Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Impacto del Programa Comunidades de Aprendizaje en la Calidad Educativa Rural en Unidad Educativa Cultura Machalilla

Yolanda Madelaine Jaramillo Torres[1]; Oscar Fernando Guevara Herrera[1]
Tutor: Guillermo Ricardo Grunauer Robalino; **Profesor de Planta:** César Ricardo Castillo Montúfar
[1]Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador
ymjaramillot@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0004-7969-4865
oguevara@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0003-3387-8717
Correspondencia: ymjaramillot@ube.edu.ec

Resumen: La calidad educativa en contextos rurales plantea desafíos de inclusión, convivencia y participación que los programas de innovación buscan atender. Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto percibido del programa Comunidades de Aprendizaje en la calidad educativa rural de la Unidad Educativa Cultura Machalilla, desde la valoración de los docentes participantes. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo y transversal. Participaron 32 docentes, quienes respondieron doce preguntas sobre la experiencia general, la inclusión, la colaboración, la convivencia, el aprendizaje, la práctica docente, la formación y la participación. Los datos se analizaron con frecuencias, porcentajes e intervalos de confianza de Wilson al 95%. Los resultados indicaron que 31 de los 32 docentes valoraron como favorables la experiencia general, la inclusión y la colaboración, y que 28 señalaron los grupos interactivos como la actividad más significativa. La categoría más favorable reunió más de la mitad de las respuestas en nueve de las once preguntas ordenables, con excepciones en la convivencia escolar, donde predominó la categoría regular, y en la formación recibida, donde predominó la categoría buena. El estudio concluye que los docentes perciben un efecto favorable del programa, cuyo alcance se limita a su percepción, y recomienda ampliar la evidencia con estudiantes, familias e indicadores de rendimiento.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje; innovación educativa; educación rural; calidad educativa; percepción docente.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Impact of the Learning Communities Program on Rural Educational Quality at Unidad Educativa Cultura Machalilla

Abstract: Educational quality in rural contexts poses challenges of inclusion, coexistence, and participation that innovation programs seek to address. This study aimed to analyze the perceived impact of the Learning Communities program on rural educational quality at the Unidad Educativa Cultura Machalilla, based on the assessments of participating teachers. A quantitative approach was adopted, with a nonexperimental, descriptive, cross-sectional design. Thirty-two teachers participated and answered 12 questions about the overall experience, inclusion, collaboration, coexistence, learning, teaching practice, training, and participation. The data were analyzed with frequencies, percentages, and Wilson 95% confidence intervals. The results indicated that 31 of the 32 teachers rated the overall experience, inclusion, and collaboration as favorable, and that 28 identified interactive groups as the most significant activity. The most favorable category accounted for more than half of the responses on 9 of the 11 questions with ordered response categories, with exceptions for school coexistence, where the fair category predominated, and for the training received, where the good category predominated. The study concludes that teachers perceive a favorable effect of the program, the scope of which is limited to their perception, and recommends broadening the evidence with students, families, and achievement indicators.

Keywords: learning communities; educational innovation; rural education; educational quality; teacher perception.
UNESCO International Classification Code: 5802.02 - Organization and management of educational institutions.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Impacto do Programa Comunidades de Aprendizagem na qualidade educacional rural na Unidad Educativa Cultura Machalilla

Resumo: A qualidade educacional em contextos rurais apresenta desafios de inclusão, convivência e participação que os programas de inovação buscam atender. Este estudo teve como objetivo analisar o impacto percebido do programa Comunidades de Aprendizagem na qualidade educacional rural da Unidad Educativa Cultura Machalilla, a partir da avaliação dos professores participantes. Adotou-se uma abordagem quantitativa, com delineamento não experimental, descritivo e transversal. Participaram 32 professores, que responderam a 12 perguntas sobre a experiência geral, a inclusão, a colaboração, a convivência, a aprendizagem, a prática docente, a formação e a participação. Os dados foram analisados com frequências, porcentagens e intervalos de confiança de Wilson a 95%. Os resultados indicaram que 31 dos 32 professores avaliaram como favoráveis a experiência geral, a inclusão e a colaboração, e que 28 apontaram os grupos interativos como a atividade mais significativa. A categoria mais favorável reuniu mais da metade das respostas em 9 das 11 perguntas com categorias de resposta ordenadas, com exceções na convivência escolar, em que predominou a categoria regular, e na formação recebida, em que predominou a categoria boa. O estudo conclui que os professores percebem um efeito favorável do programa, cujo alcance se limita à sua percepção, e recomenda ampliar a evidência com estudantes, famílias e indicadores de rendimento.

Palavras-chave: comunidades de aprendizagem; inovação educacional; educação rural; qualidade educacional; percepção docente.
Código de classificação internacional da UNESCO: 5802.02 - Organização e direção das instituições educacionais.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Jaramillo, Y. M., & Guevara, O. F. (2026). Impacto del Programa Comunidades de Aprendizaje en la Calidad Educativa Rural en Unidad Educativa Cultura Machalilla. *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 2), 83–98. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
17-07-2025	01-09-2025	05-02-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

La educación se vincula con el desarrollo económico y social de un país, aunque no actúa como único factor. Tal como indican Andrade et al. (2023), la relación entre educación y desarrollo económico en el Ecuador presenta una asociación de nivel medio y bajo en los datos estadísticos, que los autores atribuyen a que el bienestar depende también de otros factores de mayor influencia. Esa constatación otorga un lugar central a las políticas educativas. A juicio de Palma-Menéndez et al. (2024), quienes evalúan la adopción de políticas educativas como vía para fortalecer la educación básica ecuatoriana, la gestión de los procesos en las instituciones refleja la puesta en práctica de esas políticas.

La brecha entre zonas urbanas y rurales agrava ese panorama. En el artículo de Salgado (2025), dedicado a la desigualdad educativa en el Ecuador entre 2019 y 2023, la distancia entre ambos ámbitos se amplió después de la pandemia, y se plantea la necesidad de políticas diferenciadas. En la revisión sistemática de Suárez y Camacho (2023) sobre políticas de educación rural y desarrollo territorial, que abarca artículos de Scopus publicados entre 2012 y 2023, se identifican debates sobre los desafíos de la educación rural y los resultados de esas políticas, así como una relación con las comunidades y con las tecnologías de la información en contextos rurales.

La gestión escolar en el medio rural enfrenta, además, limitaciones propias. Con base en Padilla (2024), quien analiza la educación rural ecuatoriana, se reconocen avances en la capacitación docente y en la infraestructura, aunque persisten la dispersión geográfica, el acceso restringido a recursos básicos, las dificultades para atraer y retener docentes capacitados y la falta de herramientas tecnológicas. La misma fuente sostiene que la gestión educativa debe adaptarse a las necesidades de las comunidades rurales. Este diagnóstico explica el interés por estrategias que fortalezcan la escuela desde su propio contexto y que involucren a quienes la integran.

Frente a ese panorama, la literatura insiste en situar al estudiante y a la comunidad en el centro del proceso educativo. Desde el enfoque de Delgado (2019), referido a la educación superior europea, el aprendizaje centrado en el estudiante requiere estrategias institucionales, financiamiento y formación pedagógica del profesorado, y su aplicación práctica continúa siendo un reto. Atendiendo a lo expuesto por Asprilla (2024) desde la educación rural, la innovación y la sostenibilidad se vinculan con el desarrollo endógeno, y se asigna al gerente educativo el papel de facilitador que integra los saberes tradicionales con nuevas metodologías y tecnologías.

Las comunidades de aprendizaje (CdA) se presentan como una de esas estrategias. Como evidencian Ordóñez-Sierra y Ferrón-Gómez (2022) en un estudio cualitativo basado en entrevistas y observaciones, los grupos interactivos constituyen la actuación de éxito que más se realiza en el centro investigado, pese a la escasa participación existente, y las actuaciones de éxito del centro se introducen para enfrentar la exclusión escolar y social. En la investigación de Ordóñez-Olmedo y Gutiérrez-Martín (2023), las CdA se analizan a partir de los planteamientos de Ramón Flecha y se destacan su modelo dialógico y la posibilidad de emplear la tecnología educativa de forma responsable.

La evidencia sobre los efectos de las CdA proviene de revisiones y estudios de caso. En el estudio de Soriano et al. (2022), que revisa de manera sistemática 16 artículos empíricos, las CdA se relacionan con un mayor rendimiento académico y con la cohesión social. A decir de Cosme-Garcilazo et al. (2023), autores de una revisión bibliográfica de 30 documentos seleccionados entre 40 revisados, las CdA son un espacio de intercambio donde la familia resulta clave. Como refieren Hernández-López et al. (2015) a propósito de un estudio de caso en una escuela de Chihuahua, se observan rasgos de calidad y de trabajo colaborativo, aunque faltan factores por consolidar para constituirse en una comunidad de aprendizaje.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

En contextos rurales, la experiencia documentada es más limitada y diversa. A la luz de Juárez y Lara (2018), cuyo estudio abarca dos escuelas primarias rurales multigrado de México, se destacan como fortalezas la autonomía y el desarrollo de habilidades investigativas y de comunicación oral y escrita, y como límites la coexistencia de prácticas innovadoras con prácticas tradicionales y la escasa provisión estatal de recursos. Siguiendo a Avila et al. (2025), con metodología cualitativa en la educación primaria, las CdA tienen un efecto en la motivación y el compromiso del estudiantado, y el docente cumple un papel de facilitador.

La participación de las familias y de la comunidad constituye otro eje de este modelo. En el planteamiento de Simón (2016), para quien la alianza entre escuela, familia y comunidad es una condición necesaria de la educación inclusiva, se recogen evidencias de los beneficios que esa colaboración aporta a la comunidad educativa. En el aporte de Rodríguez-Ruiz et al. (2024), desarrollado en el ámbito español, se examina la participación colectiva de las familias a través de las asociaciones de madres y padres. En el reporte de Palma (2025), basado en tertulias literarias dialógicas desarrolladas en Coquimbo, Chile, se registran aprendizajes de los estudiantes sobre el derecho a participar, el respeto a las opiniones y el análisis crítico.

El profesorado ocupa un lugar central en esa transformación. En el abordaje de Abril y Peinado (2023), una intervención de formación inicial de futuros docentes de Educación Infantil en una CdA busca incrementar la confianza de los participantes para implementar el aprendizaje basado en proyectos. En el análisis de Pérez y Auccahuallpa (2025), realizado con 36 futuros docentes de educación intercultural bilingüe, la Lesson Study se estudia mediante grupos interactivos. De conformidad con Peralvo y Logroño (2024), existe en una institución de Latacunga la necesidad de mejorar el trabajo en equipo. Desde la perspectiva de Peña (2023), se observan en tres escuelas chilenas pocas oportunidades de observación entre pares y una valoración positiva del diálogo informal.

A pesar de este acervo, entre las fuentes revisadas para este artículo predominan los estudios cualitativos, las revisiones y las experiencias de otros países, y no se encuentran reportes sobre la valoración que el propio profesorado de una escuela rural ecuatoriana hace de un programa de CdA ya en marcha. En la Unidad Educativa Cultura Machalilla, institución de contexto rural, el programa Comunidades de Aprendizaje se desarrolla mediante talleres y encuentros con un coordinador, en los que participan docentes de la institución. Conocer cómo valoran esa experiencia es pertinente para decidir si conviene sostenerla, fortalecerla o ampliarla.

Delimitado el vacío, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo valoran los docentes de la Unidad Educativa Cultura Machalilla que participan en el programa Comunidades de Aprendizaje su experiencia general, la educación inclusiva, la colaboración, la convivencia escolar, el aprendizaje académico, la actividad más significativa, su práctica docente y la manera de enseñar, su integración con los estudiantes, la formación recibida, su relación con la unidad educativa y su participación en el programa?

En coherencia con esa interrogante, el objetivo general consiste en analizar el impacto percibido del programa Comunidades de Aprendizaje en la calidad educativa rural de la Unidad Educativa Cultura Machalilla, desde la valoración de los docentes participantes. Los objetivos específicos son describir la valoración general del programa, de la educación inclusiva y de la colaboración; describir la satisfacción con la convivencia escolar y con el aprendizaje académico, junto con la actividad más significativa; describir el efecto percibido sobre la práctica docente y la manera de enseñar, la formación recibida y la integración con los estudiantes; y describir la relación de los docentes con la unidad educativa y su participación en el programa.

Como hipótesis descriptiva, se plantea que, en cada aspecto explorado con categorías ordenables, la categoría de respuesta más favorable concentra más de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

la mitad de las respuestas del grupo de docentes. La hipótesis se formula para describir el grupo estudiado; no pretende establecer relaciones causales entre el programa y el rendimiento de los estudiantes ni extrapolar los resultados a otras instituciones.

2. Metodología

La estrategia seguida para responder a la pregunta de investigación se definió mediante la clasificación del método, el enfoque y el diseño, la delimitación de los participantes, la descripción del instrumento y las técnicas empleadas para analizar los datos.

2.1. Método, Enfoque y Diseño

El estudio se apoyó en tres decisiones metodológicas complementarias. El método fue inductivo-deductivo y se enmarcó en la ruta cuantitativa, de proceso secuencial y deductivo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Lo deductivo estuvo en la formulación de una hipótesis descriptiva derivada de la literatura sobre comunidades de aprendizaje, y lo inductivo, en el paso de las respuestas individuales de los docentes a una descripción del grupo. De este modo, las percepciones recogidas en la Unidad Educativa Cultura Machalilla se organizaron para responder a la pregunta planteada, sin pretender una teoría de alcance general.

El enfoque fue cuantitativo, entendido como el que mide variables con instrumentos y analiza datos numéricos con procedimientos estadísticos (Creswell & Creswell, 2018), porque la información se obtuvo mediante una encuesta, las respuestas se agruparon en categorías y el análisis se basó en frecuencias, porcentajes e intervalos de confianza. Se optó por este enfoque, y no por uno mixto, ya que no se recogieron ni se analizaron datos cualitativos, como entrevistas u observaciones, que permitieran integrar dos tipos de información en un mismo estudio.

El diseño fue no experimental, descriptivo y de corte transversal (Cohen et al., 2018). Fue no experimental, porque no se manipuló ninguna variable ni se conformaron grupos de comparación; descriptivo, porque se buscó caracterizar cómo valoran el programa los docentes que participan en él; y transversal, porque la información se recogió en un único momento. En consecuencia, los resultados se interpretaron como percepciones del grupo y no como efectos causales del programa.

Esta elección respondió a las condiciones del estudio: un solo grupo de docentes, una única aplicación y un programa que ya se encontraba en marcha. Dado que el propósito fue describir percepciones, el término impacto se entendió como impacto percibido, es decir, el efecto que los docentes atribuyen al programa en la calidad educativa de su institución, y no como un cambio medido en el rendimiento de los estudiantes ni en otros indicadores de calidad.

En coherencia con el título, la calidad educativa rural se abordó a través de las dimensiones que los docentes pudieron valorar con el cuestionario: la experiencia general con el programa, la inclusión y la colaboración, la convivencia escolar, el aprendizaje académico, la práctica docente y la participación. Estas dimensiones no agotan el concepto de calidad educativa; se emplearon como aproximaciones a la valoración que el profesorado hace del programa en esos aspectos.

2.2. Participantes

La población estuvo conformada por 32 docentes de la Unidad Educativa Cultura Machalilla, institución de contexto rural, que participan en los talleres y en los encuentros con el coordinador del programa Comunidades de Aprendizaje. Se trabajó con la totalidad de esa población, por lo que se trató de un censo y no de una muestra. Este artículo no incluye el total de docentes de la institución, de modo que la población se delimitó por la participación en el programa y no por la planta docente completa.

No se registró el sexo, la edad, los años de experiencia ni el cargo de los participantes. Por ello, no fue posible describir al grupo según esas características ni comparar subgrupos de docentes. La unidad de análisis fue cada docente, y cada pregunta contó con las

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

32 respuestas, sin valores perdidos.

2.3. Instrumento y Procedimiento

Se aplicó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado, dirigido al profesorado y orientado a conocer su percepción sobre el programa. Las preguntas analizadas fueron doce y exploraron la experiencia general con el programa, la educación inclusiva y equitativa, la colaboración entre los actores de la comunidad educativa, la satisfacción con la convivencia escolar y con el aprendizaje académico, la actividad más significativa, el efecto sobre la práctica docente, la formación recibida, la percepción de enseñar mejor, la integración con los estudiantes, la relación con la unidad educativa a partir de las tertulias y la participación en el programa.

El cuestionario se aplicó en 2025, con el consentimiento informado verbal de los docentes y con la aprobación del comité de ética de la institución de los autores. Las respuestas registradas se distribuyeron en dos a cuatro categorías según la pregunta; por ejemplo, regular y buena en la experiencia general, o excelente, buena y regular en la formación recibida. Este artículo no incluye el texto completo del cuestionario ni todas las alternativas de respuesta ofrecidas, sino solo las categorías efectivamente elegidas por los participantes. Tampoco incluye una validación del instrumento ni una estimación de su confiabilidad, por lo que las preguntas se trataron como indicadores independientes y no como una escala.

La pregunta sobre la actividad más significativa registró como categorías los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, los talleres familiares y la colaboración con voluntarios. Estas categorías remiten a actividades propias del modelo de comunidades de aprendizaje; el estudio no describió cómo se organizó cada una ni con qué periodicidad se realizó, por lo que la pregunta se interpretó como una valoración de la relevancia percibida y no como una medida de la implementación.

2.4. Técnicas de Análisis de Datos

Los datos se organizaron en frecuencias absolutas y porcentajes por pregunta. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias, sobre el total de 32 respuestas, y se redondearon a dos decimales; por efecto del redondeo, la suma de los porcentajes de una pregunta puede diferir de 100,00 en una centésima. Como las respuestas fueron categóricas, no se calcularon medias ni desviaciones estándar ni se aplicaron pruebas inferenciales.

En cada pregunta, salvo la de la actividad más significativa, cuyas categorías no admiten un orden de menor a mayor valoración, se identificó la categoría más favorable de las registradas y se estimó su proporción con el intervalo de confianza de Wilson al 95% (Brown et al., 2001). El intervalo se empleó como indicador descriptivo de la precisión y no para inferir a otras poblaciones, pues el grupo correspondió a los docentes participantes de una sola institución. La hipótesis descriptiva se consideró respaldada en un aspecto cuando la categoría más favorable reunió más de la mitad de las respuestas; en conjunto, se respaldó por completo si se cumplió en todos los aspectos y parcialmente en caso contrario.

La relación entre los objetivos y los análisis fue la siguiente: el primer objetivo específico se atendió con las tablas 1 a 3; el segundo, con las tablas 4 a 6; el tercero, con las tablas 7 a 10; y el cuarto, con las tablas 11 y 12. La tabla 13 integró las once preguntas con categorías ordenables para contrastar la hipótesis descriptiva. Esta correspondencia permitió que cada objetivo contara con una lectura propia en los resultados y con su cierre en las conclusiones.

2.5. Delimitaciones del Estudio

El estudio se delimitó a la percepción de los docentes que participan en el programa. No incluyó a estudiantes, familias, directivos ni voluntarios, no recogió calificaciones ni otros indicadores de rendimiento académico, no contó con un grupo de comparación ni con una medición previa a la implementación, y no

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

evaluó la infraestructura ni los recursos tecnológicos de la institución. Estas delimitaciones determinan el alcance de las conclusiones y se retoman como limitaciones en el cierre del artículo.

3. Resultados

Los resultados se presentaron en el orden de los objetivos específicos, y en todos los casos se analizaron las respuestas de los 32 docentes. Cada tabla recogió, para una pregunta, la frecuencia y el porcentaje de las categorías de respuesta registradas, calculados sobre el total del grupo. Después de cada tabla se ofreció una lectura breve que se limitó a describir su contenido y a compararlo con las demás preguntas, sin atribuir causas a los resultados. El contraste de estos hallazgos con la literatura corresponde a la Discusión.

3.1. Valoración General, Educación Inclusiva y Colaboración

El primer objetivo específico agrupó tres preguntas que valoraron el programa en su conjunto y en dos de los aspectos que aborda, la educación inclusiva y equitativa y la colaboración entre los actores de la comunidad educativa. Estas preguntas no se refirieron a resultados concretos en el aula, sino a la apreciación global del programa, por lo que su lectura sirvió como punto de referencia para comparar los bloques siguientes. La primera pregunta indagó la experiencia general de los docentes con el programa, cuyas respuestas se presentaron en la tabla 1.

Tabla 1. Calificación de la Experiencia General con el Programa Comunidades de Aprendizaje

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Buena	31	96,88
Regular	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Cómo califica su experiencia general con el programa Comunidades de Aprendizaje en la calidad educativa rural, en la Unidad Educativa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

La tabla 1 mostró una distribución concentrada en una sola categoría: casi la totalidad del grupo calificó como buena su experiencia general con el programa, y un único docente la calificó como regular. No se registraron más categorías de respuesta en esta pregunta. La diferencia entre ambas categorías fue de 93,75 puntos porcentuales, la más amplia entre las doce preguntas, igualada por las tablas 2 y 3, que presentaron la misma distribución. Por tanto, la experiencia general se concentró en una categoría favorable, con una sola respuesta fuera de ella. La segunda pregunta consultó si el programa fomenta una educación inclusiva y equitativa, y sus respuestas aparecieron en la tabla 2.

Tabla 2. Percepción del Fomento de una Educación Inclusiva y Equitativa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
De acuerdo	31	96,88
Regular	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Cree que el programa fomenta una educación inclusiva y equitativa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

En la tabla 2, la distribución repitió la forma de la anterior: 31 de los 32 docentes estuvieron de acuerdo con que el programa fomenta una educación inclusiva y equitativa, y uno eligió la categoría regular. Los porcentajes coincidieron con los de la tabla 1, aunque las preguntas exploraron aspectos distintos y no se dispuso de los pares de respuestas de cada participante para saber si se trató de las mismas personas. La coincidencia se limitó, por tanto, a la forma de la distribución y no permitió afirmar que un mismo docente hubiera respondido igual en ambas preguntas.

La tercera pregunta exploró si las actividades realizadas fortalecen la colaboración entre los actores de la comunidad educativa, según se recogió en la tabla 3.

Tabla 3. Percepción del Fortalecimiento de la Colaboración entre los Actores de la Comunidad Educativa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
De acuerdo	31	96,88
Regular	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Considera que las actividades realizadas fortalecen la colaboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Según la tabla 3, casi todo el grupo estuvo de

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

acuerdo con que las actividades fortalecen la colaboración entre los diferentes actores, y un solo docente eligió la categoría regular, de modo que la distribución fue igual a la de las dos tablas anteriores. Esta uniformidad impidió diferenciar los tres aspectos por su valoración, y la precisión de cada proporción, con su intervalo de confianza de Wilson al 95%, se presentó en la síntesis de la tabla 13, donde las tres preguntas comparten el mismo intervalo por tener la misma proporción y el mismo número de respuestas.

3.2. Satisfacción con la Convivencia y el Aprendizaje, y Actividad más Significativa

El segundo objetivo específico desplazó la consulta desde la valoración del programa hacia la satisfacción con los resultados obtenidos en dos ámbitos de la vida escolar, la convivencia y el aprendizaje académico, y añadió la identificación de la actividad que los docentes consideraron más significativa. A diferencia de las tres preguntas anteriores, que indagaron la calificación del programa o el grado de acuerdo con sus aportes, las dos primeras de este bloque midieron satisfacción, y la tercera registró categorías sin orden de valoración, por lo que en ella no se identificó una categoría más favorable ni se estimó su intervalo de confianza. La satisfacción con los resultados en la convivencia escolar se recogió en la tabla 4.

Tabla 4. Satisfacción con los Resultados en la Convivencia Escolar

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Satisfecho	8	25,00
Regular	23	71,88
Insatisfecho	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Qué tan satisfecho(a) está con los resultados obtenidos en la convivencia escolar? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Un patrón distinto al de las preguntas anteriores apareció en la tabla 4: la categoría más numerosa fue regular, con más de siete de cada diez respuestas, seguida de satisfecho, con una cuarta parte del grupo, y de insatisfecho, con una sola respuesta. La suma de las categorías regular e insatisfecho superó a la de satisfecho en 50 puntos porcentuales. En esta pregunta, la categoría más favorable no alcanzó la mitad de las respuestas. Fue la única pregunta de la encuesta en la que la categoría regular concentró más de la mitad del grupo. Las respuestas sobre la satisfacción con los resultados en el aprendizaje académico se presentaron en la tabla 5.

Tabla 5. Satisfacción con los Resultados en el Aprendizaje Académico

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Satisfecho	24	75,00
Regular	8	25,00
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Qué tan satisfecho(a) está con los resultados obtenidos en el aprendizaje académico? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias.

Los datos de la tabla 5 revelaron que tres de cada cuatro docentes se declararon satisfechos con los resultados obtenidos en el aprendizaje académico, y uno de cada cuatro eligió la categoría regular. La proporción de satisfechos fue tres veces la de la categoría regular. En comparación con la satisfacción con la convivencia escolar (tabla 4), la satisfacción con el aprendizaje académico concentró una proporción mayor en la categoría más favorable, con una diferencia de 50 puntos porcentuales entre ambas preguntas. En términos absolutos, 24 docentes se declararon satisfechos y ocho eligieron la categoría regular. La actividad del programa considerada más significativa se detalló en la tabla 6.

Tabla 6. Actividad del Programa Considerada más Significativa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Grupos interactivos	28	87,50
Talleres familiares	2	6,25
Tertulias dialógicas	1	3,13
Colaboración con voluntarios	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Qué actividades del programa han sido más significativas para usted? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Como reflejó la tabla 6, los grupos interactivos fueron la actividad señalada como más significativa por la gran mayoría del grupo. Las tertulias dialógicas, los talleres familiares y la colaboración con voluntarios reunieron, en conjunto, cuatro respuestas, y los talleres familiares fueron la segunda actividad en frecuencia, con

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

el doble de menciones que cada una de las otras dos. Las categorías registradas fueron excluyentes, pues sus frecuencias sumaron el total del grupo. La pregunta indagó la relevancia atribuida por los docentes a cada actividad y no la frecuencia con que se realizó cada una.

3.3. Práctica Docente, Formación Recibida e Integración con los Estudiantes

El tercer objetivo específico se centró en el docente: cuatro preguntas indagaron la incidencia del programa en su práctica, la formación recibida para implementarlo, su manera de enseñar y su integración con los estudiantes. Fue el bloque más extenso de la encuesta y el único en que el informante valoró su propia actuación. El efecto del programa sobre la práctica docente se recogió en la tabla 7.

Tabla 7. Efecto del Programa sobre la Práctica Docente

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Positivamente	22	68,75
Regular	9	28,13
Malo	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Cómo ha impactado el programa en su práctica docente? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Sobre el efecto en la práctica, la tabla 7 indicó que algo más de dos tercios del grupo había notado una incidencia positiva del programa en su práctica docente. Nueve docentes eligieron la categoría regular y uno la categoría malo. La suma de las dos categorías que no fueron positivas alcanzó casi un tercio del grupo. Esas respuestas fueron más frecuentes que las de las tablas 1 a 3, donde se limitaron a un docente por pregunta. La categoría positiva se ubicó por encima de la mitad de las respuestas, aunque con una proporción menor que en esas tres preguntas. La tabla 8 presentó cómo valoraron los docentes la formación recibida para implementar el programa.

Tabla 8. Valoración de la Formación Recibida para Implementar el Programa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Excelente	12	37,50
Buena	19	59,38
Regular	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Cómo valora la formación recibida para implementar el programa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Al valorar la formación recibida, la categoría buena fue la más frecuente (tabla 8), seguida de excelente y, con una sola respuesta, de regular. Las categorías excelente y buena reunieron en conjunto el 96,88% de las respuestas. Como en la convivencia escolar (tabla 4), la categoría más favorable, excelente, no superó la mitad de las respuestas, aunque la suma de las dos categorías superiores sí lo hizo con holgura. Por esta razón, en la síntesis de la tabla 13 se registró la proporción de excelente, que fue la categoría más favorable según el criterio único adoptado. La percepción de enseñar mejor gracias al programa se presentó en la tabla 9.

Tabla 9. Percepción de Enseñar Mejor Gracias al Programa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Sí, definitivamente	23	71,88
Sí, un poco	9	28,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Siente que el programa le ha ayudado a enseñar mejor? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Según la tabla 9, más de siete de cada diez docentes afirmaron que el programa los había ayudado definitivamente a enseñar mejor y el resto, que los había ayudado un poco; no se registraron respuestas que negaran esa ayuda. La categoría definitiva fue 2,56 veces la categoría un poco y superó en 3,13 puntos porcentuales a la más favorable del efecto sobre la práctica docente (tabla 7), aunque ambas preguntas utilizaron categorías de respuesta diferentes. La integración con los estudiantes atribuida al programa se mostró en la tabla 10.

Tabla 10. Integración con los Estudiantes Atribuida al Programa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Sí, mucho más integrado	20	62,50
Sí, un poco	12	37,50
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Se siente más integrado con sus estudiantes gracias al programa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias.

La tabla 10 reunió las respuestas sobre la integración con los estudiantes: alrededor de seis de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

cada diez docentes afirmaron sentirse mucho más integrados, y casi cuatro de cada diez dijeron sentirse un poco más integrados. La proporción de la categoría más favorable fue menor que la de la pregunta sobre enseñar mejor, con una diferencia de 9,38 puntos porcentuales. Las dos categorías registradas fueron afirmativas, por lo que la pregunta describió la intensidad de la integración percibida y no su existencia. Las dos categorías sumaron las 32 respuestas, sin valores perdidos.

3.4. Relación con la Unidad Educativa y Participación

El cuarto objetivo específico cerró la encuesta con dos preguntas sobre el vínculo del docente con la institución y con el propio programa: la primera atribuyó a las tertulias y a otras actividades educativas un posible cambio en la relación con la unidad educativa, y la segunda pidió a los docentes calificar su propia participación. Ambas situaron al docente como miembro de la comunidad educativa y no solo como responsable del aula. La relación con la unidad educativa a partir de las tertulias y otras actividades se presentó en la tabla 11.

Tabla 11. Relación con la Unidad Educativa a partir de las Tertulias y Otras Actividades

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
De acuerdo	26	81,25
Regular	5	15,63
Malo	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Cree que las tertulias u otras actividades educativas han mejorado su relación con la Unidad Educativa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

A su vez, la tabla 11 registró que más de ocho de cada diez docentes estuvieron de acuerdo con que las tertulias y otras actividades educativas habían mejorado su relación con la unidad educativa. Cinco docentes eligieron la categoría regular y uno la categoría malo, y ambas sumaron menos de una quinta parte. La proporción en la categoría más favorable fue superior a la de las preguntas sobre aprendizaje académico, práctica docente, manera de enseñar e integración con los estudiantes (tablas 5, 7, 9 y 10), pero inferior a la de las preguntas sobre experiencia general, inclusión y colaboración. La calificación de la participación en el programa se recogió en la tabla 12.

Tabla 12. Calificación de la Participación en el Programa

Categoría de respuesta	Frecuencia (*f*)	Porcentaje (%)
Activa	29	90,63
Regular	2	6,25
Poco activa	1	3,13
Total	32	100,00

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). Pregunta aplicada: ¿Cómo calificaría su participación en el programa? *n* = 32. Los porcentajes se calcularon a partir de las frecuencias. La suma de los porcentajes puede diferir de 100,00 por redondeo.

Por último, en la tabla 12 nueve de cada diez docentes calificaron su participación en el programa como activa, mientras que dos eligieron la categoría regular y uno la categoría poco activa. Esta proporción fue la más alta después de las observadas en las tablas 1 a 3. Las respuestas no se contrastaron con registros de asistencia ni con otra fuente, por lo que la participación descrita fue la declarada por los docentes. La categoría activa superó en 87,50 puntos porcentuales a la categoría poco activa. La pregunta no distinguió entre talleres, encuentros y actividades en el aula.

3.5. Síntesis de la Categoría más Favorable

Las lecturas anteriores describieron cada pregunta por separado; este apartado las reunió para contrastar la hipótesis descriptiva, según la cual la categoría más favorable concentra más de la mitad de las respuestas en cada aspecto con categorías ordenables. La lectura no se limitó al porcentaje, pues la precisión de cada proporción permitió distinguir los aspectos que superaron con claridad ese umbral de aquellos en los que el margen de estimación lo incluyó. La tabla 13 resumió, para cada pregunta con categorías ordenables, la categoría más favorable, su frecuencia y porcentaje, y el intervalo de confianza de Wilson al 95%.

Tabla 13. Categoría más Favorable por Pregunta con Intervalo de Confianza de Wilson al 95%

Tabla de origen	Aspecto valorado	Categoría más favorable	*f*	%	IC 95%
1	Experiencia general con el programa	Buena	31	96,88	[84,26; 99,45]
2	Educación inclusiva y equitativa	De acuerdo	31	96,88	[84,26; 99,45]
3	Colaboración entre los actores	De acuerdo	31	96,88	[84,26; 99,45]

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Tabla de origen	Aspecto valorado	Categoría más favorable	*f*	%	IC 95%
4	Satisfacción con la convivencia escolar	Satisfecho	8	25,00	[13,25; 42,11]
5	Satisfacción con el aprendizaje académico	Satisfecho	24	75,00	[57,89; 86,75]
7	Efecto sobre la práctica docente	Positivamente	22	68,75	[51,43; 82,05]
8	Formación recibida	Excelente	12	37,50	[22,93; 54,75]
9	Enseñar mejor	Sí, definitivamente	23	71,88	[54,63; 84,44]
10	Integración con los estudiantes	Sí, mucho más integrado	20	62,50	[45,25; 77,07]
11	Tertulias y relación con la unidad educativa	De acuerdo	26	81,25	[64,69; 91,11]
12	Participación en el programa	Activa	29	90,63	[75,78; 96,76]

Nota. Fuente: Jaramillo y Guevara (2025). *f* = frecuencia; IC = intervalo de confianza de Wilson. Se consideró la categoría más favorable de las registradas en cada pregunta; la tabla 6 se excluyó porque sus categorías no admiten un orden por valoración. Los intervalos se calcularon con el método de Wilson (Brown et al., 2001) a partir de las frecuencias (n = 32) y se interpretan como indicadores descriptivos.

En síntesis, la tabla 13 indicó que la categoría más favorable superó la mitad de las respuestas en nueve de las once preguntas. En ocho de ellas, el límite inferior del intervalo de Wilson superó el 50%; en la integración con los estudiantes, el intervalo incluyó ese valor. Las dos restantes fueron la convivencia escolar, con un intervalo por completo por debajo del 50%, y la formación recibida, cuyo intervalo incluyó el 50%. La amplitud de los intervalos varió entre 15,19 y 31,82 puntos porcentuales y fue menor donde las proporciones se alejaron más del 50%.

4. Discusión

En relación con la hipótesis descriptiva, la categoría más favorable reunió más de la mitad de las respuestas en la mayor parte de las preguntas con categorías ordenables, y no lo hizo en la satisfacción con la convivencia escolar ni en la formación recibida. El grupo valora, por tanto, de manera favorable el programa, pero esa valoración no es uniforme entre los aspectos, y el diseño solo permite describirla, no atribuirle causas. A continuación se contrasta cada aspecto con la literatura, empezando por los que concentraron respuestas casi unánimes.

La valoración casi unánime de la experiencia general, de la educación inclusiva y de la colaboración es compatible con lo que la literatura asocia a las CdA, como la cohesión social (Soriano et al., 2022) y el papel de la familia y del intercambio entre los actores (Cosme-Garcilazo et al., 2023). También se acerca a la idea de que la alianza entre escuela, familia y comunidad es necesaria para una educación inclusiva (Simón, 2016). No obstante, la coincidencia exacta entre las tres preguntas sugiere cautela: puede reflejar una valoración global positiva de la experiencia más que juicios diferenciados sobre cada aspecto, algo que el cuestionario no permite distinguir.

La satisfacción con la convivencia escolar fue el aspecto con menor proporción en la categoría más favorable, y la categoría regular concentró la mayor parte de las respuestas. Este resultado contrasta con la valoración alta de la colaboración y de la relación con la unidad educativa, y invita a revisar el vínculo entre convivencia escolar y aprendizaje dialógico que se examina en contextos rurales (Arias & Aravena, 2025). Una lectura posible es que los docentes aplicaron un criterio más exigente al valorar la convivencia, pero el estudio no indagó las razones y esa interpretación debe tomarse como una hipótesis para investigaciones posteriores.

A diferencia de la convivencia, la satisfacción con el aprendizaje académico coincide con la asociación entre CdA y rendimiento que informa una revisión sistemática (Soriano et al., 2022) y con el efecto en la motivación y el compromiso del estudiantado que se describe para la educación primaria (Avila et al., 2025). Sin embargo, la satisfacción de los docentes no equivale a un mejor rendimiento de los estudiantes: la encuesta no recogió calificaciones ni otros indicadores, de modo que el estudio no permite afirmar que el programa haya mejorado el desempeño académico. Esta distinción es esencial para interpretar el término impacto que figura en el título.

La preferencia por los grupos interactivos como actividad más significativa coincide con el lugar que ocupan entre las actuaciones de éxito de otro centro (Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022) y con su uso en

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

la formación docente mediante Lesson Study (Pérez & Auccahuallpa, 2025). Que las tertulias dialógicas, asociadas a aprendizajes sobre la participación y el análisis crítico en otro contexto (Palma, 2025), hayan sido elegidas por un solo docente puede deberse a que se realizan con menor frecuencia o con otros públicos, pero esa explicación no se contrastó.

La percepción de efectos positivos en la práctica docente, de enseñar mejor y de mayor integración con los estudiantes describe una valoración favorable del programa en el trabajo del profesorado. Esa valoración guarda relación con el interés por la actualización docente socioformativa en el marco de las CdA (Luna-Conejo, 2020) y con la formación docente en esas comunidades, aunque el estudio de futuros docentes (Abril & Peinado, 2023) se centra en la formación inicial y no en el profesorado en ejercicio.

Con todo, el efecto sobre la práctica se valoró de manera menos uniforme que la experiencia general: una parte del grupo eligió categorías intermedias o desfavorables, algo que recuerda la coexistencia de prácticas innovadoras y tradicionales descrita en escuelas rurales mexicanas (Juárez & Lara, 2018). El diseño transversal del estudio no permite establecer si el cambio en la práctica docente es un proceso gradual, pues no observa a los docentes a lo largo del tiempo.

La formación recibida mostró una distribución diferente. Aunque casi todo el grupo la valoró como buena o excelente, solo una parte la calificó como excelente, lo que sugiere margen para fortalecerla. Ese margen concuerda con los avances y las dificultades de la capacitación docente en la gestión escolar rural del Ecuador (Padilla, 2024) y con la necesidad de dotar al profesorado de fundamentos pedagógicos (Delgado, 2019). En otros contextos, la colaboración docente muestra límites afines, como la debilidad de la práctica colaborativa (Pradenas, 2024), además de lo ya señalado sobre la observación entre pares y el trabajo en equipo, aunque la encuesta no exploró esos aspectos.

La mejora percibida en la relación con la unidad educativa y la participación activa declarada deben leerse con cautela, porque ambas son autopercepciones. Aun con esa cautela, que los docentes se reconozcan vinculados con la institución y partícipes del programa, y no solo responsables de su aula, se aproxima a la concepción de las CdA como un proceso que involucra al centro escolar en su conjunto y no a aulas aisladas (Hernández-López et al., 2015). La literatura trata la participación de las familias como un ámbito propio de análisis (Rodríguez-Ruiz et al., 2024), y el estudio no incluyó a las familias, de modo que la relación entre la escuela y su comunidad se conoce solo desde la voz docente.

Los hallazgos coinciden en parte con el estudio de caso de Chihuahua, en el que el trabajo colaborativo convive con factores aún por consolidar (Hernández-López et al., 2015). La valoración favorable de la colaboración que expresa el grupo se acerca al rasgo de trabajo colaborativo, pero el cuestionario no indagó qué factores de la escuela están consolidados y cuáles no. Por ello, el estudio no permite establecer si la Unidad Educativa Cultura Machalilla funciona ya como una comunidad de aprendizaje plena o se encuentra en tránsito hacia ese modelo, pregunta que podría abordarse con observaciones y entrevistas.

Los intervalos de Wilson muestran que la precisión de cada proporción es limitada por el tamaño del grupo. En las tres preguntas con mayor concentración, el límite inferior se mantiene muy por encima de la mitad, mientras que en las preguntas con proporciones intermedias los intervalos son amplios y algunos incluyen el 50%. Por ello, las diferencias de pocos puntos entre preguntas, como las que separan el efecto sobre la práctica docente de la percepción de enseñar mejor, no deben interpretarse como diferencias reales de valoración.

Los docentes valoran, además, un programa en el que participan, por lo que la deseabilidad social y la ausencia de un grupo de comparación pueden haber favorecido las respuestas positivas. El cuestionario no incluyó medidas para examinar ese posible sesgo, y el estudio no reporta si las respuestas se recogieron de

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

forma anónima. Por esa razón, las valoraciones se interpretan como percepciones declaradas en el contexto del propio programa y no como indicadores independientes de su efecto.

Desde la gestión educativa, los resultados describen una valoración mayoritariamente favorable del programa entre los docentes participantes, y el cuestionario no indagó si el programa integra los saberes tradicionales con nuevas metodologías desde una perspectiva endógena, rasgo que la literatura asigna a la gestión educativa rural (Asprilla, 2024). Sin embargo, la valoración favorable no sustituye la evidencia sobre los resultados de los estudiantes ni resuelve por sí sola las brechas entre zonas urbanas y rurales documentadas para el Ecuador (Salgado, 2025). Para decidir si el programa debe ampliarse a otras instituciones, resulta necesario complementar la valoración docente con información de otros actores y con indicadores de aprendizaje, como se detalla en la propuesta que sigue.

El título alude a la calidad educativa rural, pero la encuesta no exploró la infraestructura, los recursos tecnológicos ni las condiciones para atraer y retener a los docentes, que la literatura identifica como desafíos estructurales de la educación rural ecuatoriana (Padilla, 2024). La valoración favorable del programa no permite concluir que esos desafíos se superen, y las políticas de educación rural continúan siendo objeto de debate en cuanto a sus resultados (Suárez & Camacho, 2023). Por ello, los desafíos de formación, infraestructura y alianzas se plantean aquí como líneas de trabajo derivadas de la literatura y no como hallazgos de la encuesta.

4.1. Propuesta de Solución y Validación

A partir de los resultados y de la literatura revisada, se propone fortalecer y ampliar el programa Comunidades de Aprendizaje en la Unidad Educativa Cultura Machalilla mediante tres líneas de acción. La primera consiste en consolidar la red de apoyo entre estudiantes, docentes, familias y comunidad con espacios de encuentro y formación continua que den continuidad a los grupos interactivos, la actividad más significativa para el grupo, e incluyan acciones sobre la convivencia escolar, el aspecto más moderado. La segunda amplía la formación del profesorado, de modo que más docentes la valoren como excelente, e incorpora la observación entre pares y el trabajo en equipo. La tercera integra herramientas digitales y recursos educativos adaptados al contexto rural.

La integración de estrategias colaborativas en el aula contribuiría a un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, aunque esta expectativa corresponde a la propuesta y no a un resultado de la encuesta. Dado que los recursos tecnológicos no se exploraron en este estudio, la incorporación de recursos digitales debería acompañarse de un diagnóstico previo de la conectividad y de los equipos disponibles. Asimismo, se sugiere atender el liderazgo ético en la conducción de la comunidad de aprendizaje, tema que se examina en relación con la formación inicial docente (Ramírez-Ramos et al., 2025).

La propuesta no se validó en este estudio; para validarla se plantea una evaluación continua con indicadores cualitativos y cuantitativos, en la que siete expertos valoren su pertinencia y viabilidad, y en la que se apliquen encuestas a estudiantes, docentes y familias sobre la efectividad percibida del programa. Además, se compararían las calificaciones y el desempeño académico de los estudiantes antes y después de la implementación, lo que permitiría contrastar con datos de rendimiento la percepción docente que este estudio describe. El seguimiento incluiría la participación de la comunidad educativa en los espacios de aprendizaje colaborativo y la pertinencia de los contenidos y las estrategias aplicadas.

La retroalimentación sería un componente central de esa validación. En consonancia con Valdez et al. (2023), cuya revisión sistemática con metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) concluye que la retroalimentación es un componente esencial de la evaluación formativa, se requieren estrategias e instrumentos adecuados a los objetivos planteados. Con

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

esa orientación, los resultados del monitoreo permitirían ajustar las actividades del programa, fortalecer las prácticas que resulten efectivas e identificar áreas de mejora en su planificación y ejecución.

5. Conclusiones

Los resultados describen cómo los docentes participantes de la Unidad Educativa Cultura Machalilla valoran el programa Comunidades de Aprendizaje y su impacto percibido en la calidad educativa rural. La hipótesis descriptiva se respalda solo parcialmente: se cumple en la mayor parte de los aspectos explorados y no en la convivencia escolar ni en la formación recibida, lo que indica que el grupo valora de manera favorable el programa, aunque esa valoración es heterogénea según el aspecto. Esa valoración corresponde a la percepción docente y no a cambios medidos en el rendimiento de los estudiantes.

En lo que atañe al primer objetivo específico, los docentes valoran la experiencia general, la educación inclusiva y la colaboración entre los actores de manera casi unánime en una categoría favorable. Respecto del segundo objetivo específico, la satisfacción con el aprendizaje académico es alta, mientras que la satisfacción con la convivencia escolar es el aspecto más moderado, con predominio de la categoría intermedia. Los grupos interactivos destacan como la actividad más significativa para el grupo, sin que el estudio permita precisar con qué frecuencia se realizan.

En cuanto al tercer objetivo específico, el programa se percibe con un efecto positivo en la práctica docente, en la manera de enseñar y en la integración con los estudiantes, aunque una parte del grupo se ubica en categorías intermedias o desfavorables. La formación recibida se valora de manera favorable, con margen para fortalecerla. Con relación al cuarto objetivo específico, los docentes perciben que las tertulias y otras actividades mejoran su relación con la unidad educativa y califican su participación como activa, aunque se trata de una percepción propia que no se contrastó con otras fuentes.

El principal aporte consiste en documentar la valoración que un grupo de docentes de una institución rural ecuatoriana hace de un programa de comunidades de aprendizaje en marcha, un tipo de evidencia que no se encontró en las fuentes revisadas. El estudio ofrece, además, una síntesis con intervalos de Wilson que dimensiona la precisión de cada proporción y una propuesta de fortalecimiento y validación del programa. Estos elementos constituyen una base para decidir sobre la continuidad del programa y para diseñar evaluaciones más completas.

Las limitaciones se relacionan con el alcance de los datos. El estudio se realiza en una sola institución y con una población pequeña de docentes, sin caracterización sociodemográfica y sin grupo de comparación ni medición previa. El cuestionario no se reporta completo, no cuenta con validación ni confiabilidad documentadas y recoge percepciones categóricas, lo que impide calcular promedios o contrastes. Además, no incluye la voz de estudiantes, familias ni directivos, no mide el rendimiento académico, la infraestructura ni los recursos tecnológicos, y las respuestas pueden estar influidas por la deseabilidad social.

Se recomienda, para futuras investigaciones, ampliar el estudio a estudiantes, familias y directivos y a otras instituciones rurales; emplear un instrumento validado, con su confiabilidad estimada, y reportar el texto completo del cuestionario; incorporar indicadores de rendimiento académico con mediciones previas y posteriores a la implementación; y combinar la encuesta con entrevistas y observaciones de los grupos interactivos y las tertulias dialógicas en un diseño mixto. Se recomienda, asimismo, documentar la frecuencia de las actividades, la formación docente y las condiciones de infraestructura y tecnología y realizar seguimientos longitudinales que permitan valorar la continuidad del programa.

6. Referencias

Abril, A. M., & Peinado, M. (2023). Formación inicial docente en comunidad de aprendizaje y ABP.

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27(3), 1–20. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.21339

Andrade, J. C., Andrade, E. W., & Chandi, A. J. (2023). La educación ecuatoriana y su relación en el desarrollo económico enfocado en la pobreza y la desigualdad. *Tierra Infinita, 9*(1), 185–203. https://doi.org/10.32645/26028131.1251

Arias, M. de los S., & Aravena, M. (2025). Convivencia escolar y aprendizaje dialógico: Una mirada desde la ruralidad. *Mérito - Revista de Educación, 7*(20), 70–80. https://doi.org/10.37260/merito.i7n20.6

Asprilla, W. (2024). La innovación y sostenibilidad en la educación rural: El rol del gerente educativo en el desarrollo endógeno. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6), 82–91. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.2993

Avila, L. G., García, U. E., & Oramas, N. (2025). Comunidades de aprendizaje como estrategia positiva de atención a problemáticas del contexto real inmediato, nivel primaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(1), 249–253. https://doi.org/10.70625/rlce/109

Brown, L. D., Cai, T. T., & DasGupta, A. (2001). Interval estimation for a binomial proportion. *Statistical Science, 16*(2), 101–133. https://doi.org/10.1214/ss/1009213286

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Cosme-Garcilazo, R. I., Portilla, I. G., & Lino, R. M. (2023). Comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas de nivel secundaria: Una revisión bibliográfica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(27), 143–152. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.503

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 37*(1), 139–154. https://doi.org/10.14201/et2019371139154

Hernández-López, C. A., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I. Y., & Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai, 11*(4 Especial), 15–30. https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.01.ch

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Juárez, D., & Lara, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas, 31*, 149–164. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009

Luna-Conejo, B. (2020). Las comunidades de aprendizaje y la actualización docente socioformativa para la sostenibilidad: Un análisis documental. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(23), 126–134. https://doi.org/10.46652/rgn.v5i23.606

Ordóñez-Olmedo, E., & Gutiérrez-Martín, N. (2023). Comunidades de aprendizaje educativas: Un enfoque integral. *Cuadernos de Pensamiento*, (36), 225–249. https://doi.org/10.51743/cpe.379

Ordóñez-Sierra, R., & Ferrón-Gómez, M. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 5–36. https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a2

Padilla, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 392–416. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Palma, I. (2025). Contribuciones de las tertulias literarias dialógicas en la construcción de las y los estudiantes como sujetos políticos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (35), 215–236. https://doi.org/10.18172/con.5810

Palma-Menéndez, S. P., Ferrín-Vera, P. F., Rizzo-Andrade, M. O., & Chalén-Acosta, M. del R. (2024). Políticas educativas para fortalecer la educación básica en el Ecuador. *CIENCIAMATRIA, 10*(1), 573–588. https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1248

Peña, M. A. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educar, 59*(2), 403–417. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635

Peralvo, C. del R., & Logroño, L. (2024). El docente y las comunidades de aprendizaje. *Tesla Revista Científica, 4*(1), Artículo e339. https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e339

Pérez, P., & Auccahuallpa, R. (2025). Lesson Study por medio de grupos interactivos: El caso educación intercultural bilingüe. *Educación, 34*(67), 68–97. https://doi.org/10.18800/educacion.202502.A004

Pradenas, M. (2024). Reflexión pedagógica: Una oportunidad para formar comunidades de aprendizaje. *Paideia. Revista de Educación*, (75), 22–37. https://doi.org/10.29393/PA75-2RPCA10002

Ramírez-Ramos, R., Sánchez-Zamudio, B. Y., & Vega-Camacho, A. (2025). Liderazgo ético en las comunidades de aprendizaje y la formación inicial docente. *Portal de la Ciencia, 6*(4), 654–666. https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i4.673

Rodríguez-Ruiz, B., Ceballos-Vacas, E. M., & Martínez-González, R.-A. (2024). La participación colectiva de las familias en la encrucijada: El reto de la participación democrática de las AMPA en los centros escolares. *Revista Internacional de Organizaciones*, (32), 81–101. https://doi.org/10.17345/rio32.456

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 2 - Febrero-Abril 2026 - pp. 83-98
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Salgado, P. B. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas, 3*(1), 5–16. https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73

Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 17–22. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100002

Soriano, C., Tárraga, R., & Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social: Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade, 43*, Artículo e241333. https://doi.org/10.1590/ES.241333

Suárez, L. K., & Camacho, A. (2023). Políticas públicas de educación rural y desarrollo territorial: Una revisión sistemática de la literatura (2012-2023). *Boletín de Antropología, 38*(65), 11–33. https://doi.org/10.17533/udea.boan.v38n65a2

Valdez, L. S., Sánchez, J. O., & Lescano, G. S. (2023). Evaluación formativa: Retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación, 47*(2), 1–24. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987

Reseña biográfica de los autores

Yolanda Madelaine Jaramillo Torres | ymjaramillot@ube.edu.ec

Es Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación, por la Universidad Central del Ecuador (2021). Se ha desempeñado como Vicerrectora en una Unidad Educativa Particular de Quito, con experiencia en gestión curricular y académica, evaluación del personal docente y desarrollo de programas de mejora continua. Ha colaborado en instituciones de educación inicial, básica y bachillerato, con énfasis en atención a la diversidad, adaptación curricular y metodologías activas. Ha cumplido además funciones psicopedagógicas de acompañamiento socioemocional, gestión de normativas y capacitación docente.

Oscar Fernando Guevara Herrera | oguevara@ube.edu.ec

Es Licenciado en Turismo Ecológico por la Universidad Central del Ecuador. Tiene experiencia como docente de Bachillerato Técnico en Turismo, en asignaturas como Turismo, Asistencia y Mediación de Grupos, Proyectos Turísticos e Historia. Ha participado en cursos y talleres sobre turismo, educación, patrimonio y emprendimiento, y ha liderado proyectos educativos y de emprendimiento turístico. Ha recibido reconocimientos por su desempeño y su participación en eventos relevantes del sector. Es coautor del artículo “Reformas laborales y su influencia en el mercado de trabajo” (Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 2025), publicado con afiliación al Instituto Superior Universitario Sucre.

Agradecimientos. Los autores agradecen a Guillermo Ricardo Grunauer Robalino, tutor, y a César Ricardo Castillo Montúfar, profesor de planta, ambos de la Universidad Bolivariana del Ecuador, por su acompañamiento durante el desarrollo de la investigación. Extienden también su gratitud a las autoridades y al personal docente de la Unidad Educativa Cultura Machalilla, por su disposición y su participación en el estudio.

Declaraciones de los autores

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Yolanda Madelaine Jaramillo Torres: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Visualización, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición. Oscar Fernando Guevara Herrera: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Visualización, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. Uno de los autores, Oscar Fernando Guevara Herrera, es docente del Ministerio de Educación

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e2.6.83-98
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

del Ecuador, institución rectora del sistema educativo fiscal al que pertenece la Unidad Educativa Cultura Machalilla, donde se realizó el estudio. Los autores declaran no tener otros conflictos de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos que sustentan los resultados son las frecuencias de respuesta de los 32 docentes a las doce preguntas analizadas, que se presentan en las tablas 1 a 12. Cualquier información adicional sobre el estudio puede solicitarse a la autora de correspondencia (ymjaramillot@ube.edu.ec).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. En la preparación de esta versión del manuscrito se utilizó Claude (Anthropic), un asistente de inteligencia artificial, como apoyo en el formato del manuscrito, la verificación de fuentes y citas (APA 7ma edición), el mejoramiento en la redacción ortográfica. Los autores son responsables del contenido final del artículo, de los datos y de las conclusiones.

Aprobación ética y consentimiento informado. La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad Bolivariana del Ecuador, institución de los autores, y los docentes participantes otorgaron su consentimiento informado de forma verbal.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional