en Corea del Sur el 6 % de las escuelas eran unidocentes y atendían al 1 % de la población escolar. Hasta en pequeñas islas como las Maldivas se identificaron escuelas multigrado.

En 2021, en Estados Unidos se reportaron 400 escuelas de un solo cuarto (*one-room school*) en el sistema de escuelas públicas. Cuando hace apenas un siglo, en 1918, el 70.8 % de las escuelas del país eran *one-room* (Miller, 1989) y en 1946-1947 había aún 82 557 escuelas unidocentes (Ferrel, 1947). En América Latina, la situación no era diferente. Ibarra (2021) reportó que el 34.5 % de las escuelas en México eran multigrado mientras que Schmelkes (2019) indicó que “en el año lectivo 2016-2017 había 47 993 escuelas unitarias” (p. 17) en ese país. Las referencias abundan sobre el resto de los países americanos donde las escuelas multigrado —en general— y las unidocentes —en particular— tienen importancia en los sistemas educativos. Las escuelas multigrado son, en definitiva, un hecho mundial.

El poblamiento contemporáneo se caracteriza por un ordenamiento según el cual hay una jerarquía de centros urbanos en la que todo asentamiento depende de otros mayores y él mismo tiene un conjunto de otros asentamientos que dependen de él; Christaller, referenciado por Smith (1976), calificaba a este como un sistema solar. Los asentamientos más pequeños son los que están en la periferia. Estos pequeños asentamientos —que están en todos los países del mundo— son propicios para ser servidos por las escuelas multigrado. Mientras siga vigente el sistema de asentamientos de tipo solar, las

comunidades pequeñas y dispersas nunca desaparecerán y, por lo tanto, tampoco las escuelas multigrado que han de servir las.

## **La escuela ecuatoriana y el lugar de las escuelas multigrado**

Las primeras escuelas del Ecuador, como las del resto del mundo, eran multigrado. No había currículo, pero sí saberes que eran deseables aprender: lectura, escritura, aritmética, música, religión y derecho. Las escuelas eran, por lo general, el resultado de iniciativas de maestros que recibían de los padres de sus alumnos escasos estipendios cuyos montos dependían de lo que se enseñara: si el niño solo aprendía a leer, el maestro recibía una cantidad. Si, además, aprendía a escribir recibía más dinero. Si además de leer y escribir aprendía aritmética, entonces el maestro recibía un estipendio mayor. El corolario obvio es que los hijos de los pobres difícilmente aprendían a leer, escribir y desarrollar operaciones matemáticas básicas (González Suárez, citado en Brito, 2019).

Caso aparte era el de las mujeres, dado que a ellas solo se les enseñaba a leer, mas no a escribir. Mientras que los indígenas —que eran vástagos de los caciques principales— eran atendidos por curas doctrineros en escuelas parroquiales donde se les enseñaba a “(...) leer, escribir, cantar, ayudar a misa y a hablar la lengua de Castilla” (Vargas, 1978, citado en Brito, 2019, p. 46). En efecto, la lucha contra las llamadas “idolatrías” se apuntalaba con la labor pastoral y evangelización. A pesar de estos esfuerzos, más del 90 % de la población era analfabeta (Brito, 2019).

Durante el corto período de la Gran Colombia, en la tercera década del siglo XIX, la escuela lancasteriana se sembró en el Ecuador por el propio Lancaster y mantuvo su influencia hasta la segunda década del siglo XX. La pedagogía lancasteriana fue estructurada en el uso de monitores que, con frecuencia, eran los estudiantes más adelantados, mediante el trabajo colaborativo, aprendizaje basado en la memoria, aulas heterogéneas de 10 a 20 estudiantes, premios y castigos. Se enseñaban las artes de la lectura, la escritura, el cálculo y el catecismo en el marco de largos discursos docentes y una férrea disciplina. La escuela lancasteriana, de origen inglés, era un esfuerzo por darle mayor eficiencia a las escuelas multigrado que precedieron a la escuela organizada por grupos de género y edad cercana. Aunque llegaron a ser importantes en Inglaterra y Escocia, la escuela lancasteriana encontró en Ecuador suelo propicio donde desarrollarse (Brito, 2019).

En 1871, durante el gobierno modernizador de Gabriel García Moreno se decretó la gratuidad de la enseñanza primaria. Paralelamente, aparecieron los primeros libros de texto. También se creó la Escuela Politécnica Nacional (EPN). En este marco, el Gobierno importó un modelo educativo europeo y permitió la entrada al país de jesuitas, la Congregación de Hermanos Cristianos y de las religiosas de los Sagrados Corazones (Aguilar-Gordón, 2019). En esta época, las escuelas de los Hermanos Cristianos contaban con seis clases atendidas cada una por un docente. Su reglamento “(...) apela a la conveniencia de que una escuela se divida en al menos dos clases, una para estudiantes adelantados y otra para principiantes (las que bastarían para localidades pequeñas) siendo la división ideal a tres o incluso cuatro clases” (Brito, 2019, p. 65). A finales del siglo XIX, ya se hacía presente en el Ecuador la preocupación por aulas relativamente homogéneas que facilitaran la formación masiva.

Sin embargo, no fue sino hasta la revolución liderizada por el Partido Liberal, durante las tres primeras décadas del siglo XX, que se hacen esfuerzos por organizar el sistema educativo del Ecuador. Su medida más importante fue decretar el carácter laico de la educación. Frente a la escasez de docentes preparados, se crean los institutos normales pedagógicos y se construyen grandes escuelas en las principales ciudades del país. Luego de la muerte del líder, Eloy Alfaro, el Partido Liberal gobernante organiza a las escuelas en elementales, medias y superiores, siendo las primeras aquellas que contaban con un solo preceptor encargado de todas las secciones, institucionalización para la época de las escuelas unidocentes contemporáneas; las medias tenían un número variable de docentes, pero siempre multigrados (Brito, 2019).

El siglo XX, a partir de su segunda mitad, fue el período de transición demográfica cuando se pasó del antiguo régimen de alta fecundidad y alta mortalidad a uno en donde la mortalidad disminuyó sustancialmente, mientras que la fecundidad se mantuvo muy alta. Ello implicó aumentos significativos de la población que pasó entre 1960 y 2000 de 4 168 000 a 12 531 000 habitantes, aumento que produjo impactos notables en la complejización del sistema de asentamientos y sus poblaciones centrales, creciendo aceleradamente toda clase de servicios, incluidos los escolares. Muchas escuelas pequeñas crecieron y otras debieron ser creadas a medida que crecían las urbes y avanzaban las fronteras agrícolas en los sectores periféricos del sistema de asentamientos. Se trató, en líneas generales, de un período en donde lo fundamental de la política pública educativa era crear nuevas escuelas que atendieran a los hijos de la explosión demográfica y, con ello, disminuir la exclusión escolar y el analfabetismo.

Era claro, asimismo, que la prioridad de los sistemas educativos era bajar las tasas de analfabetismo y ampliar la extensión de los servicios educativos (Luna, 2019). Madrid (2019) reporta que, a inicios del siglo XX, el 74.14 % de los niños en edad escolar eran analfabetos. Esta condición disminuyó en 1940 hasta el 70.5 %. Entre las décadas del cincuenta y noventa el analfabetismo disminuyó exponencialmente hasta llegar al 11.7 % y en el 2010 al 6.8 % (Luna, 2019; Stefos y Restrepo, 2017).

El cambio evidenciado en el porcentaje de analfabetismo solo ha podido darse con el crecimiento del número de escuelas, especialmente el de aquellas que se llevaban a los sitios rurales y comunidades indígenas más alejados de los mayores centros poblados, donde el analfabetismo era masivo y las escuelas unidocentes eran una estrategia idónea para llevar los servicios educativos a poblados dispersos en los que la matrícula no era abundante. En 1968, las escuelas unidocentes cubrían el 48 % del total nacional y el 98.8 % de las zonas rurales y en 1998 estaban instaladas 14 141 escuelas unidocentes que cubrían el 17.7 % de la oferta educativa (Luna, 2014). De hecho, la proporción del presupuesto asignado a educación aumenta paulatinamente. Así, por ejemplo, del 2002 al 2013 fue creciendo, aunque se produjo una ligera caída en el 2014 y 2015 (Stefos y Restrepo, 2017; Luna, 2014).

La transición demográfica está en su fase final, pues se está alcanzando un equilibrio de baja natalidad y baja mortalidad. Incluso se está pasando el bono demográfico, etapa de la transición demográfica, en la que el número de niños y adultos mayores que deben ser mantenidos es menor que el número de ciudadanos que están trabajando y los mantienen. La tendencia es que el número de pobladores se haga estable al equilibrarse las tasas de fecundidad y mortalidad. La población infantil deja de crecer aceleradamente en el Ecuador y, por primera vez en 70 años, los servicios públicos no están presionados por las tasas de crecimiento de la población, sino por la posibilidad de mejorar los servicios.

De esta forma, se abre una ventana de oportunidades para implementar políticas orientadas a mejorar la calidad educativa. En este marco, **las instituciones educativas UBP van a mantenerse como una solución para poblaciones dispersas que aún crecen, como las indígenas, o como opción pedagógica para quienes valoran las ventajas de la educación individualizada con métodos colaborativos y ratios bajos docente/alumnos.** Ello marca una situación diferente a la que ocurrió donde la atención a una población creciente primaba sobre la calidad del servicio.

Hay una larga tradición de evaluación de las escuelas multigrado que nace desde el momento en el que todas las escuelas eran atendidas por un maestro

(Stonecypher, 1947) que, eventualmente, podía ser apoyado por uno o más tutores como ocurría con el modelo lancasteriano (Brito, 2019). La reflexión que se da en los siglos XVIII y XIX sobre las ventajas y desventajas identificadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se daban en aulas multiedad se convierte en un fuerte impulso que conduce al ordenamiento de los espacios escolares en agrupaciones homogéneas en edad y, en lo posible, en madurez cognitiva y competencias. La escuela unidocente y multiedad, por su propia naturaleza, implicaba combinación de capacidades y competencias (Hamilton, 1991; Little, 2001). **Se trataba de instituciones educativas en donde las clases no se convertían en aulas, sino que se organizaban cada día para atender las necesidades de aprendizaje del momento de un grupo de pupilos. Ya desde entonces se aprovechaban las virtudes de la institución multigrado: trabajo colaborativo, atención a las necesidades individuales, flexibilidad de objetivos, en el uso de los tiempos y en la constitución de los grupos de trabajo.**

Sin embargo, la institución multigrado presentaba dificultades para el logro de los objetivos pedagógicos, especialmente en las urbes. Pratt (1986) señala que la cultura estratificada por edades es, en gran medida, producto de los últimos doscientos años. Pasando del siglo XIX al XX se van haciendo dominantes los reconocimientos a las virtudes de la enseñanza masiva en clases con estudiantes de edades similares. Se comienza a considerar este tipo de agrupamiento como la fórmula adecuada para atender los retos formativos de una modernidad que valora una ciudadanía letrada y responsable (Hamilton, 1989). Es así como la organización escolar pasa de aulas y clases flexibles, que se dividen en grupos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y las competencias de sus integrantes, a aulas ajustadas en su configuración al año escolar teniendo como criterio organizativo la cercanía en edad de los estudiantes y el ajuste a un conjunto de resultados de aprendizaje organizados en mallas curriculares (Little, 2001).

El sistema de aulas homogéneas que siguen un currículo con resultados de aprendizaje graduales termina siendo un resultado de la revolución ideológica y tecnológica de los siglos XVIII y XIX (Hamilton, 1989). Se parte del supuesto de que un grupo de pupilos que comparte capacidades y madurez cognitiva similares ayuda al docente a elaborar estrategias didácticas comunes para ellos, de manera que todos puedan lograr los mismos aprendizajes manifiestos en la malla curricular.

Las escuelas multigrado, a pesar de disminuir tanto su número como la proporción de estudiantes atendidos en los espacios urbanos, permanecieron como la solución para considerar a las poblaciones dispersas y vulnerables de

los ciudadanos que ocupaban tierras en espacios periféricos (Unesco, 2020). Las escuelas multigrado, por ende, devienen en el instrumento principal de la educación inclusiva en las regiones periféricas de los países, de allí su resiliencia. Por ello, es común que cuando se habla de escuelas unidocentes y bidocentes, se evoca a la educación rural; ello a pesar de que la frontera entre lo urbano y lo rural se hace cada vez más difusa.

Una vez que la escuela organizada por edades y conocimientos sistematizados en mallas curriculares se hace dominante y casi natural, las escuelas multigrado — especialmente las unidocentes — comienzan a ser percibidas, no como un modelo pedagógico alternativo, sino como la expresión de un “rezago civilizatorio”.

## La labor del docente multigrado

En otro orden de cosas, el docente cumple un rol muy importante en las escuelas multigrados, tal como exponen Galván y Espinoza (2022):

El docente es un guía educativo con responsabilidades profesionales claras. Atender las necesidades cambiantes de los alumnos, los retrocesos, avances, titubeos y progresos de cada uno en el trabajo escolar es condición para la enseñanza simultánea. El maestro, la maestra, siempre son directores de la escena. (p. 54)

En nuestro Ecuador, la modalidad multigrado se presenta principalmente en la Educación General Básica (EGB) y su organización escolar responde a dos jurisdicciones: Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.

A continuación, se detallan sus subniveles y procesos.

**Tabla 1. Niveles y subniveles educativos de la Educación Intercultural**

Nivel	Subnivel	Edades
Educación Inicial	Inicial I (no escolarizado)	0 a 3 años
	Inicial II	3 a 5 años
Educación General Básica	Preparatoria (1.º grado)	5 años
	Elemental (2.º, 3.º y 4.º grado)	6 a 8 años
	Media (5.º, 6.º y 7.º grado)	9 a 11 años
	Superior (8.º, 9.º y 10.º grado)	12 a 14 años



Volver

**Fuente:** elaboración propia con base en Ministerio de Educación (Mineduc, 2016)

**Tabla 2. Niveles y procesos de la Educación Intercultural Bilingüe**

Nivel	Procesos (unidades)	Edades
Educación General Básica Intercultural Bilingüe	Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC)	0 a 5 años
	Inserción a los Procesos Semióticos (IPS) (1.º grado)	5 años
	Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) (2.º, 3.º y 4.º grado)	6 a 8 años
	Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) (5.º, 6.º y 7.º grado)	9 a 11 años
	Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) (8.º, 9.º y 10.º grado)	12 a 14 años



**Fuente:** elaboración propia con base en Mineduc (2013)

Ahora bien, para responder a las necesidades curriculares propias del multigrado, se diseñaron lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado (Mineduc, 2021) como respuesta al cumplimiento del currículo y el Modelo Educativo UBP (Mineduc, 2022) en el que se proponen estrategias pedagógicas para esta modalidad de enseñanza, las cuales se nominan enseguida:

- Aprendizaje simultáneo: el docente organizará el tiempo de la clase de acuerdo con el número de grupos de estudiantes, designando diferentes tiempos para combinar el trabajo grupal con el individual, así como alternar el Aprendizaje Mediado por el docente (AM) y el Aprendizaje Autónomo (AA).
- Aprendizaje basado en proyectos: el docente parte de una problemática, en la que debe elaborar un proyecto e integra Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD) de varias asignaturas para el trabajo cooperativo con los estudiantes asignando actividades según su nivel de aprendizaje.
- Aprendizaje Adaptativo: el docente identifica el grado de aprendizaje que tienen los estudiantes mediante diagnósticos.
- Comunidades de aprendizaje: permiten la integración del entorno que rodea a la escuela en busca de que los niños y niñas fomenten valores de eficiencia, equidad y cohesión social. (pp. 16-17)

El principal rol del docente es ser un mediador del aprendizaje. Desde su práctica atiende las necesidades de los estudiantes de los diferentes grados. **Por ello, la metodología del aprendizaje simultáneo es la más utilizada en las escuelas multigrado, porque permite el trabajo de dos o más grupos con una misma destreza y las actividades se distribuyen para los tres momentos del proceso didáctico.** La eficacia y eficiencia de este

modelo organizativo va a depender de la habilidad del maestro en la dosificación de las tareas y la aplicación de atributos propios de la organización del proceso didáctico como la anticipación, la construcción y la consolidación con los tiempos asignados; atributos que promueven la autonomía en los estudiantes, el trabajo colaborativo y el desarrollo de las destrezas o dominios de las diferentes áreas que aportan al crecimiento local en lo cultural y social.

Además, en las instituciones UBP se presentan condiciones para el docente que varían de las instituciones completas, tanto la labor docente como la administrativa y social. Por ejemplo, en las unidocentes él es responsable del mantenimiento de las instalaciones y su dotación, así como de rendir cuentas periódicamente y comparte con otros actores sociales locales el liderazgo comunitario (Maza, 2021). Las escuelas bidocentes no se diferencian sustancialmente de las unidocentes, pues, aunque la carga del funcionamiento se divide entre dos docentes, se encargan de varios grados; en algunos casos asumen la responsabilidad de formar estudiantes de hasta cuatro grados donde pueden mezclarse subniveles de Inicial, Preparatoria, Elemental y Media. Las instituciones pluridocentes menores se diferencian de las unidocentes por la presencia de un líder así llamado quien se hace cargo de la responsabilidad del buen funcionamiento de la institución acompañado de un grupo de docentes, algunos con un único grado y otros a cargo de aulas multigrado, trabajando simultáneamente con estudiantes de más de dos grados. Finalmente, las instituciones pluridocente mayor son las convencionales, donde un docente atiende a un solo grado.

Con las instituciones UBP —universales, como se ha revisado— los países encuentran una manera viable para garantizar el derecho a una educación para todos. Puesto que, con la escuela básica atendida por uno o pocos docentes, se puede facilitar la prestación del servicio educativo que garantiza la accesibilidad a poblaciones dispersas que han sido históricamente excluidas como campesinos, montubios, miembros de las nacionalidades indígenas y afroecuatorianos.

En estas condiciones, vale mencionar, se vuelve complejo alcanzar la calidad, razón por la cual la educación en la ruralidad se convierte en un dispositivo poco eficaz para disminuir la pobreza, la migración y acabar con el analfabetismo; lo que lleva a aplazar la transformación y la justicia social en las comunidades (Mineduc y Fondo Mundial para la Naturaleza [WWF], 2021).

## Política educativa ecuatoriana sobre escuelas UBP

El sistema nacional de educación ha atravesado la derogación y la aplicación de políticas para garantizar el acceso a la educación y mejora de la calidad. En ese devenir histórico, en la evaluación del Plan Decenal de 1996 se destacan los siguientes logros:

- Incremento en la oferta educativa, el acceso de estudiantes a los diferentes niveles, debido a la eliminación de barreras como el cobro y aportes de educación, entrega gratuita de textos escolares a los diferentes niveles y áreas del conocimiento, programas de alfabetización de jóvenes y adultos, atención a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales para su inserción en la educación regular y la creación del modelo pedagógico MOSEIB para la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.
- El programa Hilando el Desarrollo distribuyó uniformes de forma gratuita a instituciones educativas fiscales del sector urbano y rural a partir del 2007, lo cual motivó a las familias para que sus hijos asistan a la escuela.
- El Programa de Alimentación Escolar (PAE) ofreció alimentación escolar a los estudiantes de Inicial hasta Básica Superior de los centros educativos para la mejora del estado nutricional de los educandos (Calderón, 2015).
- La creación de las Unidades Educativas del Milenio (UEM) fue el modelo escolar adoptado por el gobierno de Rafael Correa (2007-2017), donde se proyectó la construcción de 600 UEM. Para cumplir con esta oferta, se contó con la política pública conocida como el Plan de Reordenamiento Territorial de la Oferta Educativa: los 19 023 planteles públicos existentes en el país se reducirían a 5 189 UEM, incluidas las instituciones repotenciadas. Para cumplir con lo planificado se cerraron más de 6 000 escuelas rurales, la mayoría de ellas unidocentes y bidocentes que —en varios casos— fueron fusionadas. Hasta 2017 se construyeron 100 UEM (Torres, 2023).

Los estudiantes de sectores rurales fueron beneficiarios de la infraestructura de las UEM con instalaciones modernas: aulas, laboratorios, canchas, biblioteca, alimentación y transporte. Con el paso del tiempo, estos centros presentaron problemas de mantenimiento y falta de transporte, por lo que disminuyó su matrícula al provocar que los estudiantes de los sectores rurales periféricos no pudieran asistir a las UEM y que los líderes indígenas y comunitarios de los sectores donde estaban las UBP solicitaran la reapertura de las escuelas cerradas.

Luego de la pandemia, como señala el Mineduc (2021) en el informe de rendición de cuentas en el eje “Todos”, se informa del “Fortalecimiento de la educación rural y comunitaria con la reapertura y fortalecimiento de 900 escuelas rurales y con la implementación de un modelo pedagógico multigrado pertinente y de calidad” (p. 21). Además, informa que:

- Se volvieron a abrir 101 instituciones rurales beneficiando a 3 700 estudiantes.
- Se propone un Modelo Pedagógico UBP que cuenta con estrategias que responden a las necesidades de la ruralidad como metodología multigrado y acompañamiento pedagógico.
- Se aprueba una guía de reflexión pedagógica para las escuelas rurales cuyo objetivo es brindar al lector un enfoque pedagógico y aportes reflexivos y prácticos para alcanzar una nueva mirada en la gestión educativa rural, el rol del desempeño docente y la vinculación con la comunidad.
- Se realiza el I Encuentro Binacional de Docentes Rurales: La Escuela Multigrado de Calidad con la participación de 20 000 docentes de Colombia y Ecuador con la finalidad de fortalecer el desempeño docente y las competencias pedagógicas.
- Se capacita a 563 docentes y 45 asesores educativos mediante un curso de enseñanza y aprendizaje sobre las escuelas multigrados con el objetivo de mejorar las competencias pedagógicas y reflexionar sobre su propia práctica (p. 21).

En el informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación del 2022, uno de los ejes responde a las instituciones educativas UBP. En el eje “Todos” se informa de las siguientes líneas de acción:

- Fortalecimiento de la educación rural y comunitaria con la reinauguración y fortalecimiento de 900 escuelas rurales y con la implementación de un modelo pedagógico multigrado pertinente y de calidad por el que se desarrollaron las siguientes actividades:
  - › Lineamientos curriculares para las escuelas multigrados de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el nivel Inicial hasta el de Básica Media. Se trata de un currículo que se trabaja por subniveles, Inicial y Preparatoria. Este currículo multigrado está conformado por 6 ámbitos de desarrollo y aprendizaje: Identidad y autonomía, Convivencia, Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, Relaciones lógico matemáticas, Comprensión oral y escrita, Comprensión y expresión artística y Expresión corporal.

- › Para los subniveles Básica Elemental (segundo, tercero y cuarto ) y Básica Media (quinto, sexto y séptimo grados) se cuenta con matrices curriculares donde son seleccionadas del Currículo 2016 las destrezas con criterio de desempeño imprescindibles de las áreas: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística, Lengua Extranjera-Inglés y Educación Básica y los ejes temáticos El yo y la identidad y Convivencia; y del entorno: el espacio, el tiempo y los objetos, la historia y la memoria, la ciencia en acción y las prácticas lúdicas: el juego y el jugar.
- › Capacitación sobre los lineamientos curriculares para escuelas multigrados a diferentes actores como: asesores educativos, auditores, directivos y docentes.
- › Lanzamiento del modelo educativo UBP para guiar el trabajo docente.
- › Encuentros formativos con 90 docentes rurales de tres provincias: Sucumbíos, Cotopaxi y Manabí, donde reflexionaron y compararon los modelos pedagógicos del MOSEIB, UBP y los lineamientos curriculares de las escuelas multigrados.
- › Reinauguración de 105 escuelas rurales, beneficiando a 3 287 estudiantes a los que se les garantiza el derecho constitucional de una educación de calidad, inclusiva y equitativa (Mineduc, 2022).

Como se puede observar, en Ecuador —a través del Ministerio de Educación y otras entidades— se han propuesto políticas educativas para atender a las instituciones educativas UBP con la dotación de infraestructura, textos, desayuno escolar y uniforme. A partir del 2022 se integró un Modelo Pedagógico UBP con currículo multigrado que atiende a esta población estudiantil invisibilizada y en desventaja con los estudiantes de instituciones completas. En aras de mejorar la calidad educativa, se espera que el Modelo Pedagógico UBP se implemente en el país y los resultados sean favorables en el futuro.

## **Metodología**

El objeto de estudio de este boletín son las instituciones educativas multigrado del Ecuador y el perfil de sus docentes. Para el análisis, se emplearon dos fuentes de información: la base de datos de tipología de instituciones educativas (IE) del período 2023-2024 del Mineduc (2024) y los resultados de una encuesta a docentes que laboran en IE multigrado.

La población del estudio correspondió a la totalidad de IE del país con el propósito de caracterizar a las IE unidocentes y bidocentes -que son en esencia multigrado- con las IE pluridocentes menores y mayores, para comparar su proporción y presencia en el país. A partir de ello, con el apoyo de las coordinaciones zonales 6 (Azuay, Cañar y Morona Santiago) y 7 (Loja, El Oro y Zamora Chinchipe) se envió la “Encuesta a docentes UBP” dirigida a 6 180 docentes pertenecientes a 2 602 instituciones educativas UBP. Se recabaron 642 respuestas de docentes que laboran en 500 instituciones educativas UBP en las zonas 6 y 7.

Con lo expuesto, el estudio se desarrolla en dos fases. En la primera fase, se analizó la base de datos del Mineduc (2024), en la cual se presentaron las IE clasificadas en cuatro categorías: unidocente, bidocente, pluridocente menor y pluridocente mayor, como se estipula en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2022-00035-A. En la Tabla 3 se presentan las variables de análisis.

En la segunda fase, tomando como base una investigación desarrollada por Bustos (2008) sobre los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía, se obtuvo una encuesta modelo para docentes de IE multigrado, que se adaptó al contexto, al lenguaje pedagógico ecuatoriano y a las necesidades de la investigación. Estas adaptaciones consistieron en agregar un apartado de caracterización de la institución, renombrar los niveles, grados de enseñanza y las asignaturas de acuerdo al currículo y la normativa nacional, y ajustar las preguntas para ser respondidas a través de un formulario en línea, no en papel como el diseño inicial. El objetivo de la encuesta fue indagar en las buenas prácticas, retos y desafíos de los docentes que laboran en las instituciones UBP multigrado, conformada por 60 ítems.

A continuación, se presentan las variables e indicadores de análisis de las dos fuentes de información utilizadas.

**Tabla 3. Variables e indicadores de análisis**

Variable	Definición	Dimensión	Indicadores
Institución Educativa (IE)	Caracterización de las IE por categoría en relación con la localización geográfica y el estado de las IE multigrado en cuanto a: infraestructura, servicios básicos y telecomunicaciones.	Distribución geográfica de las IE	Cantidad de IE Categoría de las IE Localización de las IE
		Distribución geográfica de las IE multigrado	AMIE de la IE Localización de las IE
		Distribución de los estudiantes en las IE multigrado	Cantidad de estudiantes Cantidad de docentes Subniveles de EGB Niveles educativos de las IE Ratio docente por estudiantes
Docente multigrado	Caracterización del docente que labora en multigrado en relación con su formación, experiencia y funciones.	Características del docente	Edad, sexo, autoidentificación étnica Áreas que imparte
		Formación docente	Nivel de formación Formación inicial y continua
		Experiencia docente	Años de experiencia docente Años de experiencia en multigrado
		Desempeño docente	Funciones que desempeña Uso de lineamientos curriculares multigrado del país Asesoramiento para desempeñarse en multigrado
		Valoración de la labor en multigrado	Emociones del docente que labora en multigrado Aspectos positivos y negativos de la labor docente en multigrado
Estudiante de multigrado	Caracterización del estudiante de IE multigrado en el grupo-clase <sup>1</sup> en relación al número de estudiantes atendidos, necesidades educativas especiales (NEE), aspectos positivos y negativos y las formas de distribución.	Características del grupo-clase	Número de estudiantes del grupo-clase por subnivel Presencia de estudiantes migrantes y con NEE Aspectos positivos y negativos para estudiantes de grupos multigrado
		Distribución de los estudiantes en el grupo-clase	Distribución de los estudiantes del grupo-clase Variaciones de la distribución de los estudiantes



<sup>1</sup> Se entiende que el grupo-clase está constituido por estudiantes de diferentes grados y edades, donde el proceso de enseñanza aprendizaje es dirigido por un solo docente (Pérez, 1982; Faure, 2017; Peña et al., 2017).

Agrupamiento y organización	Identificación de los criterios de agrupamiento por áreas, tareas, tiempo de atención didáctica a los estudiantes en relación con el grado, subnivel y áreas de enseñanza.	Criterios de agrupamiento	Criterios de agrupamiento por áreas Criterios de agrupamiento para el desarrollo de las tareas
		Tiempo de atención didáctica	Tiempo de atención por grupo-clase Áreas de mayor dificultad
		Recursos	Libros de texto utilizados por grados Uso de dispositivos tecnológicos
		Ambiente de aprendizaje	Aspectos positivos y negativos de grupos del ambiente de aprendizaje
La ruralidad	Identificación de las percepciones de los docentes sobre el estilo de vida rural y la labor diaria de estudiantes y docentes en la escuela rural.	Estilo de vida rural	Urbanización del estilo de vida rural
		Diferencias en la labor docente y estudiante	Diferencia de labor de estudiantes de instituciones rurales y urbanas Diferencia de labor de docentes de instituciones rurales y urbanas

Fuente: *elaboración propia*

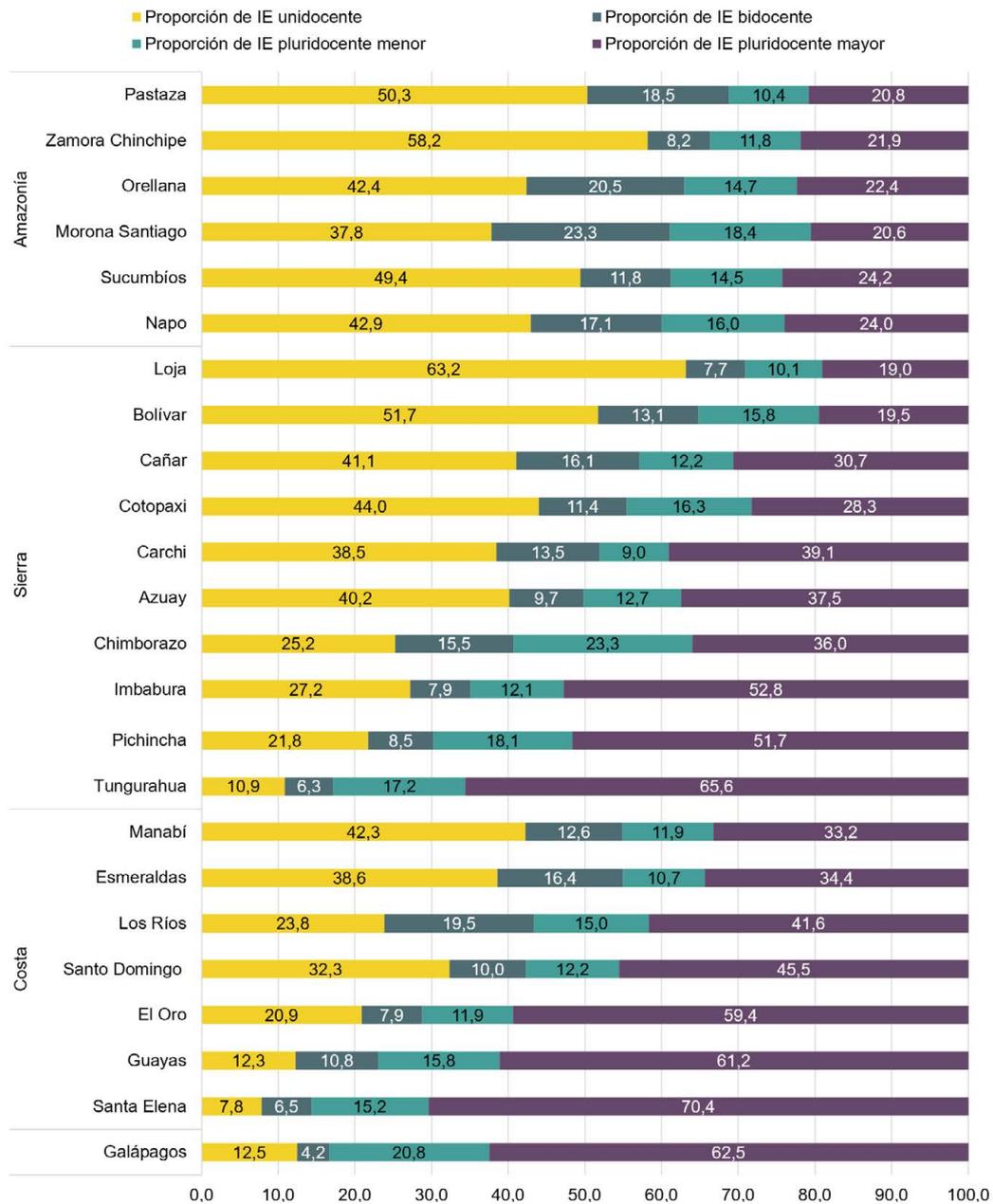
## Fase1. Caracterización de las instituciones educativas a nivel nacional

En Ecuador, como se ha mencionado, las instituciones educativas (IE) están organizadas en cuatro tipologías: unidocente, bidocente, pluridocente menor y pluridocente mayor; esto en concordancia con la cantidad de estudiantes como se estipula en el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2022-00035-A.

A partir de ello, en la Figura 1 se muestra que de las 16 130 IE del país, 5 358 son unidocentes (33.2 %), 1 966 bidocentes (12.2 %), 2 319 pluridocentes menores (14.4 %) y 6 487 pluridocentes mayores (40.2 %); por lo que, las IE multigrado entre unidocentes y bidocentes ascienden a 45.4 %, pudiendo sumarse a ellas las IE pluridocentes menores que cuentan con aulas multigrado con dos o tres grados por docente<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> En las estadísticas abiertas del Ministerio de Educación de Ecuador (2023) no se registra a las IE pluridocente menor que cuentan con aulas multigrado, por lo que estas se excluyen en este análisis.

**Figura 1. Proporción de Instituciones Educativas (IE) por tipología en Ecuador**



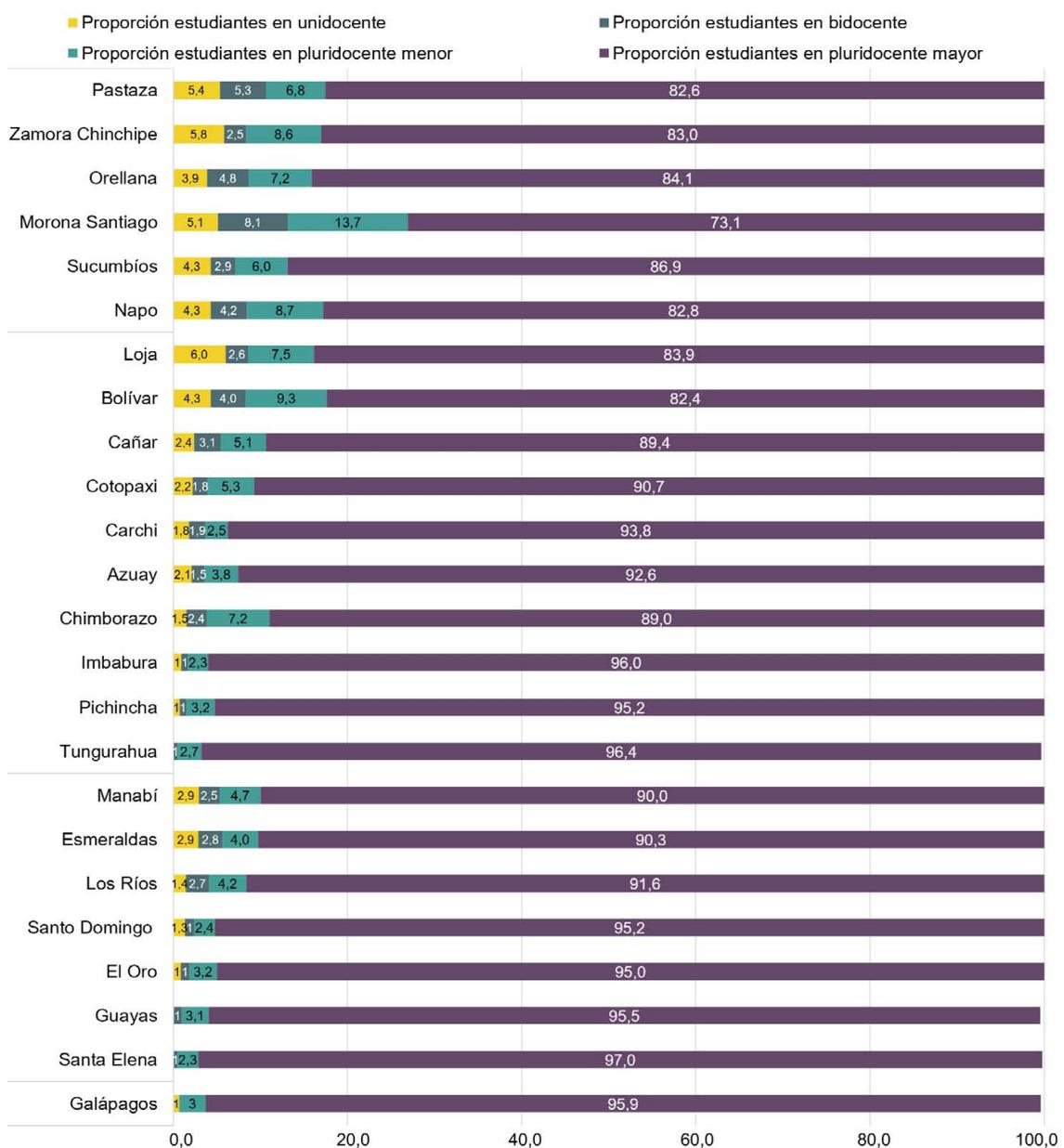
Fuente: elaboración propia

En contraste, como se muestra en la Figura 2, el porcentaje de estudiantes atendidos por las instituciones multigrado —a pesar de representar al 45.3 % de IE— es tan solo de 3.3 %, distribuido entre las IE unidocente de 67 908 estudiantes (1.6 %) y bidocente 70 950 (1.7 %). Mientras que las pluridocente menor atienden a 172 756 estudiantes (4.1 %) y las pluridocente mayor o instituciones convencionales a 3 890 944 estudiantes (92.6 %).



De la misma forma, se evidencia que la proporción de estudiantes en IE pluridocente mayor ubicadas en las seis provincias de la Amazonía y en las provincias de Loja y Bolívar de la Sierra, es menor en esas provincias en relación con las demás. Por ello, existe la necesidad de las IE unidocentes, bidocentes y pluridocentes menor en estos espacios, en donde entre el 20 % y 25 % de sus estudiantes son atendidos por este tipo de instituciones, debido a las propias condiciones de estas poblaciones dispersas localizadas en zonas periféricas.

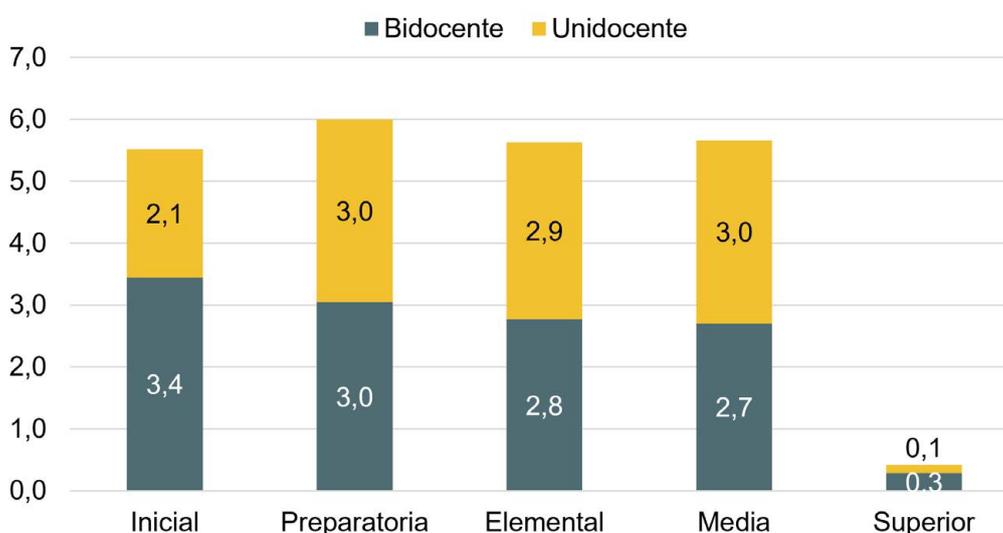
**Figura 2. Proporción de estudiantes por categoría de IE en Ecuador**



Fuente: elaboración propia

Como se indica en la Figura 3, el 3,3 % de estudiantes atendidos por las IE unidocentes y bidocentes en el país se distribuyen en los subniveles de Educación Inicial y Educación General Básica. A continuación, se expone como la concentración de estudiantes en aulas multigrado se da en el subnivel Básica Elemental (2.º, 3.º y 4.º grado) y en el subnivel Básica Media (5.º, 6.º y 7.º grado), mientras que en el subnivel Básica Superior son las IE bidocente las que atiende a más estudiantes en multigrado.

**Figura 3. Distribución de estudiantes que están en IE unidocentes y bidocentes por subniveles**



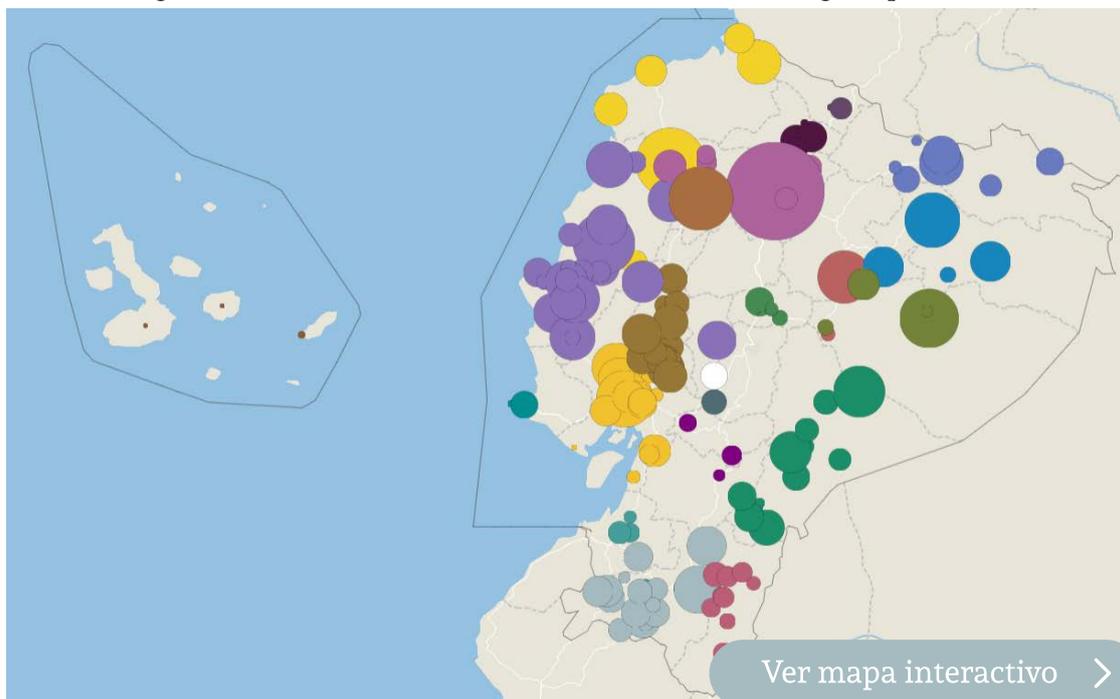
Fuente: elaboración propia

Aunque la cantidad de estudiantes en IE pluridocente convencionales es mayor en las provincias de Manabí, Guayas y Pichincha, también lo es la cantidad de estudiantes en IE multigrado. En Manabí estudian en aulas multigrado el 15,3 % de los estudiantes a nivel nacional atendidos mediante este tipo de IE; seguido de Guayas que atiende al 10,8 % y Pichincha al 7,5 %. Por otra parte, en provincias pequeñas en comparación con las tres mencionadas, están Loja con 7,1 % de estudiantes en multigrado, Los Ríos con 6,7 % y Esmeraldas con 6,6 %.

En la Figura 4 se presenta la distribución geográfica de las IE multigrado del país en un mapa georeferenciado por cantón. El tamaño de los círculos representa la cantidad de estudiantes atendidos en IE multigrado en el cantón y el color del círculo a la provincia de pertenencia. De esta forma, el cantón que atiende a la mayor cantidad de estudiantes en multigrado es Quito con 5,4 %, seguido de Quindí con 2,7 %, Cuenca con 2,5 %, Santo Domingo con 2,3 % y Chone con 2,1 %. En el resto de cantones la proporción es menor al 2 %.



**Figura 4. Distribución de la cantidad de estudiantes en IE multigrado por cantón**

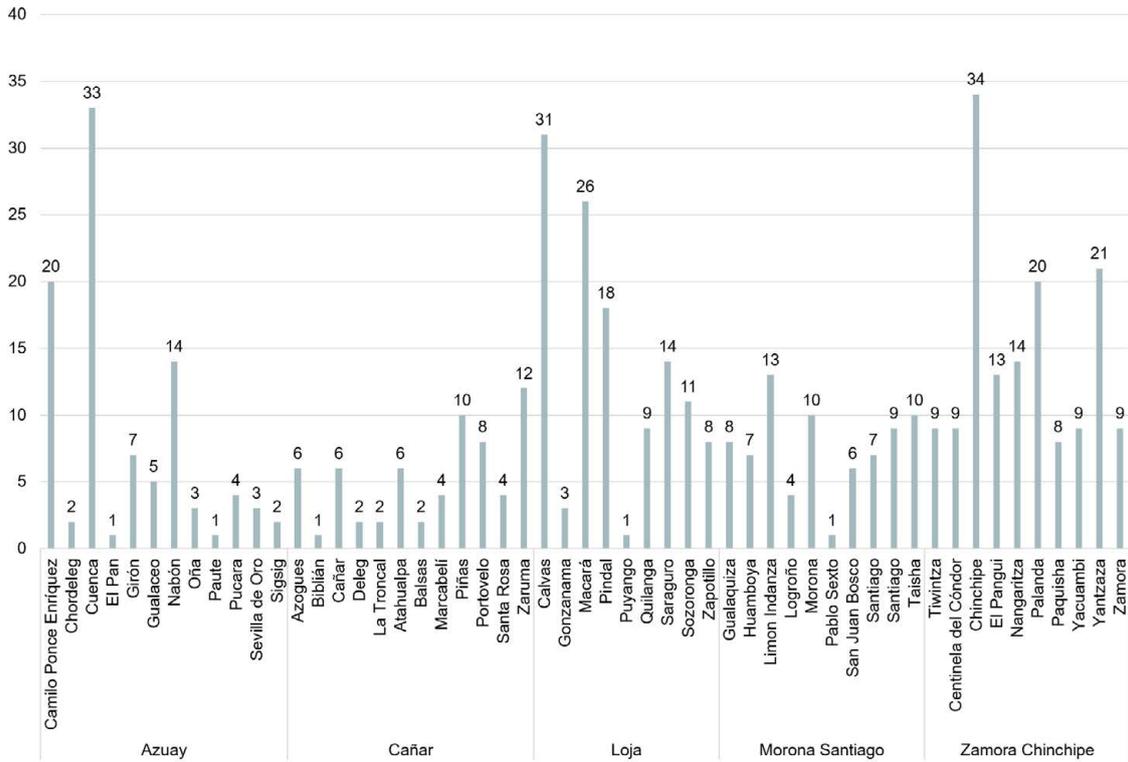


Fuente: *elaboración propia*

## **Fase 2. Resultados de encuesta a docentes que laboran en instituciones multigrado en las zonas 6 y 7**

En la encuesta realizada a través de las coordinaciones zonales 6 y 7, se envió un cuestionario a 6 180 docentes de 2 602 instituciones educativas UBP. Se recabaron datos de 642 docentes de 500 instituciones educativas. Un 10 % del total de docentes, representando a un 19 % de las instituciones educativas UBP, respondieron el cuestionario atendiendo a la distribución por provincia y cantón que se muestra en la Figura 5: 360 docentes que laboran en 338 instituciones unidocentes, 130 en 83 bidocentes y 152 en 79 pluridocentes menores. De ellos, 123 docentes trabajan en Azuay, 21 en Cañar, 54 en El Oro, 147 en Loja, 101 en Morona Santiago y 196 en Zamora Chinchipe. Del total de docentes encuestados, 418 son mujeres y 224 hombres. De estos, 507 se identifican como mestizos, 128 como indígenas, 2 como afroecuatorianos, 2 como montubios, 2 como blancos y 1 como mulato. El 44 % es menor de 40 años.

**Figura 5. Muestra del estudio (instituciones UBP) por provincia y cantón**



Fuente: elaboración propia

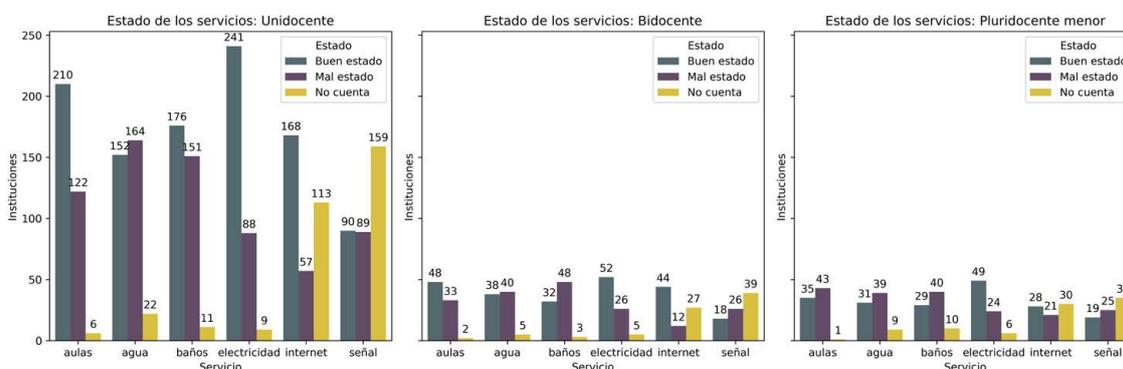
Aunque los docentes indígenas tienen una presencia notable en las instituciones unidocentes —el 35 % de quienes se autoidentifican como indígenas laboran en este tipo de instituciones—, los mestizos constituyen la mayoría —con aproximadamente el 87 % del profesorado en esta categoría identificándose como mestizos—. Este dato refuerza la idea de que la identidad mestiza es predominante en la estructura docente general de Ecuador, incluyendo las instituciones unidocentes.

Sin embargo, el hecho de que haya una representación significativa de docentes indígenas en las instituciones unidocentes es relevante por el impacto en la educación culturalmente pertinente y en la implementación de programas de enseñanza que son cultural y lingüísticamente adecuados para las comunidades indígenas. Las escuelas unidocentes suelen estar situadas en áreas menos accesibles y más aisladas, muchas de las cuales pueden ser predominantemente indígenas. La presencia de docentes que comparten una identidad étnica similar a la de sus estudiantes facilita un entorno de aprendizaje más inclusivo.

## Características de las instituciones multigrado

En cuanto a las instituciones en las que laboran los docentes, se puede observar que cuentan —en la mayoría de los casos— con servicios básicos como agua o luz, aunque en ocasiones faltan aulas o servicios sanitarios. No obstante, las comunicaciones son el punto débil, ya que, en la mayoría de los casos, las instituciones educativas no cuentan con señal celular o esta es deficiente, al igual que el servicio de internet. En la Figura 6 es posible evidenciar que las instituciones unidocentes son especialmente deficitarias en lo que se refiere a las comunicaciones.

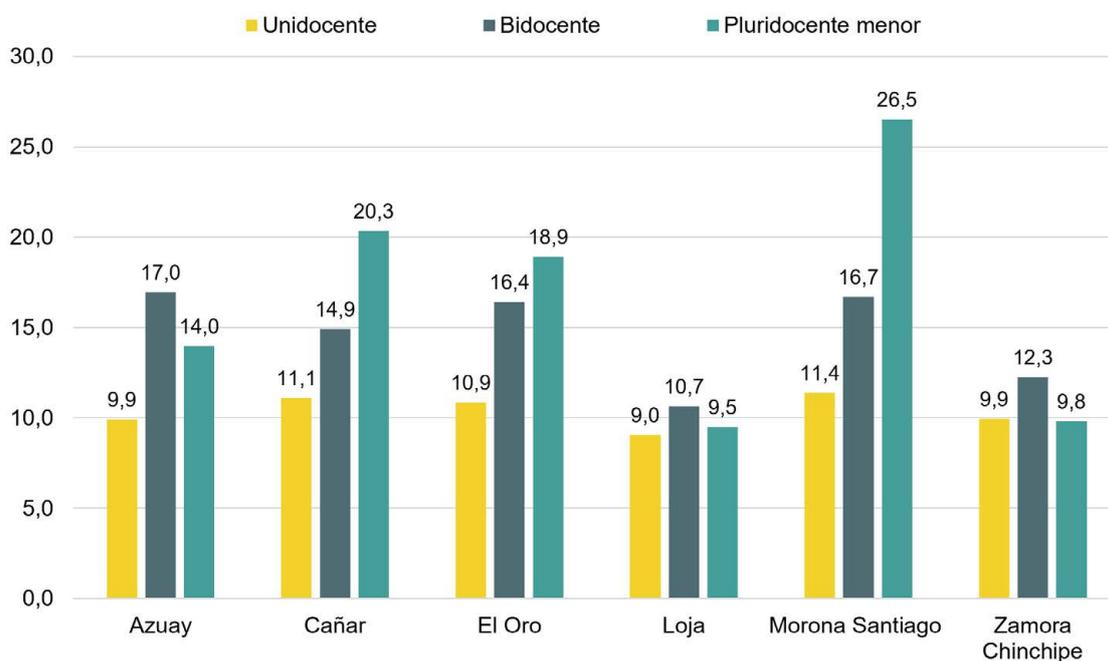
**Figura 6. Servicios de las instituciones UBP en zonas 6 y 7**



Fuente: elaboración propia

En cuanto al número de estudiantes, la ratio por docente en las instituciones multigrado alcanza un máximo de 26.51 para las instituciones pluridocentes menores. Siendo habitualmente las instituciones unidocentes las que presentan una ratio menor —excepto en el caso de la provincia de Zamora Chinchipe—, entre 9.04 y 11.38. De igual forma, las instituciones bidocentes presentan una ratio que puede considerarse baja, siendo la de 16.96 estudiantes por docente en Azuay la más elevada en esta categoría (ver Figura 7). Estas ratios se alejan de las instituciones mayores, considerablemente más elevadas. Del mismo modo, la ratio de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo queda por debajo de 1 en todas las provincias y categorías de institución. Mientras que en lo referido a estudiantes extranjeros esta ratio queda en todos los casos por debajo de 0.25. En este sentido, estas instituciones también se alejan de la diversidad que se pueden encontrar en las unidades educativas mayores.

Figura 7. Ratio de estudiantes por docente por provincia y categoría de IE



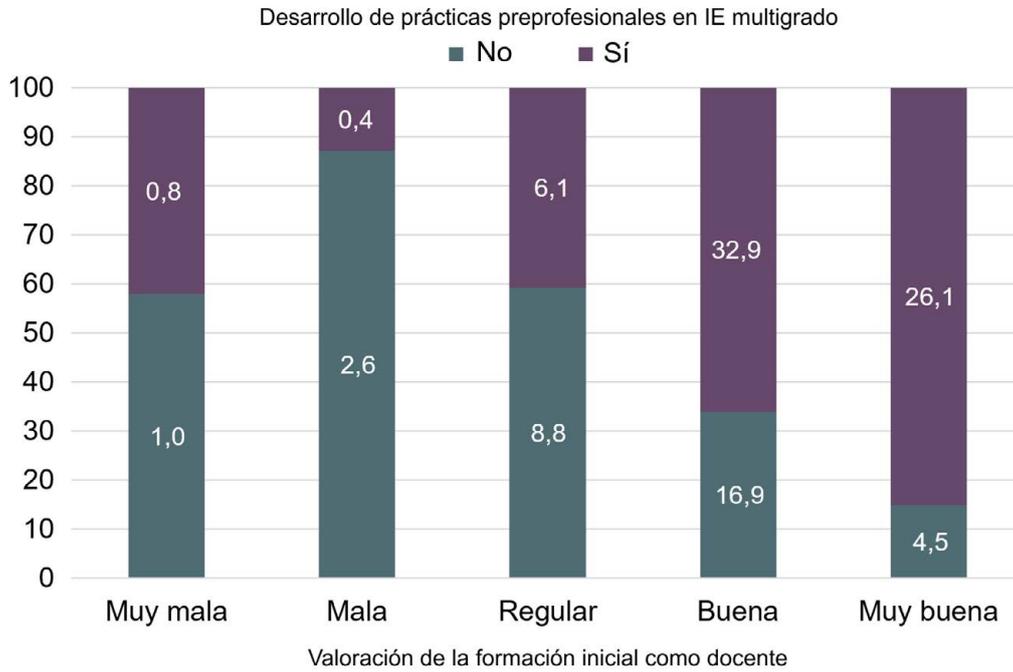
Fuente: elaboración propia

## Características del docente multigrado: Formación, experiencia y actitudes

En lo que respecta a la formación del profesorado de las instituciones UBP, del total de docentes encuestados, 23 eran bachilleres al ingresar al magisterio, 193 tenían un título técnico y 426 contaban con formación superior. Un 19.6 % del total de docentes encuestados (126) cuenta actualmente con una maestría. El 92.7 % tiene formación en el campo amplio de la educación.

En cuanto a la consideración que el profesorado tiene con respecto a su formación inicial como docentes, salvando el valor de una muy mala formación inicial, que recoge un muy reducido número de casos (6), el resto de las experiencias formativas iniciales muestran una relación positiva con el hecho de haber desarrollado, en esa etapa, prácticas preprofesionales en instituciones multigrado (ver Figura 8). El 80 % del profesorado de las instituciones multigrado considera que su formación inicial fue buena o muy buena, y en su mayoría desarrollaron prácticas preprofesionales durante su formación en ese tipo de instituciones.

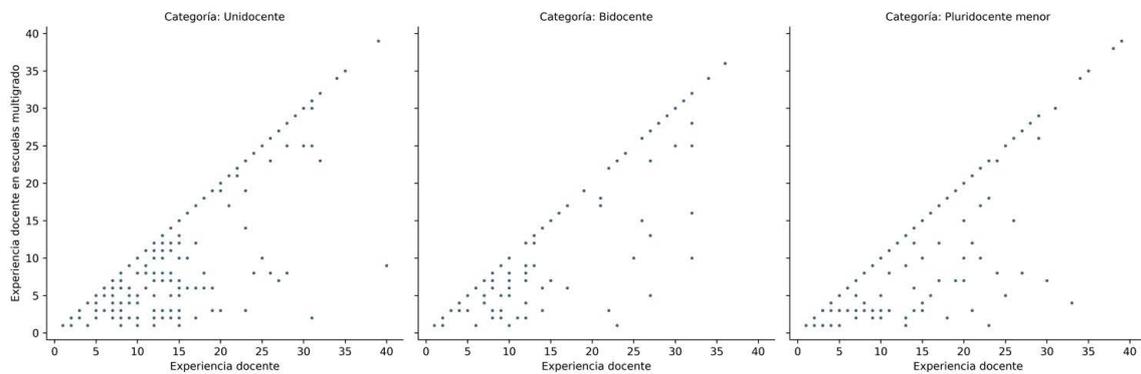
**Figura 8. Formación inicial docente y prácticas preprofesionales en IE multigrado**



Fuente: elaboración propia

La experiencia media de este profesorado en el sistema educativo es de 14 años y de 11 años específicamente en instituciones multigrado. Los profesionales más experimentados son aquellos que laboran en las instituciones bidocentes con un promedio de 14 años de experiencia en instituciones completas y 12 años en este tipo de instituciones (ver Figura 9).

**Figura 9. Experiencia profesional del profesorado multigrado**

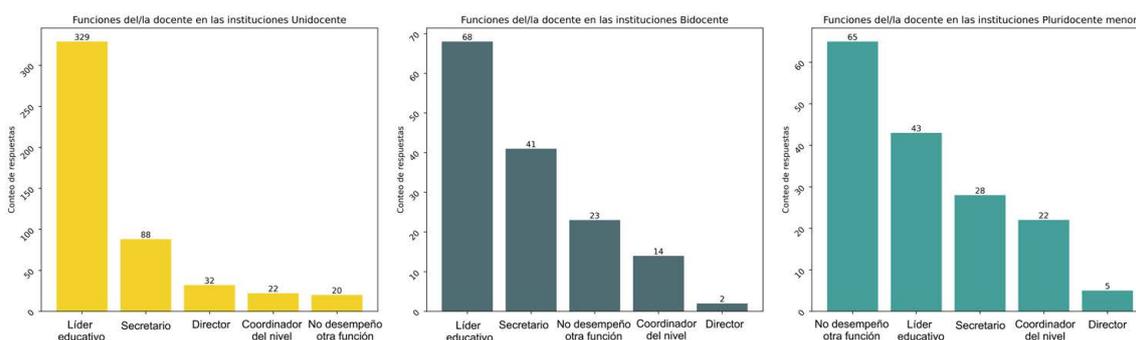


Fuente: elaboración propia

El gráfico de dispersión, por un lado, evidencia que el profesorado de las instituciones unidocentes y bidocentes tiende a permanecer en ellas en el largo plazo, lo que supone una ventaja en un sistema caracterizado por una alta rotación de profesionales. Por otro lado, **casi el 77 % del profesorado estima que la mejor formación para trabajar en una institución multigrado es la experiencia laboral adquirida en estas instituciones.**

El profesorado que trabaja en instituciones multigrado se caracteriza por ser el único docente en la institución o contar con pocos colegas. En este sentido, es habitual que este grupo de docentes tenga que cumplir con roles adicionales al de la docencia. Se puede apreciar este hecho, sobre todo, en instituciones unidocentes y bidocentes, donde el profesorado ejerce como líder educativo, adopta funciones de secretaría, dirección o coordinación de nivel de manera habitual, en contraste con quienes laboran en instituciones pluridocentes, para quienes adoptar un rol adicional a la docencia no es lo más común (ver Figura 10).

**Figura 10. Funciones del profesorado en las instituciones multigrado**



Fuente: elaboración propia

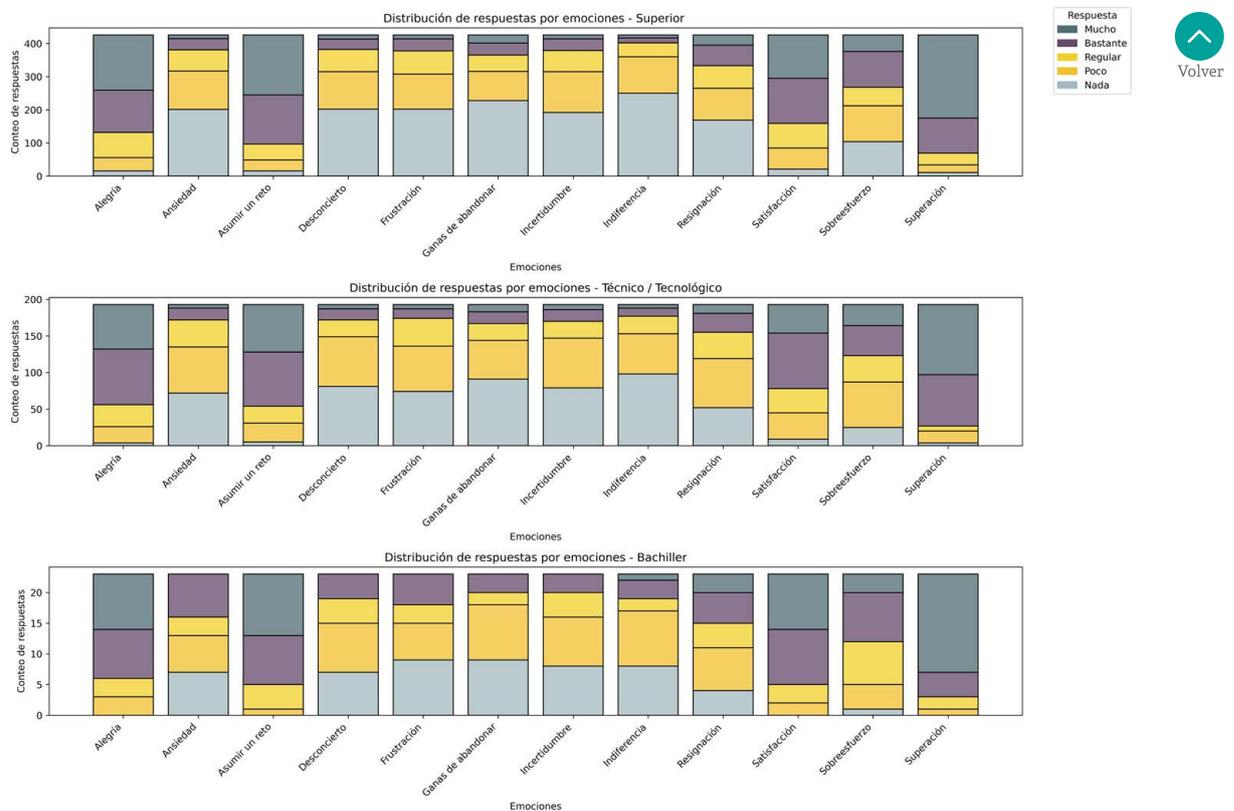
El hecho de asumir varios roles y trabajar con diversos grupos de estudiantes pertenecientes a diferentes niveles —normalmente, en un contexto de ruralidad— hace que el desempeño docente en una institución multigrado involucre un conjunto de emociones tanto positivas como negativas que diferencian la experiencia del trabajo en una institución mayor. Por ejemplo: a su ingreso a las instituciones multigrado el profesorado muestra alegría al iniciar la experiencia, siente que enfrenta un reto y lo hace con satisfacción y afán de superación. La expresión de estas emociones, independientemente del nivel de formación del profesorado, muestra que la posición de los docentes es la de reconocer una situación difícil y se disponen a superar con un ánimo positivo. No obstante, se puede apreciar que la ansiedad y la resignación son sentimientos



Volver

compartidos por una buena proporción del profesorado; sobre todo, por aquellos con menos formación (ver Figura 11).

**Figura 11. Emociones del profesorado a su ingreso en una institución multigrado**



Fuente: elaboración propia

Una tendencia similar se mantiene en las emociones del profesorado —en ejercicio— en instituciones multigrado y no se estiman sus años de experiencia. Ante esta situación, solo el 36 % de docentes encuestados prefiere seguir trabajando en una institución multigrado, mientras que para el 21 % es indiferente.

## La docencia en instituciones multigrado

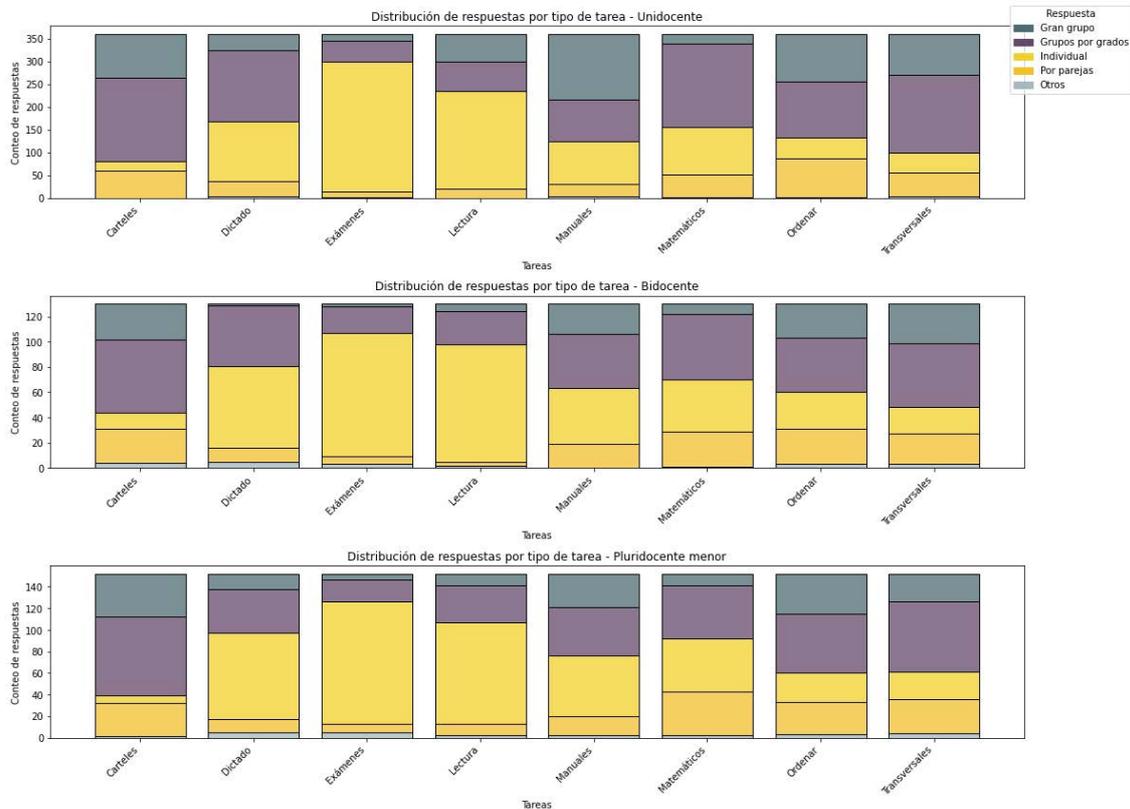
El 49 % del profesorado solicita asesoramiento para su labor docente, ya sea siempre o con asiduidad, siendo lo más común que los docentes busquen ayuda en los profesionales de la asesoría educativa, en otros colegas y en redes de aprendizaje, así como en internet. Asimismo, el 78 % del profesorado trabaja con los lineamientos curriculares para instituciones multigrado.



En otro orden de cosas, el agrupamiento del alumnado más habitual en las aulas multigrado implica algún tipo de colaboración entre estudiantes, ya sea en grupos o por parejas, representando el 58 % de los casos, seguido por la distribución individual clásica en el 23 % de aulas u otro tipo de escenario de gran grupo en el resto de los casos. Los criterios que predominan a la hora de realizar los agrupamientos del alumnado son el nivel y el subnivel educativo y el grado de referencia, en el 65 % de los casos, criterios a los que se agrega el de la edad en el resto de los casos.

No obstante, la ubicación del alumnado en el aula puede variar en función de las tareas que se realizan (60 % de los casos) y también a lo largo del año (32 % de los casos), siendo poco habitual que permanezca siempre estática (menos del 1 %). Este tipo de agrupamientos se decide habitualmente (68 % de los casos) de forma democrática entre el alumnado y el profesorado, mientras que en el 25 % de los casos es el docente quien decide cómo agrupar al alumnado. Estas formas de agrupación facilitan en un 67 % de los casos la colaboración entre estudiantes de diferentes niveles educativos. Sin embargo, los agrupamientos responden al tipo de tareas que se desarrollan en el aula (ver Figura 12).

**Figura 13. Distribución del alumnado según el tipo de tareas**



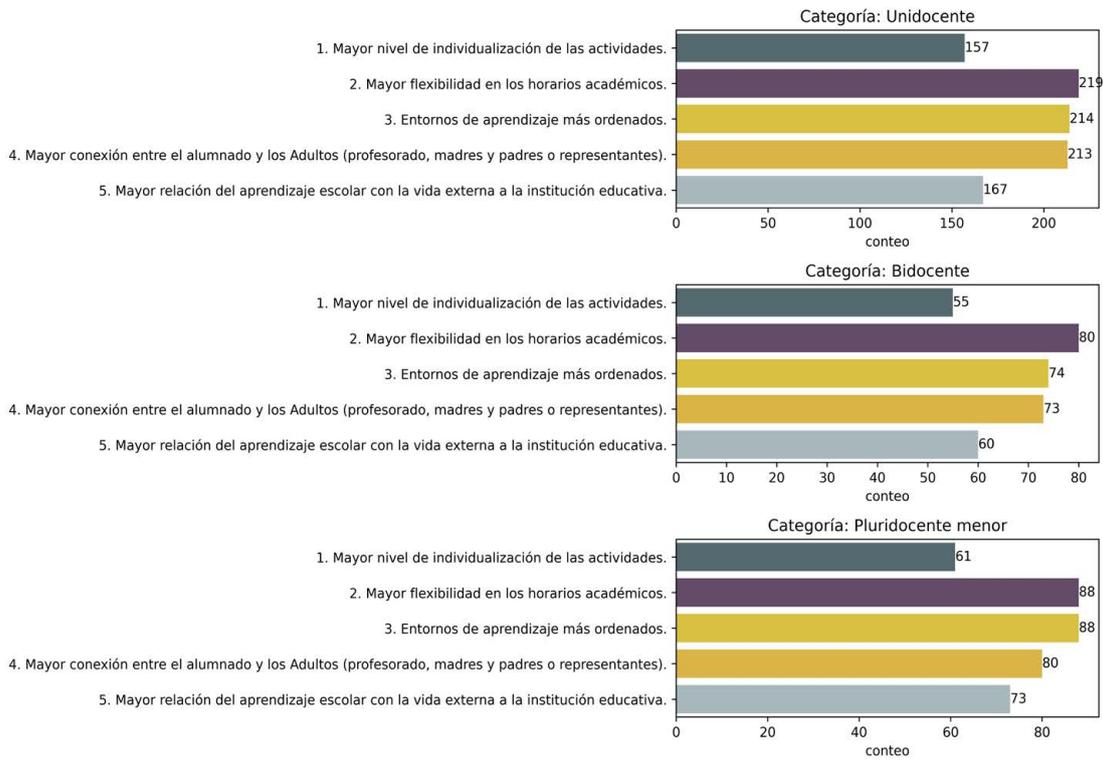
Fuente: elaboración propia

El tiempo de atención didáctica que el profesorado dedica a los discentes es, en la mayoría de los casos (49 %), proporcional al número de grados/subnivel (aproximadamente el mismo tiempo por grado). Aunque hay factores que matizan esta dedicación como el número de estudiantes con dificultades que pueda haber en cada grupo, lo que suscita una mayor atención del profesorado. En otros casos, **la enseñanza se produce en todos los grados/subniveles al mismo tiempo. Mientras que un docente trabaja con uno de los grupos definidos en el aula, el resto trabaja en actividades planificadas (87 % de los casos). El resto de las ocasiones, el alumnado se entretiene en otras actividades de su elección (7 %) o queda a la espera de que el docente termine sus otras actividades (5 %).**

Para el desarrollo de las clases, el 80 % del profesorado usa libros de texto, siempre o casi siempre, a veces (29 %) emplean el mismo libro para varios grados; el 69 % también emplea materiales impresos alternativos al libro de texto. Algunas instituciones tienen computadoras (37 %), pero solo el 30 % de estas las usan con frecuencia, fundamentalmente para que los y las estudiantes trabajen con programas educativos o realicen búsquedas por internet.

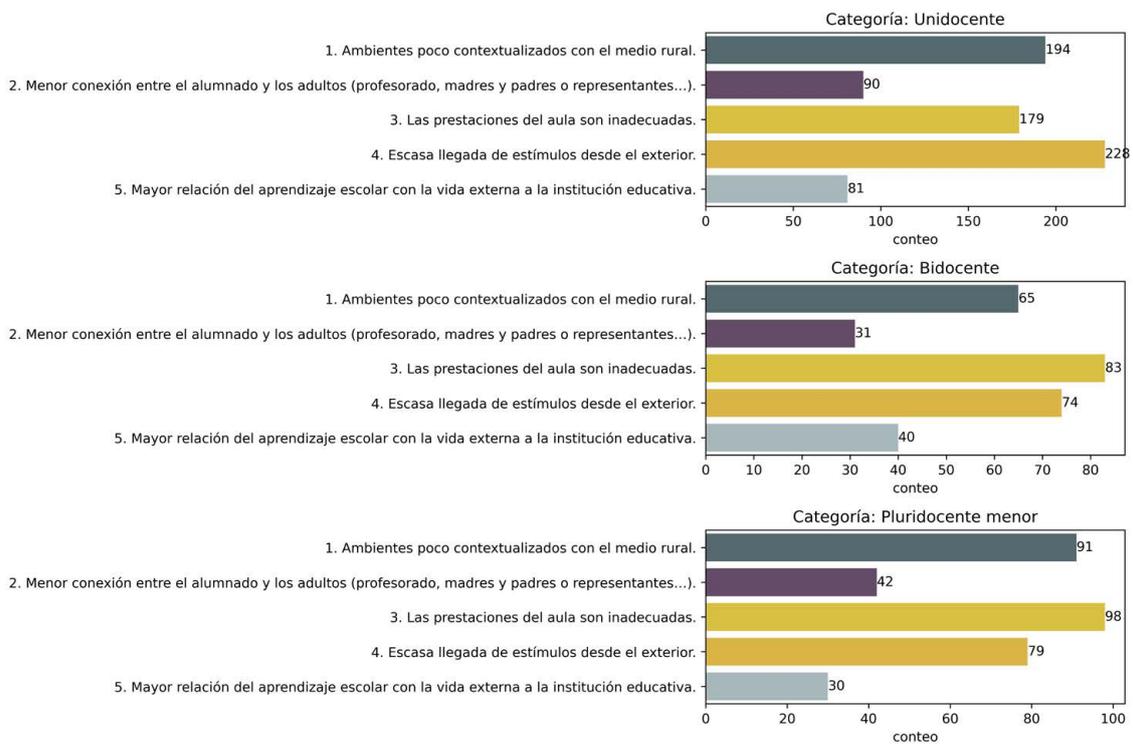
En general, los aspectos relacionados con los ambientes de aprendizaje no presentan diferencias dependiendo de la tipología de institución. Los principales aspectos positivos incluyen una mayor flexibilidad en los horarios académicos, entornos de aprendizaje más ordenados y mayor conexión entre el alumnado y los adultos (Figura 13). Por su parte, en los aspectos negativos predominan ambientes poco contextualizados al medio rural, los escasos estímulos externos y las bajas prestaciones del aula (Figura 14).

**Figura 13. Aspectos positivos relacionados con el ambiente de aprendizaje**



Fuente: *Elaboración propia*

**Figura 14. Aspectos negativos relacionados con el ambiente de aprendizaje**

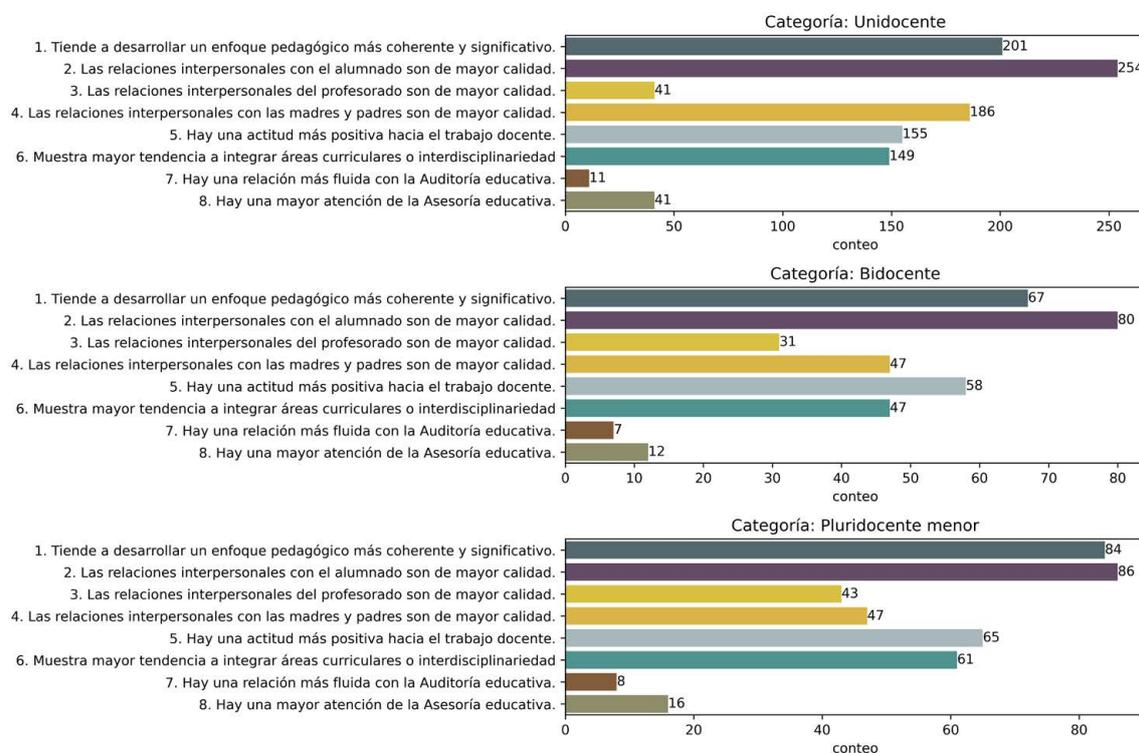


Fuente: *elaboración propia*



En cuanto, a los aspectos positivos de la labor docente en una institución multigrado, sin considerar su categoría, entre las más valoradas por el profesorado están las relaciones interpersonales con el alumnado de mayor calidad y que su labor tiende a desarrollar un enfoque pedagógico más coherente y significativo. En contraste, el profesorado de las instituciones unidocentes valora la estrecha relación con madres y padres. Mientras que, en las bidocentes y pluridocentes menores se considera que existe una mejor actitud hacia el trabajo docente. En general, también se destaca la facilidad para integrar las diferentes áreas del currículo y adoptar un enfoque interdisciplinario (Figura 15).

**Figura 15. Aspectos positivos relacionados con la labor docente**

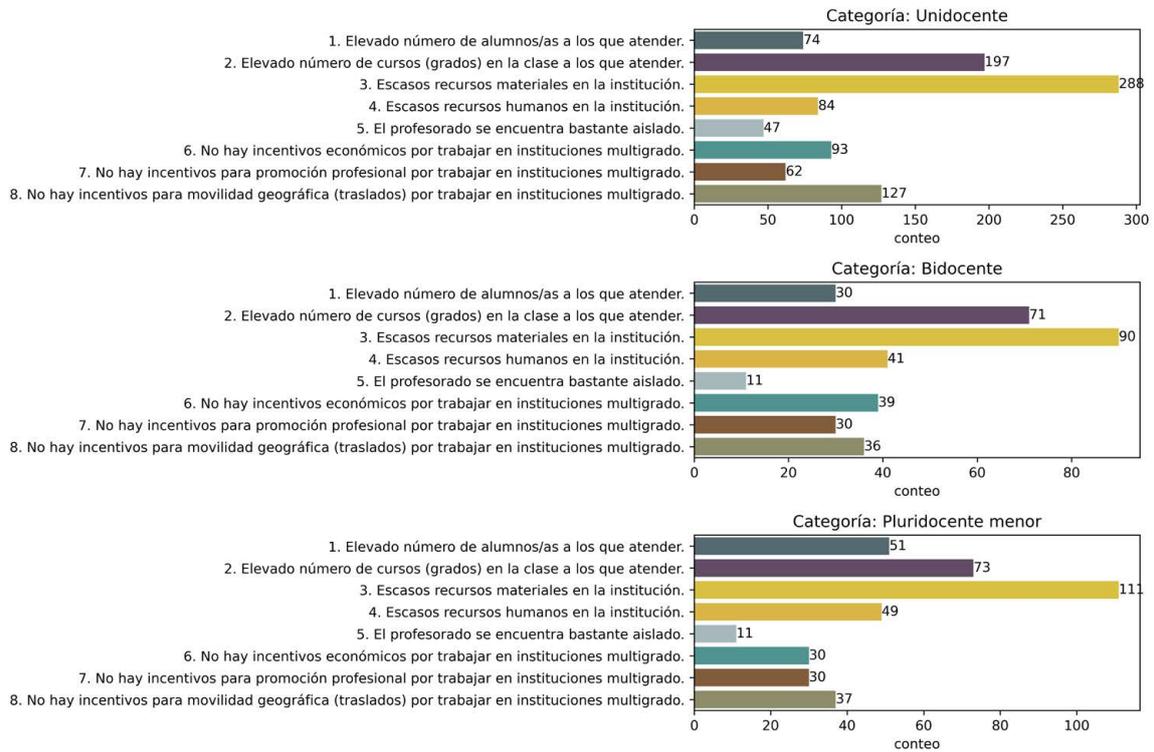


Fuente: elaboración propia

En cuanto a los aspectos negativos, en todas las categorías de instituciones destacan la falta de recursos y el elevado número de grados o cursos que se deben atender. De igual forma, se posiciona como un aspecto negativo relevante la falta de incentivos para la promoción profesional y la movilidad geográfica en instituciones que están habitualmente alejadas de los principales centros urbanos; aunque, en general, el profesorado resta importancia a cuestiones como el aislamiento (Figura 16).



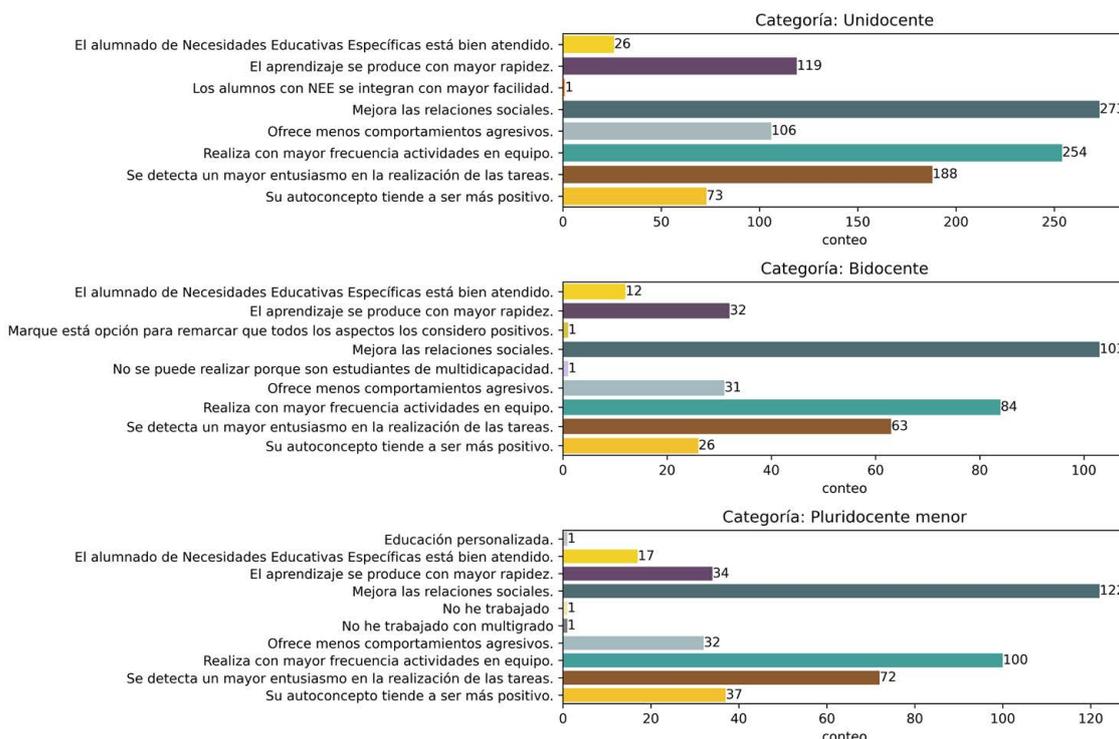
**Figura 16. Aspectos negativos relacionados con la labor docente**



Fuente: elaboración propia

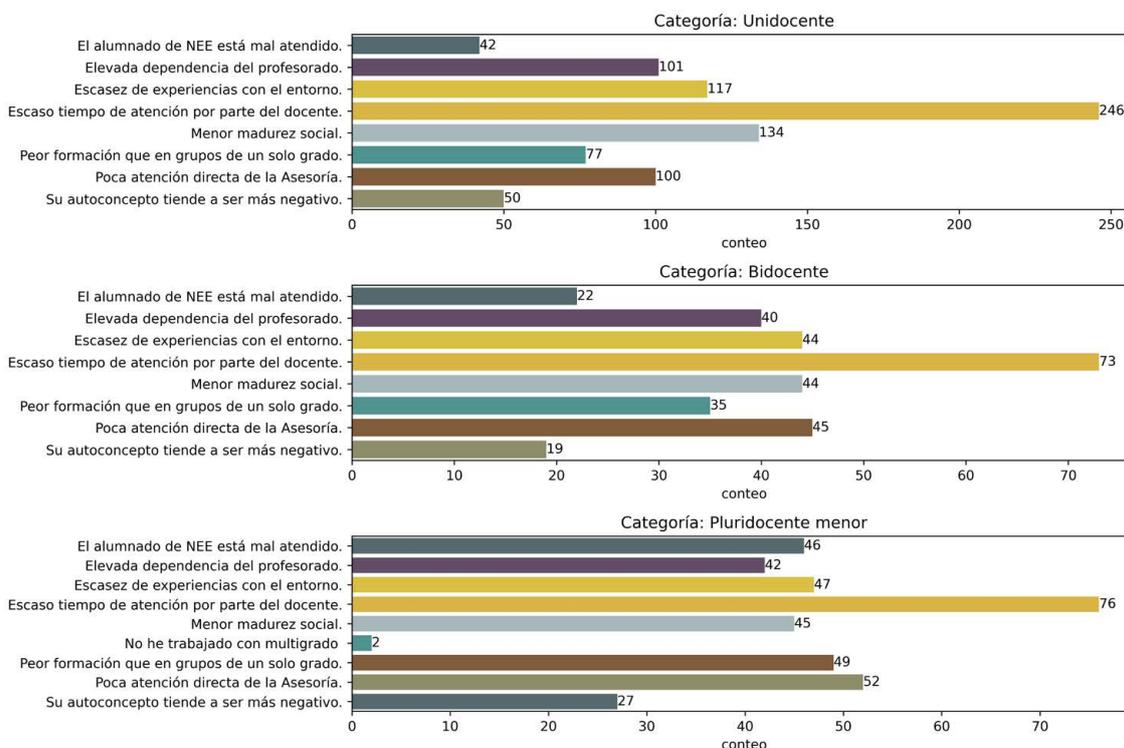
Por último, en lo que respecta al alumnado, el profesorado destaca que las instituciones multigrado les brindan la posibilidad de mejorar sus relaciones sociales, de trabajar en equipo y con más entusiasmo que en instituciones mayores (Figura 17). No obstante, estos estudiantes —en opinión de su profesorado— recibe menos atención docente y de asesoría, presenta menor madurez social y de un entorno menos rico en experiencias diversas (Figura 18).

**Figura 17. Aspectos positivos para el alumnado que atiende una institución multigrado**



Fuente: elaboración propia

**Figura 18. Aspectos negativos para el alumnado que atiende una institución multigrado**



Fuente: elaboración propia

En cualquier caso, el 84 % del profesorado piensa que el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose de forma paulatina y más de la mitad (54 %) estima que el trabajo cotidiano del alumnado en la escuela rural no difiere significativamente del que se realiza en la escuela urbana. El 57 % del cuerpo docente sostiene que los medios de comunicación de masas están influyendo en la identidad tradicional del medio rural, afectando al estilo de vida cotidiano, las tradiciones locales y las tareas laborales tradicionalmente rurales.

## Políticas ¿hacia dónde?

Si las escuelas multigrado, sobre todo, las unidocentes y bidocentes no van a desaparecer porque son una solución necesaria para garantizar el derecho a la educación de los niños que habitan en las regiones periféricas, aisladas y agrestes del Ecuador, entonces un análisis como este debe proponer acciones que permitan mitigar sus debilidades, potenciar sus fortalezas y promover el logro de sus fines. En resumidas cuentas, como se demuestra en los datos del INEC, de lo que se trata es de asumir que la población ya no crece como antes y que, por tanto, la presión para abrir nuevas escuelas ha de disminuir de manera sustancial. **Ello libera recursos que bien pudieran invertirse en la calidad del sistema educativo, incluido el subsistema de escuela UBP.**

Para ello, se propone un conjunto de iniciativas políticas que apuntan a mejorar la calidad de los procesos educativos en este tipo de escuelas, partiendo del principio que, por sus características, estas deben funcionar con modelos pedagógicos alternativos que garanticen los resultados de aprendizaje y que sirvan como base para continuar exitosamente la formación de sus egresados en Bachillerato y Educación Superior, sea desde Básica Media o Básica Superior. De hecho, la revisión bibliográfica realizada por (Smit *et al.*, 2015) demuestra que no hay razón para que los egresados de escuelas UBP carezcan del perfil de los egresados de las escuelas urbanas convencionales.

Como se ha visto, no se trata de arar en terreno yermo. El Estado ecuatoriano ha venido modelando durante los últimos siete años una política que permita mejorar el desempeño de estas escuelas: ya existe un modelo pedagógico multigrado, un currículo para escuelas multigrado que llega hasta Básica Media y un conjunto de orientaciones pedagógicas para la aplicación del modelo y la gestión curricular.

## ¿Cuál es el modelo pedagógico multigrado que proponemos?

Bustos (2014), siguiendo a Montero (2002), propone cuatro principios que rigen el funcionamiento de la didáctica multigrado. Ellos son:

1. La simultaneidad de las actividades de aprendizaje. Todos los alumnos deben estar desarrollando actividades al mismo tiempo.
2. Se acepta que cada alumno participa del proceso atendiendo a sus capacidades diferenciales.
3. La combinación y alternancia continua de los modos de trabajo del docente.
4. La combinación y alternancia continua de los modos de trabajo del estudiante.  
A ellos se añade que:
5. El factor crítico de la pedagogía multigrado es el uso eficiente del tiempo para que un mismo docente logre en un año resultados de aprendizaje imprescindibles y simultáneos en estudiantes de dos o más grados cuyos currículos están diseñados para que sus resultados de aprendizaje se logren en tantos años lectivos como grados atiende un solo docente.
6. El desarrollo simultáneo de dos o más currículos promueve la movilidad de las actividades, ambientes y aulas diversas cuyos grupos de trabajo serán configurados de acuerdo con los resultados de aprendizaje requeridos.
7. La gestión simultánea de los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondientes a los currículos de varios grados obliga a flexibilizarlos, integrando dominios y destrezas provenientes de dos o más asignaturas allí donde sea posible y simultaneidad allí donde no sea posible.
8. Los aprendizajes tienden a ser culturalmente pertinentes con el entorno y la comunidad (Contreras, 2020). La pertinencia ha de incorporarse como resultados de aprendizaje a los saberes locales teniendo presente que la adquisición de los saberes de la modernidad es imprescindible para lograr la continuidad del estudiante dentro del sistema educativo ecuatoriano.
9. Las diferencias de edades de los alumnos y la diversidad y complejidad de saberes que ello implica hacen eficiente el trabajo colaborativo y la formación inter pares (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso], 2021; Ministerio de Educación, 2022).
10. El trabajo colaborativo fundamenta una ética que fortalece el reconocimiento de la corresponsabilidad en el aprendizaje (Unesco, 1989; Flacso, 2021; Ministerio de Educación, 2022).

11. El modelo favorece la atención individualizada de los estudiantes tanto por su filosofía como por la ratio de alumnos por docente, significativamente más baja que la del aula de la escuela convencional.
12. Se fortalece la autonomía del estudiante y con ello las posibilidades de autoaprendizaje (Flacso, 2021; Ministerio de Educación, 2022)
13. El modelo se preocupa por el logro de los resultados de aprendizaje esenciales.
14. La flexibilidad del modelo multigrado facilita la fragmentación del aula en grupos por actividad, la aplicación de didácticas activas, el principio de aprender haciendo, la creación de ambientes de aprendizaje intra y extra-aula y el uso de nuevas tecnologías allí donde haya las condiciones para ello.
15. El modelo promueve y fortalece las relaciones comunidad-escuela y los diálogos interculturales, lo que permite que los efectos positivos de la educación rebasen los muros de la escuela (Contreras, 2020).
16. Lo emocional cobra importancia en las instituciones unidocentes y bidocentes (Ibarra-Aguirre, 2021)

Para lograr la implementación de un modelo, como el sugerido, es necesario evidenciar las fortalezas y debilidades identificadas sobre todo en la encuesta que fue respondida por docentes de escuelas UBP de las zonas 6 y 7 donde están representados pedagogos de la Costa, Sierra y Amazonía.

Es interesante destacar que los principios y ejes del modelo pedagógico para las UBP —oficializado en 2022 por el Ministerio de Educación— son similares a los que se han venido inventariando luego de una revisión bibliográfica enriquecida por las experiencias de los investigadores de este boletín, a las que se agregaron los resultados de la encuesta.

Como se puede constatar en los resultados de esta síntesis, muchos de los elementos del modelo pedagógico son aceptados y, además, practicados por los docentes UBP. El problema de fondo no es la presencia de la escuela en las comunidades vulnerables ni la extensión y alcance del sistema educativo, sino que ese 7 % de los estudiantes que se forman en las escuelas UBP alcancen estándares de calidad que les garanticen las condiciones para continuar su bachillerato y luego hacer estudios superiores, si esa fuere su voluntad.

## Actividades propuestas para fortalecer el modelo pedagógico multigrado

Estas propuestas surgen de los resultados descritos a lo largo del Boletín, los cuales se sistematizan en cuatro ejes: Gestión curricular, Formación docente, Infraestructura y Gestión Institucional.

### Gestión curricular

- Enfatizar en el aprendizaje de lectura en Preparatoria y 2do grado.
- Aplicar el currículo vigente para el modelo multigrado que llega a Básica Media y desarrollar aquel que falta para aplicarse en Básica Superior.
- Desarrollar competencias para la creación y gestión de currículos integrados.
- Desarrollar competencias etnopedagógicas para la inclusión en el currículo de prácticas culturales con potencial didáctico que faciliten los diálogos interculturales.
- Desarrollar competencias para los currículos simultáneos.
- Producir recursos didácticos adecuados y pertinentes.
- Crear ambientes de aprendizaje para la aplicación de didácticas activas.
- Planificación colaborativa desde el macro hasta el microcurrículo.
- Establecer programas remediales que permitan a los estudiantes UBP aprender el nivel de inglés exigido en Básica Superior y Bachillerato.

### Formación docente

- Insistir en los programas de profesionalización centrados en herramientas y estrategias didácticas para todos los docentes de las escuelas UBP sin formación pedagógica.
- Creación de una carrera magisterial para docentes UBP con estímulos que fomenten la vocación y el ánimo para formarse permanentemente.
- Formar a los asesores en competencias del modelo UBP que sean transferibles a los docentes.
- Formar en liderazgo para docentes y líderes.
- Consolidar círculos de estudio entre pares.
- Capacitar en competencias digitales para el acceso y uso de aplicaciones didácticas.

- Promover en el Consejo de Educación Superior (CES) e IES que las mallas curriculares en ciencias de la educación incluyan aprendizajes y prácticas preprofesionales en escuelas UBP.
- Capacitar permanente en neurociencias del aprendizaje y en nuevas didácticas.

## Infraestructura

- Mejorar la infraestructura rompiendo con el aula única y creando espacios diversos.
- Instalación de servicios digitales.
- Dotación de instrumentos digitales que faciliten el acceso y uso de Internet.
- Producción de materiales didácticos propios que puedan imprimirse y circular allí donde no haya conectividad.

## Gestión institucional

- Así como hay un perfil del docente UBP y un modelo pedagógico UBP, deben también generarse unos estándares de calidad propios de las escuelas UBP.
- Planificar rutas del estudiante que faciliten la continuación de sus estudios en Básica Superior una vez que ha terminado Básica Media o continuar sus estudios de bachillerato una vez culminada Básica Superior.
- Becas básicas que apoyen a los sectores vulnerables a tejer el camino entre los diferentes niveles educativos.
- Capacitación para la gestión de la relación con la comunidad.
- Acompañamiento pedagógico por asesores y grupos asociados (ONG, IES). El acompañamiento formativo de los docentes en ejercicio debe ser permanente, sea por los asesores bien preparados del Ministerio de Educación, sea por ONG o IES que lo hagan bajo acuerdo con el Ministerio de Educación. Jamás dejarlos solos.
- Promover el conocimiento y aplicación del MOSEIB (Contreras, 2020) junto con el Modelo Multigrado.
- Seguir organizando eventos distritales o zonales de Actividades Educativas de Éxito (AEE) aplicando el Modelo Multigrado.
- Crear comunidades de aprendizaje de directivos donde intercambien experiencias.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar-Gordón, F. (2019). Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 720-752. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35715>
- Brito, J. C. (2019). *Métodos, curriculum y textos escolares en la formación del estado nacional ecuatoriano: la disciplina historia del Ecuador, un espacio de conocimiento conflictivo (1830-1940)* [Tesis de doctorado, Universidad Santiago de Compostela]. Repositorio de la Universidad Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/19787>
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 845-519. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909012](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909012)
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de educación*, (352), 353-378. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79382/00820103009658.pdf?sequence=1>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, 119-131. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/63f17bacf04f46073d697f39>
- Calderón, A. C. (2015). *Situación de la educación rural en Ecuador*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. [https://rimisp.org/wp-content/files\\_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeLaEducacionruralenEcuador.pdf](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1439406281ATInformeTecnicoSituaciondeLaEducacionruralenEcuador.pdf)
- Contreras, M. J. (2019). *Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1147>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso]. (2021). Consultoría Flacso-Mineduc-AFD. Contrato No. AFD-Mineduc-005-2021. Flacso.
- Faure, I. (2017). Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas multigrado. *EduSol*, 17(61), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137070>
- Ferrel, D. T. (1947). Current status of the one teacher school in the United States. *Peabody Journal of Education*, 25(3), 139-147. <https://doi.org/10.1080/01619564709536089>

- Galván, L. y Espinoza, L. (2022). Proyectos centrados en intereses infantiles, principios pedagógicos y propuestas abiertas. En A. Canon (Coord.), *El trabajo por proyectos en aulas multigrado* (pp. 23-61). Ediciones Normalismo Extraordinario. [https://www.researchgate.net/publication/367089074\\_El-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado](https://www.researchgate.net/publication/367089074_El-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado)
- Gaviria, M. y Colbert, V. (2017). *Historia de la Escuela Nueva en Colombia. Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. QUADGraphics.
- Hamilton, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en aula. *Revista de Educación*, (296), 23-42. <http://hdl.handle.net/11162/70309>
- Ibarra Aguirre, M. (2021). Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de Educación Básica Primaria en contextos rurales marginados. *Educa*, 8, 1-19. [10.26568/2359-2087.2021.6061](https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.6061)
- Madrid, T. (2019). El sistema educativo del Ecuador; un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Maza, S. (2021). *Desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas unidocentes del cantón Ponce Enríquez* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Machala].
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2013). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Ministerio de Educación de Ecuador. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1\\_Plan\\_Estrategico1.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/K1_Plan_Estrategico1.pdf)
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación de Ecuador y Fondo Mundial para la Naturaleza [WWF]. (2021). *Hacia una nueva escuela rural. Guía de reflexión pedagógica para la escuela rural del Ecuador*. Ministerio de Educación de Ecuador y Fondo Mundial para la Naturaleza. <https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/multigrado/Guia-de-reflexion-pedagogica.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2021). *Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/01/LINEAMIENTOS-CURRICULARES-PARA-INSTITUCIONES-EDUCATIVAS-MULTI-GRADO.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc] (2021). *Informe Rendición de Cuentas 2021*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/04/Informe-Rendicion-de-Cuentas-2021.pdf>

- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2022). *Informe Narrativo Rendición de Cuentas 2022*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/informe-narrativo-rendicion-cuentas-2022.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2022). *Modelo Educativo UBP*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/Modelo-Educativo-UBP.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2024). *Total de instituciones educativas del periodo 2023-2024. Inicio, con tipologías, sub tipologías y categorías, según ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2022-00035-A*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/base-de-datos/>
- Miller, B. (1989). *The multigrade classroom. A resource handbook for small, rural schools*. Northwest Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448979.pdf>
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Luna Tamayo, M. (2014). *Las políticas educativas del Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mluna>
- Peña, D., Martínez, M. y Garrido, Y. (2017). La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado. *EduSol*, 17(60), 34-44. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184014/html/>
- Pérez, C. (1982). El trabajo en la Escuela Rural. *Educación*, 12(46), 23-26.
- Pratt, D. (1986). On the merits of multiusage classrooms. *Research and Rural Education*, 3(3), 111-116.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1989). *Multigrade teaching in single teaching primary school*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

- Smith, C. (1976). *Regional analysis. Volume II: Social Systems (Studies in Anthropology)*. Academic Press.
- Smit, R., Hyri-Beihammer, E. y Raggl, A. (2015) Teaching and learning in small rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multiage approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103.
- Stefos, E. y Restrepo, R. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la revolución ciudadana: una aproximación a las transformaciones*. Editorial UNAE.
- Stonecypher, E. (1947). A brief history of the one-teacher school. *Peabody Journal of Education*, 25(3), 130-138. <https://doi.org/10.1080/01619564709536088>
- Torres, R. (20 de junio de 2023). Cronología de las escuelas del milenio (2007-2023). *Otra Educación*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2020/01/cronologia-de-las-escuelas-del-milenio.html>

