

QYUYAY

ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS & DIDÁCTICAS EDUCATIVAS

ISSN: 2953-6685

e-ISSN: 2953-6677

VOL. 5 #1 -2025



EDICIONES





<https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1>

Todas las publicaciones de JLA EDICIONES y por consiguiente el contenido de YUYAY®: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas declaran:

Derechos de autor

Una vez realizada la publicación, los autores aceptan que la revista promoció y difundió su contenido en parte o con la totalidad del artículo siempre y cuando se dé el crédito respectivo al autor(a)[as, es], quien(es) **a todo evento** mantiene[n] los derechos de propiedad intelectual.

YUYAY otorga a cada artículo publicado un [Digital Object Identifier \(DOI\)](#)

Derecho de los lectores

El contenido de YUYAY se presenta en formato abierto, de tal manera que los lectores pueden acceder al contenido de cada artículo gratuitamente, una vez que haya sido publicado.

Publicación automática

La revista YUYAY gestiona que sus artículos estén disponibles en repositorios confiables como CLASE, BASE, CORE, DIALNET, INDEX COPERNICUS, WORLD CAT, entre otros; las demás bases y repositorios pueden revisarse on-line en el apartado de "[indexaciones](#)" y al final de esta edición completa.

Los artículos publicados de la revista YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas se pueden compartir bajo licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#) en la definición de su política de acceso abierto y reuso del material publicado.

JLA EDICIONES® es una editorial académico-creativa y centro de investigación independiente financiado por ARTSCOLLECTIVE JLA S.A.S y con alianzas con Instituciones de Educación Superior en Ecuador, Bolivia, Colombia y México.

Matriz: José de la Cuadra y Los Ríos - GUAYAQUIL - GUAYAS -ECUADOR - Tel. (+593) 43 909798

Extensión: Florida, 25116 SW 145th CT Homestead., Florida - EE.UU - Tel. +1 (386) 359-9878

Antes de su publicación, todos los contenidos de este Volumen y Número fueron sometidos a sistema de arbitraje doble (double-blind peer review) de acuerdo con las recomendaciones de [COPE](#).



EDICIONES



ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS & DIDÁCTICAS EDUCATIVAS

Ecologies of Knowledge: Transdisciplinary Explorations on Situated Knowledges, Technology, Memory, and Educational Narratives

Ecologías del conocimiento: Exploraciones transdisciplinarias sobre conocimientos situados, tecnología, memoria y narrativas educativas

Ecologias do Conhecimento: Explorações Transdisciplinares sobre Conhecimentos Situados, Tecnologia, Memória e Narrativas Educacionais

Compilación temática editorial por | Editorial thematic compilation by:

Manuel Cotto Vásquez PhD (c).

Editor Asociado Revista Ingente Americana (Col); Universidad de la Habana (Cub); ITB (Ec)

<https://ror.org/03pze9w21> | <https://ror.org/04204gr61> | <https://ror.org/0171n2m64>

Lisbeth Dávila Santillán Mgtr.

Presidenta Consejo Editorial JLA Ediciones | President Editorial Board JLA Ediciones

Universidad Estatal de Milagro: Milagro, Ecuador.

<https://ror.org/0570zmv60> | <https://orcid.org/0009-0003-8951-6758>

Renata Cervantes-Avilés Lic.

Deputy Editor in Chief YUYAY | Editora en Jefe Asociada YUYAY

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

<https://ror.org/03etyjw28> | <https://orcid.org/0009-0001-9898-7477>





EDICIONES





ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS & DIDÁCTICAS EDUCATIVAS

ISSN: 2953-6685 e-ISSN: 2953-6677



Editor en Jefe | Chief Editor:



Jefferson Cabrera Amaiquema Ph.D (c)
Investigador Acreditado REG-INV-23-07120
 <https://orcid.org/0000-0003-4623-4462>
 <https://ror.org/002swtn40>

Coeditora, diagramación, conceptualización gráfica y edición | Coeditor, layout, graphic conceptualization and edition:




Renata Cervantes Avilés Lic.
JLA Ediciones - Ecuador
 <https://orcid.org/0009-0001-9898-7477>
 <https://ror.org/002swtn40>

Difusión | Distribution:

Katherine Antón Montecel Tec.
JLA Ediciones – Ecuador
 <https://orcid.org/0009-0005-2291-4297>
 <https://ror.org/002swtn40>

Sandy Escobar Burgos Tec.
JLA Ediciones – Ecuador
 <https://orcid.org/0009-0005-2291-4297>
 <https://ror.org/002swtn40>




Conceptualización gráfica | Graphic conceptualization:

Andrea Fuentes Alvarado Mg.S.
Universidad Internacional de la Rioja – España
Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología
 <https://orcid.org/0009-0004-4093-0947>
 <https://ror.org/029gnnp81>
 <https://ror.org/0171n2m64>







EDICIONES



Presidenta Consejo Editorial | President Editorial Board




Lisbeth Dávila-Santillán M.Sc.
 <https://orcid.org/0009-0001-5183-4094>
Universidad Estatal de Milagro UNEMI
 <https://ror.org/00qd7ns03>
Escuela Superior Politécnica del Litoral ESPOL
 <https://ror.org/04qenc566>

Consejo Editorial permanente | Permanent Editorial Board:

Isabel Macías-Galeas Ph.D (c)
Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica - México
 <https://orcid.org/0000-0003-4125-8836>
 <https://ror.org/04znhwb73>

Katherine Martínez Alarcón MSc
Universidad Andina Simón Bolívar – Ecuador
 <https://orcid.org/0000-0002-4525-4851>
 <https://ror.org/03jrrzr69>

Pedro José Mujica Paredes Ph.D.
Universidad de las Artes – Ecuador
 <https://ror.org/016drwn73>
Universidad Politécnica de Valencia – España
 <https://ror.org/01460j859>
Investigador Acreditado REG-INV-19-03800

Monseratt Mogrovejo M. Sc.
 <https://orcid.org/0009-0006-0373-7907>
Université d'Artois – Francia
 <https://ror.org/053x9s498>
Universidad de las Artes – Ecuador
 <https://ror.org/016drwn73>

Revisores/as Invitados/as | Reviewers Guests

Danny Francis Gómez Romero Ph.D.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Venezuela

Ricardo Antonio Simancas-Trujillo Ph.D.
Corporación Universitaria Americana – Colombia

Rosa Elena Ordóñez Vivero Ph.D (c)
Universidad Católica Santiago de Guayaquil – Ecuador

Rodrigo Antonio Guerrero Segura Mgtr.
Universidad Casa Grande – Ecuador

Pedro Guevara Nieto Lic.
Universidad Javeriana – Colombia

Joaquín Serrano Macías Mg.S.
Universidad de las Artes – Ecuador

Roque Hernández Mgtr.
Universidad Casa Grande – Ecuador

Cornejo Quintanilla Allisson Michelle Mgtr (c)
Universidad Casa Grande – Ecuador
Fulbright – EE.UU.

Bernita Zárate Jorge Manuel Mg.S
Universidad Internacional de la Rioja UNIR – España

Yadira Gallegos Abedrabbo Mg.S
Universidad de Cuenca – Ecuador

Hernán Zúñiga Albán Mg.S.
Universidad de las Artes – Ecuador

Rosa Martínez-Santos Mg.S.
Universidad de las Artes – Ecuador

Ruth Echeverría Mancero Mgtr.
Ministerio de Educación – Ecuador

Zoila Palacios Cedeño Mg.S.
Ministerio de Educación – Ecuador

Cindy Gabriela Albán-Vera Mg.S.
Universidad Estatal de Milagro – Ecuador

Nelson del Castillo Ph.D.
Universidad Nacional Autónoma de México – México



Comité Científico (áreas UNESCO) Scientific Committee (UNESCO áreas):

01 Educación – 011 Educación

Oswaldo Jonathan Sánchez Macias Mgtr.
Universidad Casa Grande – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-8681-8019>

Erika Denisse Sandoval-Villamar Ph.D (c)
Universidad de la Habana – Cuba
<https://orcid.org/0009-0000-7706-4801>

Abdelhak Hiri
Institut Supérieur International du Tourisme de Tanger – Morocco
<https://orcid.org/0000-0003-1140-8514>

57 Lingüística - 5701.11 Enseñanza de Lenguas

Karina Alexandra Celi Jaramillo Mg.S.
Universidad Nacional de Loja – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-8613-2893>

Adriana Elizabeth Cango Patiño Mg.S.
Universidad Nacional de Loja – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-3073-477X>

031 Análisis de Datos. 1209.04

Amanda Hangman Ph.D.
Utah State University, Estados Unidos de Norte América
<https://orcid.org/0000-0003-1827-861X>

Georgina Encalada Tenorio Ph.D.
Universidad Técnica de Babahoyo – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-8081-7330>

Dayanna Mishell Soria Encalada Mgtr.
ITB-U – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0006-6893-5269>

02 Artes y Humanidades – 021 Artes

Gilda Sánchez Cuesta MSc.
Universidad de las Artes – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-3995-5114>

Álvaro Gabriel Díaz Rodríguez Ph.D.
Universidad Autónoma de Baja California - México
<https://orcid.org/0000-0002-8870-1885>

Wilman Ordoñez Iturralde Lic.
Universidad de los Hemisferios – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-1670-013X>

Jhosell Rosell Castro Ph.D.
Universidad Autónoma de Baja California - México
<https://orcid.org/0000-0002-1863-9916>

Amalina Bomnin Hernández Ph.D.
Universidad de las Artes – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-5249-9315>

Tomás Humberto Rodríguez Caguana Ph.D.
Universidad de Buenos Aires (posdoct) - Argentina
Universidad de Guayaquil – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4673-9295>

03 Ciencias Sociales, Periodismos e Información – 031

Fernando Intriago Cañizares M. Sc.
Universidad San Francisco de Quito – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-7222-1801>

Janina Suárez Pinzón Ph.D.
Universidad de las Artes – Ecuador
Investigadora Acreditada REG-INV-19-03919.
<https://orcid.org/0000-0002-3418-0375>

Ciencias Sociales y Ciencias del Comportamiento 5307 Teoría Económica – 5306.01 Economía Investigación y desarrollo Experimental (Ver 5312.10)

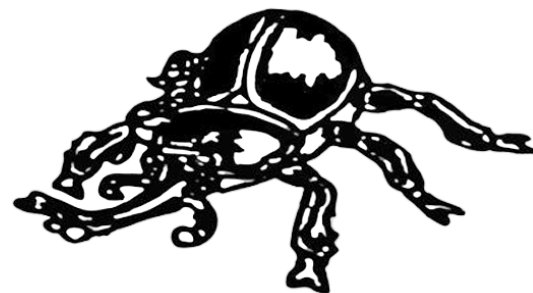
Karen Carolina Salazar-Pinargote M.Sc.
Universidad Ecotec – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-9565-8160>

Richard Iván San Lucas Vanegas Ph.D. (c)
ITB-U – Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-0271-1116>

Wellington Isaac Maliza Cruz Ph.D.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Perú
Investigador REG-INV-21-04902
<https://orcid.org/0000-0002-3418-0375>

Juan Antonio Jimber Ph.D.
Universidad de Córdoba - España
<https://orcid.org/0000-0001-6886-7434>

Elia Natividad Cabrera Álvarez Ph.D.
Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez - Cuba
<https://orcid.org/0000-0001-7661-5894>



Instituciones/Entidades/Editores/as Asociados | Institutions/Entities/Associated Editors:

Ecuador



México



Bolivia



Colombia



JLA Ediciones y su revista YUYAY se encuentra adherida a ... | JLA Ediciones and its journal YUYAY are members of:

member and founder of:



members of



members of





YUYAY

Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas

ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN ESTE NÚMERO:

01 Educación – 011 Educación

03 Ciencias Sociales, Periodismos e Información – 031 Análisis de Datos. 1209.04

12.07 Investigación Operativa – 1207.04 Distribución y Transporte

3329 Planificación Urbana – 3329.07 Transporte (Ver 3327)

5307 Teoría Económica – 5306.01 – Economía Investigación y desarrollo Experimental (Ver 5312.10)

© 2025 JLA Ediciones

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato para cualquier propósito, incluso comercialmente;

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante;

Sin Derivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado;

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Publicado por:

JLA Ediciones (978-9942-791)

RUC: 1714123195001 / 0993374160001

Guayaquil: José de la Cuadra Mz11 y Los Ríos.

Florida, 25116 SW 145th CT Homestead.

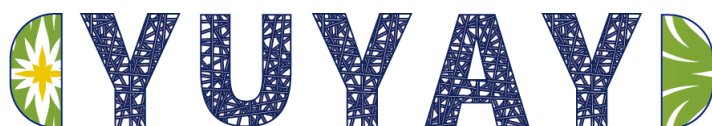
<https://jlalectivo.com/revistas/index.php/YUYAY/index>

editorial@jlalectivo.com | yuyay.revista@jlalectivo.com

ISSN: 2953-6685 e-ISSN: 2953-667



El Manso, Joaquín Serrano, óleo sobre lienzo. 2006



ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS & DIDÁCTICAS EDUCATIVAS

ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)¹

YUYAY®, una revista de difusión de contenido científico-multidisciplinar desde la educación, editada por JLA Ediciones (GYE-NY-SP) con líneas temáticas que reflexionan y vinculan las inquietudes académicas de las ciencias sociales, educación, artes y humanidades con los problemas de su contexto. Los contenidos están dirigidos a la comunidad científica y a quienes se interesen por conocer, ampliar y profundizar, desde perspectivas académicas, temas de debate social, pedagógico, político, cultural, tecnológico y económico, entre otros subtemas de las áreas ya mencionadas y que consten en la [Clasificación Internacional Normalizada de la Educación \(CINE\)](#) de la UNESCO (2011).

YUYAY® utiliza el sistema de comunicación indexado Open Journal Systems (OJS y PKP) con recepción de trabajos para su publicación digital en períodos trimestrales por número en dos volúmenes con un máximo de 16 artículos por número: **Abril - Junio; Julio - Septiembre; Octubre - Diciembre; Enero - Marzo** y un compilado anual en físico. Incluye artículos inéditos que son el resultado de avances de investigaciones, estudios de caso, análisis de resultados, metodologías, prácticas pedagógicas, apreciaciones institucionales, modelos de diseño de clase, proyectos de desarrollo e innovación, diplomacia académico-científica o experimental y desarrollo social.

Todos los trabajos recibidos deben estar libres de compromisos editoriales en otros libros o revistas en cualquier idioma. Para la evaluación de los artículos de cada compendio se utiliza un sistema de arbitraje doble (siguiendo las recomendaciones COPE):

1. Doble revisión por pares anónima

Los autores se encuentran obligados, para cada uno de los materiales enviados, a someterse a un proceso de revisión por pares y a seguir las normas de publicación.

Los autores están obligados a efectuar los cambios que les sean solicitados y a corregir los errores. Cuando se solicitan cambios, los autores cuentan con un plazo específico para presentar las modificaciones. En cada caso, los autores y los revisores buscarán un acuerdo sobre el plazo (de acuerdo con el/la coordinación de número ordinario o especial), en función de la naturaleza y la cantidad de los cambios solicitados. Para más información puede revisar las [Políticas de Revisión por Pares](#).

¹ Autorización de Oficio Nro. SENESCYT-SDIC-DIC-2023-0002-O

YUYAY® difunde contenido de acceso abierto (Open Acces) con Licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#) publicado principalmente en español, inglés y portugués (y de acuerdo con la temática en francés), siempre y cuando el autor lo remita traducido por un experto, sin embargo, no se limita únicamente a estos idiomas y recepta trabajos en la lengua materna de los investigadores.

Sistema de comprobación de originalidad para esta edición. -



Todos los contenidos tienen su identificador DOI y registro permanente como Afiliado de:

<https://doi.org/10.59343/yuyay>



Bases de datos que indizan criterios de acreditación institucional

Los índices cumplen con los criterios y requerimientos de las [políticas de envío](#) Anexo 1 de la "[Lista de bases de datos que indizan revistas que serán reconocidas en la evaluación institucional](#)" del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) Ecuador y el cumplimiento de sus 5 criterios normativos.



<https://biblat.unam.mx/es/revista/yuyay-quayaquil/>

Certificado de indización Clase-Biblat



<https://latindex.org/latindex/ficha/28659>

Directorio



<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=130442>

ICI Master List

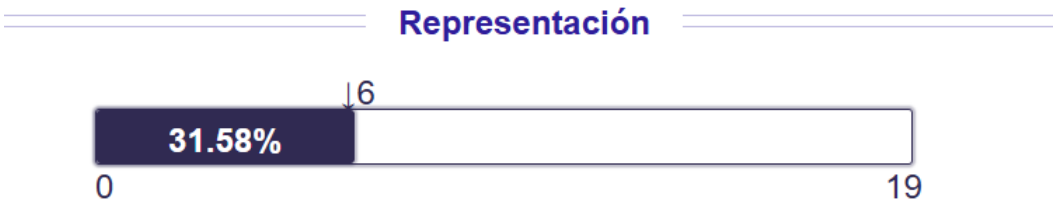
Tasa de Rechazo de esta Edición:

Envíos Recibidos	19
Envíos Aceptados	6
Envíos Rechazados	13
Envíos Rechazados en la primera fase	11
Envíos rechazados en la segunda instancia de evaluación	1
Envíos rechazados después de la revisión (artículo corregido o 3ra instancia)	1

Tasa de aceptación: 31,58%

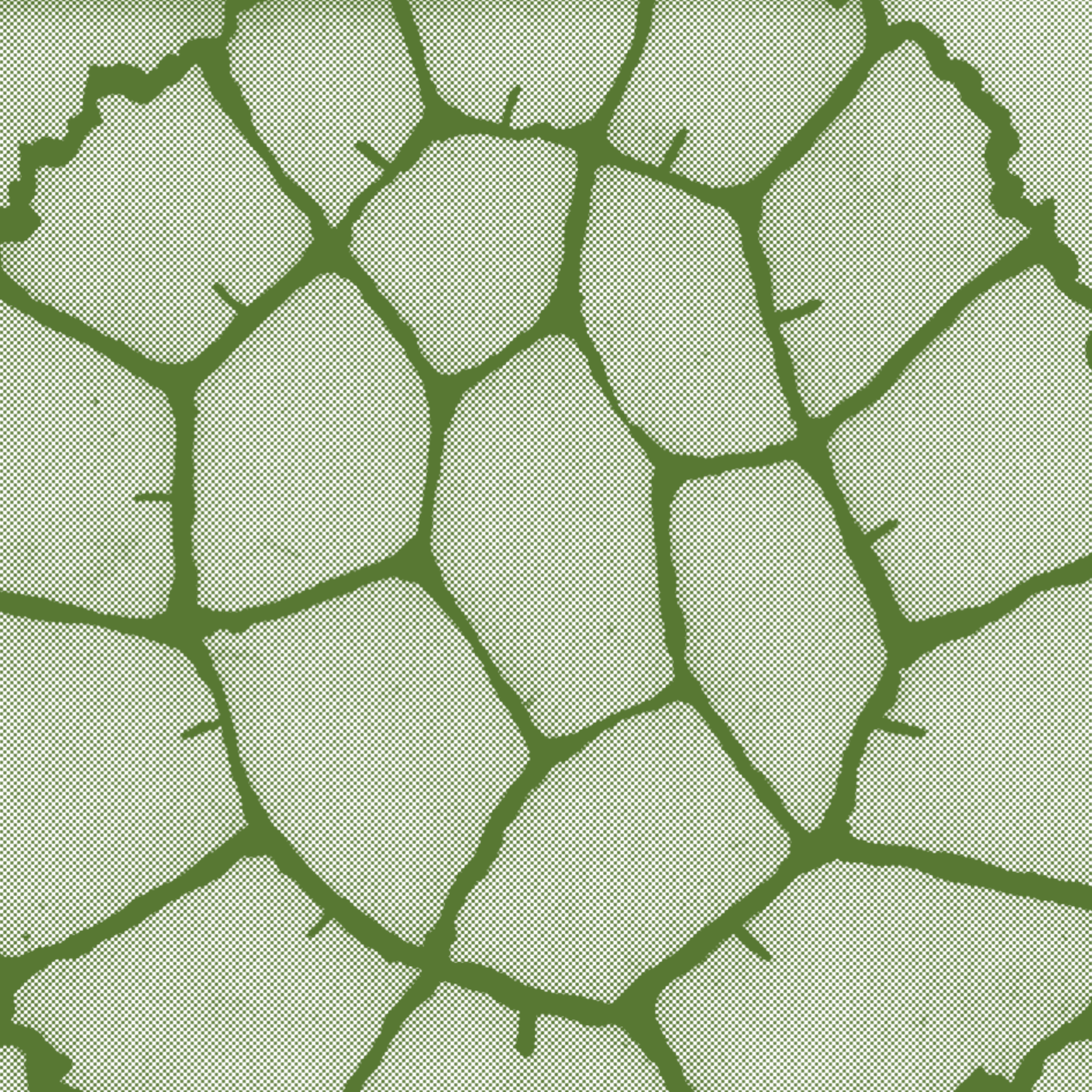
<i>n</i>	<i>%</i>
6	<i>x</i>
19	100

$$x = \frac{6 \cdot 100}{19} = 31.58\%$$



Declaración de privacidad. -

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines. Para mayor detalle de "políticas de acceso", licenciamiento, procesamiento y distribución consulte la [Declaración de Privacidad](#).



Líneas de investigación en el número:

01 Educación – 011 Educación

03 Ciencias Sociales, Periodismos e Información – 031 Análisis de Datos. 1209.04

12.07 Investigación Operativa - 1207.04 Distribución y Transporte

3329 Planificación Urbana - 3329.07 Transporte (Ver 3327)

5307 Teoría Económica – 5306.01 - Economía Investigación y desarrollo Experimental (Ver 5312.10)

Teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities.

1

Jessenia del Carmen Figueroa Chevez

Universidad Bolivariana del Ecuador

Silvia Esther Cruz Alay

Universidad Bolivariana del Ecuador

Jess Ivette Méndez Forns

Universidad Bolivariana del Ecuador

Peggy Danny Ricaurte Ulloa

Universidad Bolivariana del Ecuador

Movilidad urbana, cohesión social, equidad y calidad de vida en Guayaquil: una revisión sistemática

20

Darwin Gabriel Manzano-Cuenca

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología

El seguimiento académico como factor clave en la reducción de la deserción estudiantil en los programas de Maestría en Educación en Línea.

47

Isabel Patricia Macías Galeas

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología

Francisca Bustamante Sage

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

The importance of activity theory in the university educational context

72

Evelio Gerónimo Bautista

UPN 142 Tlaquepaque

Erika Ochoa Rosas

UPN 142 Tlaquepaque

Análisis Pedagógico del Uso de Material Audiovisual en el Aula de Matemáticas

84

*Eneida Marisol Bastidas-Muñoz
Universidad de Guayaquil
Jorge Fabián Yáñez-Palacios
Universidad de Guayaquil
Lorena Pilar Yáñez-Palacios
Instituto Superior Tecnológico Tena
Diana Elizabeth Reino-Sanchez
Ministerio de Educación*

Funciones contradictorias de la escuela ante la desigualdad social: una revisión sistemática (2019–2025)

99

*Gipsy Vanesa Silva-Guadamud
Ministerio de Educación del Ecuador
Jéssica de Jesús Plaza-Rodríguez
Ministerio de Educación del Ecuador*

Luego de una revisión sistemática de los contenidos a publicarse, mediante resolución interna JLA-ED-2025-0046, el Consejo Editorial encargado autoriza su publicación extemporánea con fecha 31 de mayo de 2025.

After a systematic review of the contents to be published, and through internal resolution JLA -ED-2025-0046, the Editorial Board authorizes its late publication dated May 31, 2025.

Após uma revisão sistemática dos conteúdos a serem publicados, e por meio da resolução interna JLA-ED-2025-0046, o Conselho Editorial autoriza sua publicação extemporânea na data de 31 de maio de 2025.

ABOUT THIS NUMBER

Sobre este número

(en) In the context of the 21st century, education faces a critical crossroads where structural inequality, digital transformation, and the urgent need for more humane, inclusive, and territorially grounded pedagogical approaches converge. This thematic issue, composed of six research articles from Cuba, Ecuador, and Colombia, represents a commitment to rethinking education as a transdisciplinary field of action that interweaves situated knowledge, emerging technologies, and critical practices of social intervention.

The compiled contributions engage in diverse dialogues with the concept of knowledge ecologies (De Sousa Santos, 2009), understood as systems of knowledge production that recognize epistemic plurality, the importance of context, and the legitimacy of non-hegemonic forms of knowledge. From this perspective, the present issue unfolds as a constellation of proposals that challenge the reproductive function of schooling (Bourdieu & Passeron, 1970), envisioning it instead as a potential space for social transformation.

Empathic Technology and Educational Inclusion

The article “Teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool...” addresses one of the pressing pedagogical demands of our time: the design of technopedagogical strategies tailored to diversity. Teacher training in tools like Genial.ly, linked to gamification processes for students with intellectual disabilities, embodies a situated innovation that integrates accessibility, emotional design, and learning autonomy (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). This proposal aligns with the principles of empathic technology (Neves & Amado, 2022), where digital design not only automates but also cares, listens, and recognizes the other’s uniqueness.

Urbanism, Mobility, and Spatial Justice

The article “Urban mobility, social cohesion, equity and quality of life in Guayaquil...” explores the relationship between urban policy and educational equity from a territorial perspective. Mobility is not merely a transportation issue, but one of access to opportunity. As Harvey (2012) argues, spatial justice is a necessary condition for social equity. This systematic review reveals how inequalities in urban infrastructure affect student retention, social cohesion, and quality of life in Guayaquil’s peripheral areas.

Academic Follow-Up and School Dropout

Far from being a mere administrative technique, academic follow-up emerges in “Academic follow-up as a key factor...” as a political and pedagogical tool against structural inequalities in online master's programs. The paper argues that a committed school cannot remain neutral in the face of digital exclusion or the dropout of historically marginalized groups. In times of hyperconnectivity, an ethics of institutional care is essential (Gilligan, 1982; Tronto, 1993), one that sensitively accompanies educational trajectories in virtual environments.

Schools as Spaces of Transformation

“Reproduction or transformation?” is a question that strongly resonates within critical education theories. This article examines the role of schools not merely as agents of inequality reproduction, but as strategic sites for social change. It engages authors like Paulo Freire (1970), for whom critical literacy is a political act of liberation, and proposes a pedagogy committed to structural transformation—from the classroom to public policy.

Formative Assessment and Orality

The work by Carvajal Campuzano et al. on self-assessment of oral performance in secondary education reclaims the student’s agency in their own learning process. Beyond external metrics, formative self-assessment fosters metacognition, empowerment, and responsibility. As Black & Wiliam (2009) point out, this type of assessment is one of the most powerful interventions to improve learning outcomes.

Activity Theory and University Praxis

“The importance of activity theory in the university educational context” reclaims Activity Theory (Engeström, 1987) as an interpretative framework to understand higher education not as a closed structure but as a dynamic system of collaborative practices. In times of global crises, this approach is vital to designing adaptive learning environments, oriented toward solving real-world problems and deeply connected to sociocultural contexts.

Rather than offering technical recipes, the six compiled articles form a critical cartography of pedagogical innovations emerging from the Global South. Their approaches integrate participatory design, reflective assessment, educational inclusion, and situated technology as vital components of a new educational paradigm.

Issue coordinations

Manuel Cotto Vásquez PhD (c).
Editor Asociado Revista Ingente Americana (Col);
Universidad de la Habana (Cub); ITB (Ec)
<https://ror.org/03pze9w21>
<https://ror.org/04204gr61>
<https://ror.org/0171n2m64>



Lisbeth Dávila Santillán Mgtr.
President Editorial Board JLA Ediciones
Universidad Estatal de Milagro (Ec)
<https://ror.org/0570zmv60>

Renata Cervantes-Avilés Lic.
Deputy Editor in Chief YUYAY
Pontificia Universidad Javeriana (Col)
<https://ror.org/03etyjw28>

(es) En el contexto del siglo XXI, la educación enfrenta una encrucijada crítica donde confluyen las tensiones de la desigualdad estructural, la transformación digital, y la necesidad urgente de enfoques pedagógicos más humanos, inclusivos y territoriales. Esta edición temática, integrada por seis investigaciones desarrolladas desde Cuba, Ecuador y Colombia, constituye una apuesta por repensar la educación como un campo de acción transdisciplinario que articula saberes situados, tecnologías emergentes y prácticas críticas de intervención social.

Las contribuciones compiladas dialogan desde perspectivas diversas con el concepto de ecologías del conocimiento (De Sousa Santos, 2009), entendidas como sistemas de producción de saberes que reconocen la pluralidad epistémica, la importancia del contexto y la legitimidad de formas no hegemónicas de conocimiento. Desde esta visión, la presente edición se despliega como una constelación de propuestas que interpelan la función reproductora de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1970), para concebirla como un espacio potencial de transformación social.

Tecnología empática e inclusión educativa

El artículo *“Teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool...”* plantea una de las urgencias pedagógicas del presente: el diseño de estrategias tecnopedagógicas adaptadas a la diversidad. La formación docente en herramientas como **Genial.ly**, vinculada a procesos de gamificación para estudiantes con discapacidades intelectuales, encarna una innovación situada que combina accesibilidad, diseño emocional y autonomía en el aprendizaje (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Esta propuesta se inscribe en los principios de la **tecnología empática** (Neves & Amado, 2022), donde el diseño digital no solo automatiza, sino que cuida, escucha y reconoce la singularidad del otro.

Urbanismo, movilidad y justicia espacial

En *“Urban mobility, social cohesion, equity and quality of life in Guayaquil...”*, se aborda la relación entre política urbana y equidad educativa desde una mirada territorial. La movilidad no es solo una cuestión de transporte, sino de acceso a oportunidades. Tal como sostiene Harvey (2012), la justicia espacial es una condición necesaria para la equidad social. Esta revisión sistemática revela cómo las desigualdades en infraestructura urbana impactan en la permanencia estudiantil, la cohesión social y la calidad de vida en las periferias guayaquileñas.

Seguimiento académico y abandono escolar

El seguimiento académico, lejos de ser una simple técnica administrativa, aparece en *“Academic follow-up as a key factor...”* como una herramienta política y pedagógica contra las desigualdades estructurales en programas de maestría en línea. La obra sostiene que una escuela comprometida no puede ser neutral frente a la exclusión digital ni al abandono de los sectores históricamente vulnerabilizados. En tiempos de hiperconectividad, se demanda una ética del cuidado institucional (Gilligan, 1982; Tronto, 1993), que acompañe con sensibilidad las trayectorias formativas en entornos virtuales.

Escuelas como espacios de transformación

“¿Reproducción o transformación?” es una pregunta que resuena con fuerza en las teorías críticas de la educación. Este artículo revisa el papel de la escuela no solo como agente reproductor de desigualdad, sino como escenario estratégico para el cambio social. Dialoga con autores como Paulo Freire (1970), para quien la alfabetización crítica es un acto político

de liberación, y propone una pedagogía comprometida con la transformación estructural, desde el aula hasta las políticas públicas.

Evaluación formativa y oralidad

El trabajo de *Carvajal Campuzano et al.* sobre autoevaluación del desempeño oral en secundaria recupera la agencia del estudiante en su proceso de formación. Más allá de las métricas externas, la autoevaluación formativa fomenta la metacognición, el empoderamiento y la responsabilidad. Como señalan Black & Wiliam (2009), este tipo de evaluación es una de las intervenciones más poderosas para mejorar el aprendizaje.

Teoría de la actividad y praxis universitaria

“The importance of activity theory in the university educational context” recupera la Teoría de la Actividad (Engeström, 1987) como marco interpretativo para comprender la educación universitaria no como una estructura cerrada, sino como un sistema dinámico de prácticas colaborativas. En tiempos de crisis globales, esta perspectiva resulta vital para diseñar entornos de aprendizaje adaptativos, orientados a la resolución de problemas reales, y profundamente conectados con sus contextos socioculturales.

Lejos de proponer recetas técnicas, los seis textos compilados constituyen una cartografía crítica de innovaciones pedagógicas que emergen desde el Sur Global. Sus enfoques integran el diseño participativo, la evaluación reflexiva, la inclusión educativa, y la tecnología situada como elementos vitales de un nuevo paradigma formativo.

Issue coordinations



Manuel Cotto Vásquez PhD (c).
Editor Asociado Revista Ingente Americana (Col);
Universidad de la Habana (Cub); ITB (Ec)
<https://ror.org/03pze9w21>
<https://ror.org/04204qr61>
<https://ror.org/0171n2m64>

Lisbeth Dávila Santillán Mgtr.
President Editorial Board JLA Ediciones
Universidad Estatal de Milagro (Ec)
<https://ror.org/0570zmv60>

Renata Cervantes-Avilés Lic.
Deputy Editor in Chief YUYAY
Pontificia Universidad Javeriana (Col)
<https://ror.org/03etyjw28>

(port) No contexto do século XXI, a educação encontra-se em uma encruzilhada crítica, na qual convergem as tensões da desigualdade estrutural, da transformação digital e da urgente necessidade de abordagens pedagógicas mais humanas, inclusivas e territorializadas. Esta edição temática, composta por seis pesquisas desenvolvidas em Cuba, Equador e Colômbia, representa um compromisso com a reinvenção da educação como um campo de ação transdisciplinar que articula saberes situados, tecnologias emergentes e práticas críticas de intervenção social.

As contribuições reunidas dialogam a partir de diferentes perspectivas com o conceito de ecologias dos saberes (De Sousa Santos, 2009), compreendidas como sistemas de produção de conhecimento que reconhecem a pluralidade epistêmica, a importância do contexto e a legitimidade de formas não hegemônicas de saber. Sob essa ótica, esta edição se configura como uma constelação de propostas que interpelam a função reprodutora da escola (Bourdieu & Passeron, 1970), concebendo-a como um espaço potencial de transformação social.

Tecnologia empática e inclusão educacional

O artigo “Teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool...” aborda uma das urgências pedagógicas contemporâneas: o desenho de estratégias tecnopedagógicas adaptadas à diversidade. A formação docente em ferramentas como o Genial.ly, aliada a processos de gamificação para estudantes com deficiência intelectual, representa uma inovação situada que integra acessibilidade, design emocional e autonomia na aprendizagem (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Essa proposta insere-se nos princípios da tecnologia empática (Neves & Amado, 2022), onde o design digital não apenas automatiza, mas cuida, escuta e reconhece a singularidade do outro.

Urbanismo, mobilidade e justiça espacial

No artigo “Urban mobility, social cohesion, equity and quality of life in Guayaquil...”, explora-se a relação entre política urbana e equidade educacional a partir de uma perspectiva territorial. A mobilidade não se resume ao transporte, mas envolve o acesso a oportunidades. Como afirma Harvey (2012), a justiça espacial é uma condição indispensável para a equidade social. Esta revisão sistemática revela como as desigualdades na infraestrutura urbana impactam a permanência estudantil, a coesão social e a qualidade de vida nas periferias de Guayaquil.

Acompanhamento acadêmico e evasão escolar

O acompanhamento acadêmico, longe de ser uma mera técnica administrativa, aparece em “Academic follow-up as a key factor...” como uma ferramenta política e pedagógica contra as desigualdades estruturais nos programas de mestrado online. O artigo sustenta que uma escola comprometida não pode ser neutra diante da exclusão digital nem do abandono dos setores historicamente vulnerabilizados. Em tempos de hiperconectividade, exige-se uma ética do cuidado institucional (Gilligan, 1982; Tronto, 1993), que acompanhe com sensibilidade as trajetórias formativas em ambientes virtuais.

Escolas como espaços de transformação

“Reprodução ou transformação?” é uma pergunta que ressoa fortemente nas teorias críticas da educação. Este artigo revisa o papel da escola não apenas como reprodutora da desigualdade, mas como cenário estratégico para a mudança social. Dialoga com autores como Paulo Freire (1970), para quem a alfabetização crítica é um ato político de libertação, e propõe uma pedagogia comprometida com a transformação estrutural, da sala de aula às políticas públicas.

Avaliação formativa e oralidade

O trabalho de Carvajal Campuzano et al. sobre autoavaliação do desempenho oral no ensino médio recupera a agência do estudante no seu processo formativo. Para além das métricas externas, a autoavaliação formativa fomenta a metacognição, o empoderamento e a responsabilidade. Como apontam Black & Wiliam (2009), este tipo de avaliação é uma das intervenções mais eficazes para melhorar a aprendizagem.

Teoria da atividade e práxis universitária

“The importance of activity theory in the university educational context” recupera a Teoria da Atividade (Engeström, 1987) como uma moldura interpretativa para compreender a educação superior não como estrutura rígida, mas como sistema dinâmico de práticas colaborativas. Em tempos de crises globais, essa perspectiva é essencial para projetar ambientes de aprendizagem adaptativos, orientados à resolução de problemas reais e profundamente conectados aos contextos socioculturais.

Longe de propor receitas técnicas, os seis textos aqui reunidos traçam uma cartografia crítica de inovações pedagógicas que emergem do Sul Global. Seus enfoques integram o design participativo, a avaliação reflexiva, a inclusão educacional e a tecnologia situada como elementos vitais de um novo paradigma formativo.

Issue coordinations



Manuel Cotto Vásquez PhD (c).
Editor Asociado Revista Ingente Americana (Col);
Universidad de la Habana (Cub); ITB (Ec)
<https://ror.org/03pze9w21>
<https://ror.org/04204gr61>
<https://ror.org/0171n2m64>

Lisbeth Dávila Santillán Mgtr.
President Editorial Board JLA Ediciones
Universidad Estatal de Milagro (Ec)
<https://ror.org/0570zmv60>


Renata Cervantes-Avilés Lic.
Deputy Editor in Chief YUYAY
Pontificia Universidad Javeriana (Col)
<https://ror.org/03etyjw28>



Teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities.

- (es) Capacitación docente para el uso de Genial.ly como herramienta gamificable en la enseñanza de Lengua y literatura para estudiantes con discapacidad intelectual.
- (port) Treinamento de professores para o uso do Genial.ly como uma ferramenta de gamificação no ensino de idiomas e literatura para alunos com deficiência intelectual.

Jessenia del Carmen Figueroa Chevez
Universidad Bolivariana del Ecuador
jdfigueroac@ube.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0009-0441-0481>

Silvia Esther Cruz Alay
Universidad Bolivariana del Ecuador
secruza@ube.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0006-6858-2002>

Jess Ivette Méndez Forns
Universidad Bolivariana del Ecuador
imendez@ube.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0003-4874-8248>

Peggy Danny Ricaurte Ulloa
Universidad Bolivariana del Ecuador
pdricaurteu@ube.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0002-7596-0922>

Figueroa-Chevez, J. del C., Cruz-Alay, S. E., Méndez-Forns, I., & Ricaurte-Ulloa, P. D. (2025). Teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 5(1), 1–19.
<https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1.101>

Recepción: 16-02-2025 / Aceptación: 18-04-2025 / Publicación: 31-05-2025



Turnitin Similarity Report

Similarity Report

PAPER NAME	AUTHOR
Teacher training for the use of Genial.ly .docx	JLA EDICIONES
WORD COUNT 5784 Words	CHARACTER COUNT 34544 Characters
PAGE COUNT 19 Pages	FILE SIZE 286.1KB
SUBMISSION DATE Mar 16, 2025 7:50 AM GMT-5	REPORT DATE Mar 16, 2025 8:01 AM GMT-5

7% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

- 2% Internet database
- 1% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 4% Submitted Works database

Excluded from Similarity Report

- Bibliographic material
- Quoted material
- Manually excluded sources
- Manually excluded text blocks

Abstract (en)

The research aims to propose a teacher training plan for the use of Genial.ly as a gamification tool in the teaching of Language and Literature, for students with intellectual disabilities in the first year of technical high school in the Educational Unit "Province of Cotopaxi". The scientific problem responded to how to contribute to improve the use of Genial.ly as a gamification tool for teaching Language and Literature in the first year of high school in the Educational Unit "Provincia de Cotopaxi"? Applied research was conducted, with a mixed approach and empirical methods were used for data collection such as the survey, based on three dimensions and seven indicators. The results reflect the significant lack of theoretical and practical knowledge about gamification with the use of Genial.ly in the subject, the year studied and the characteristics of the students. The specialists emphasized that the proposal is valid and favors the preparation of teachers to use taking into account the needs of the students. Its implementation evidenced changes in the preparation of teachers to be able to adequately serve students with intellectual disabilities with the use of this tool. The methodology employed demonstrated that Genial.ly not only facilitates adaptive learning but also promotes an inclusive and accessible environment. These findings highlight the importance of continuous teacher training in inclusive digital technologies, promoting pedagogical innovations in diverse educational contexts.

Keywords: Teacher training; Genial.ly; Gamification; Inclusive education; Intellectual disability

Resumen

La investigación tiene como objetivo proponer un plan de capacitación docente para el uso de Genial.ly como herramienta gamificable en la enseñanza de Lengua y literatura, para estudiantes con discapacidad intelectual de primer año de bachillerato técnico en la Unidad Educativa "Provincia de Cotopaxi". El problema científico respondió a ¿cómo contribuir a mejorar el uso de Genial.ly como herramienta gamificable de enseñanza de Lengua y literatura en primero de bachillerato en la Unidad Educativa "Provincia de Cotopaxi"? Se realizó una investigación aplicada, de enfoque mixto y se emplearon métodos empíricos para la recolección de datos como la encuesta, basada en tres dimensiones y siete indicadores. Los resultados reflejan la falta significativa de conocimiento teórico y práctico sobre la gamificación con el uso de Genial.ly en la asignatura, el año estudiado y las características de los estudiantes. Los especialistas destacaron que la propuesta es válida y favorece la preparación de los docentes para utilizar teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. Su implementación evidenció cambios en la preparación de los docentes para poder atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad intelectual con el uso de esta herramienta. La metodología empleada demostró que Genial.ly no solo facilita el aprendizaje adaptativo, sino que también promueve un entorno inclusivo y accesible. Estos hallazgos resaltan la importancia de una capacitación docente continua en tecnologías digitales inclusivas, promoviendo innovaciones pedagógicas en contextos educativos diversos.

Palabras claves: Capacitación docente; Genial.ly; Gamificación; Educación inclusiva; Discapacidad intelectual

Resumo

A pesquisa tem como objetivo propor um plano de formação de professores para o uso do Genial.ly como ferramenta de gamificação no ensino de língua e literatura, para alunos com deficiência intelectual no primeiro ano do ensino médio técnico na Unidade Educacional “Província de Cotopaxi”. O problema científico respondeu a como contribuir para melhorar o uso do Genial.ly como ferramenta de gamificação no ensino de língua e literatura no primeiro ano do ensino médio da Unidade Educacional “Província de Cotopaxi”. Foi realizada uma pesquisa aplicada, com uma abordagem mista e foram utilizados métodos empíricos para a coleta de dados, como a pesquisa, com base em três dimensões e sete indicadores. Os resultados refletem a significativa falta de conhecimento teórico e prático sobre gamificação com o uso do Genial.ly na disciplina, no ano cursado e nas características dos alunos. Os especialistas destacaram que a proposta é válida e favorece a preparação dos professores para utilizá-la, levando em conta as necessidades dos alunos. Sua implementação evidenciou mudanças na preparação dos professores para que possam atender adequadamente aos alunos com deficiência intelectual com o uso dessa ferramenta. A metodologia empregada demonstrou que o Genial.ly não apenas facilita a aprendizagem adaptativa, mas também promove um ambiente inclusivo e acessível. Essas descobertas destacam a importância do treinamento contínuo de professores em tecnologias digitais inclusivas, promovendo inovações pedagógicas em diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: Capacitação docente; Genial.ly; Gamificação; Educação inclusiva; Deficiência intelectual.

Author's note:

Concensus (Open AI) was used to generate 8% of the scientific literature content for the review. The author verified the accuracy and originality of the AI-generated content by testing it before submission.

Nota de autor:

Se utilizó Concensus (Open AI) para generar el 8% del contenido de la literatura científica para la revisión. La autoría verificó la exactitud y originalidad del contenido generado por IA sometiéndolo a pruebas antes de su envío.

Nota do autor:

O Concenso (Open AI) foi utilizado para gerar 8% do conteúdo da literatura científica para a revisão. O autor verificou a precisão e a originalidade do conteúdo gerado pela IA testando-o antes do envio.

Introduction

Educational inclusion is a model that focuses on ensuring equality and equity of opportunities for all students, regardless of their individual characteristics or specific needs. In this context, the "Provincia de Cotopaxi" Educational Unit faces the challenge of ensuring that its teachers are adequately prepared to implement inclusive pedagogical strategies in the first year of Baccalaureate, a crucial stage in which students begin to specialize in areas that will influence their academic and professional future.

Educational inclusion has gained global relevance in recent decades, promoting a pedagogical approach that seeks to guarantee equal opportunities and quality education for all students, including those with disabilities. In Ecuador, the Organic Law on Intercultural Education (LOEI) establishes a legal framework that supports this right, emphasizing the need for inclusive methodologies and didactic resources adapted to the characteristics of students with intellectual disabilities. Despite these provisions, in many institutions significant challenges persist in the implementation of appropriate approaches and tools that respond to the needs of these students, affecting their learning process and their participation in the educational environment (Fuentes, 2023).

Inclusive education, as a pedagogical approach, has gained relevance in recent decades, "driven by the need to ensure that all students" (Sumba-Portillo, 2016), regardless of their abilities and specific needs, have access to quality education (Bravo et al., 2024). This paradigm has been reflected in multiple educational policies at the global level, including the Ecuadorian context, where the Organic Law on Intercultural Education (LOEI) establishes a legal framework that ensures the inclusion of students with disabilities in the regular education system.

In this context, seen as a key principle to guarantee equality and access to education for all students, inclusive education has become more important both globally and in Ecuador (Galeas, 2024). In this country, this educational approach has been consolidated as a fundamental element to ensure that each person, regardless of their abilities, gender, ethnic origin, or socioeconomic situation, can access quality education (Argandoña et al., 2024).

Teacher training

Training is a planned and continuous process whose objective is to improve people's competencies, knowledge, skills and attitudes for effective performance in their functions. According to Chiavenato (2009), "training is the process of developing skills, modifying attitudes and increasing people's knowledge so that they perform their tasks more effectively". From the above, it can be deduced that training is a process of improving skills and knowledge for better work performance in educational institutions.

Teacher training is crucial for the effective implementation of gamification, especially in inclusive contexts. The literature on this topic suggests that a significant barrier to the successful use of gamification is the lack of preparation of teachers in the use of technological tools and innovative pedagogical methods (Cabrera-Amaiquema, 2022). Without adequate training, teachers may find it difficult to adapt gamification to the needs of students with intellectual disabilities, which limits its effectiveness (Bravo et al., 2024). Recent research has shown that teacher training is critical for teachers to acquire skills in designing play-based learning activities, which in turn improves student motivation and engagement (Education Sciences, 2022).

YUYAY Vol. 5. N.1

In the field of education, digital applications have stood out as innovative pedagogical tools that incorporate game elements such as rewards, levels, and challenges in "non-playful contexts to improve student motivation and engagement" (Mendoza et al., 2024).

This study focuses on the current state of inclusive education in Ecuador, analyzing the emerging trends and future perspectives that influence this approach. In recent decades, Ecuador has implemented significant changes in its educational policies to guarantee the inclusion of students with functional, cultural, and social diversity in the education system.

It is evident that there is a need to train teachers in the use of Genial.ly and other digital tools that can enhance the teaching-learning process and adapt it to the particularities of these students, to ensure the quality of teaching that students with intellectual disabilities receive, since traditional methodologies do not always respond to their specific needs.

Inclusion not only implies adapting the educational environment to meet individual needs but also promoting participation and respect for diversity (López & García, 2024). This context highlights the need to take an in-depth look at current trends in inclusive education implementation, identify remaining challenges, and explore new perspectives to guide progress towards a more equitable and accessible education system for all.

Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities

Numerous international studies have shown that gamification can facilitate learning, especially in contexts where students face barriers, such as those with intellectual disabilities (Almagro et al., 2021). This research suggests that diversity not only motivates students but can also improve their retention of knowledge and skills, by making the learning process more interactive and engaging.

In Ecuador, however, the application of these strategies in inclusive education is still unattractive. Despite the legal framework that supports inclusive education, many teachers lack adequate training to implement new strategies in their pedagogical practices. This is particularly critical in rural areas and in educational institutions that serve students with specific educational needs, such as the "Provincia de Cotopaxi" Educational Unit. This institution, which serves students in the first year of Technical Baccalaureate, has identified a deficiency in the training of its teachers to adapt their pedagogical methods to the needs of students with intellectual disabilities, thus limiting the potential of these innovative tools.

At the local level, previous research has shown that the lack of specific training in gamification is an obstacle to its effective implementation. For example, studies carried out in other educational units in the region have highlighted those teachers "are often unaware of the technological and methodological tools necessary to integrate productive alternatives into their classes effectively" (Silva et al., 2022, p. 27). In addition, these studies underscore the importance of adapting gamification techniques to the psychopedagogical characteristics of students with intellectual disabilities, an aspect that is often overlooked in traditional teacher training programs.

In this sense, the institution subject to this research is no exception. Despite efforts to promote inclusive education, the lack of training in this area has resulted in an uneven and often ineffective implementation of

these strategies. Teachers, while engaged, often find themselves without the tools and support needed to adapt their classes to the needs of students with intellectual disabilities. This not only affects the quality of education these students receive but also limits their active participation in the educational process, reducing opportunities for them to fully develop their abilities.

Gamification not only enriches the learning of language and communication skills in the subject of Language and Literature, but also encourages the development of soft skills, such as collaboration, problem-solving and critical thinking, by involving students in playful and competitive activities. In addition, it allows continuous monitoring of student progress, offering immediate and personalized feedback, which helps teachers adjust their pedagogical strategies in real time (Molina et al., 2023).

In the "Province of Cotopaxi" Educational Unit, a significant problem has been identified, although the use of digital platforms such as Genial.ly offer valuable tools to make the teaching process more dynamic and inclusive, especially for students with intellectual disabilities, their potential is limited by the lack of training of teaching staff. Teachers face difficulties in effectively using these digital tools, which hinders the creation of learning environments adapted to the needs of these students, who already have challenges in understanding and retaining information.

This reality reflects an urgent need for continuous training in digital skills, aligned with inclusive principles such as those proposed by UNESCO in its ICT Competency Framework for Teachers. Therefore, the study proposes to design a training program that not only teaches teachers to use Genial.ly in the subject of Language and Literature but also allows them to adapt their pedagogical practices to promote motivation and achieve better results in students with intellectual disabilities. With this orientation, it seeks not only to improve the quality of education in the institution, but also to contribute to the development of inclusive education in Ecuador.

This problematic situation leads to the following scientific problem: how to contribute to improving the use of Genial.ly as a gamifiable tool for teaching Language and Literature in the first year of high school in the Educational Unit "Provincia de Cotopaxi"? The objective of this research is to design a teacher training plan to improve the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the process of teaching Language and Literature in high school in the educational unit "Provincia de Cotopaxi".

Methodology

The research approach is mixed, combining quantitative and qualitative methods to examine in depth the impact of a teacher training program on the use of Genial.ly in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities. This approach makes it possible to combine quantitative and qualitative methods; this methodology defends the idea that quantitative and qualitative methods are compatible and can be used to obtain information related to the object of study. It involves a systematic and critical process to collect, analyze, combine, and discuss both quantitative (numbers) and qualitative (descriptions) data, in order to better understand the phenomenon being studied (Folgueiras, 2020)

The goal is not to replace one of these methods with the other, but to build on the strengths and learn from the weaknesses of both approaches. A cross-sectional and field design is used, collecting data during an

academic cycle in the "Provincia de Cotopaxi" Educational Unit. The methodological structure focuses on three main aspects: study design, population and sample, and data collection procedures and instruments.

For the research process, the integration of descriptive analysis tools for the evaluation of both changes in students' academic performance and teachers' skills in the use of interactive digital tools was proposed. The theoretical, empirical, and statistical methods applied are aligned with the objective of analyzing the effects of teacher training on the use of Genial.ly and its influence on inclusive learning, based on the theory of Pérez, Ortega, & Araque, (2017) which indicates that like theoretical methods, empirical methods must complement each other, therefore, it is advisable to develop a matrix of methods and instruments against indicators to evaluate each indicator in different ways. This allows us to contrast the data obtained from different sources and even to make new inquiries in the event of contradictions. This approach was chosen to obtain a comprehensive understanding of the teaching-learning process in an inclusive context, allowing students to evaluate both teachers' perceptions and the measurable impact on student performance.

It was necessary to apply the interview method through a questionnaire. A matrix with three dimensions and seven indicators was used for its design, resulting in an instrument with seven questions or items as detailed below in Table 1. These dimensions and indicators were determined from the bibliographic analysis carried out, as well as the experience of the authors.

Table 1
Dimensions and indicators

Dimension 1: Cognitive
<ol style="list-style-type: none"> 1. Define Genial.ly as a gamifiable tool 2. Identifies Genial.ly as a tool that allows gamification of activities in the teaching-learning process of Language and Literature 3. Knowledge of intellectual disability
Dimension 2: Procedural
<ol style="list-style-type: none"> 1. Plan and design gamified activities with the use of Genial.ly as a gamification tool taking into account individualized curricular adaptations 2. Use methodological strategies for learning and evaluation with the use of Genial.ly
Dimension 3: Attitudinal
<ol style="list-style-type: none"> 1. Willingness to remove barriers that limit learning and participation. 2. Recognition of the possibilities for learning with support and adaptations with the use of Genial.ly as a gamification tool

Note: *Own elaboration*

Population and Sample

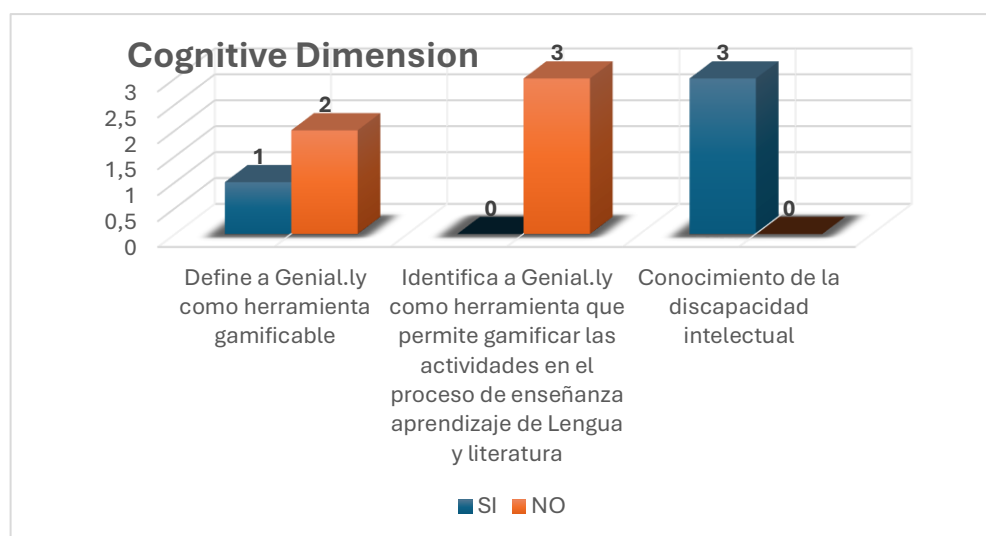
The study population is made up of 3 teachers and 10 students with intellectual disabilities in the first year of Technical Bacallaureate in the "Province of Cotopaxi" Educational Unit. As the population is small, it is assumed to be a sample. The three teachers have MSc in Language and Literature, two of them with twenty years of experience and one with ten years. The sample is made up of 10 students with intellectual disabilities, who represent a group characterized by the need for adaptive and personalized pedagogical methods based on a complete and validated sample. This sample was chosen to evaluate the use of Genial.ly in the classes they receive in Language and Literature.

Results

After the application of the interview to teachers, the following results were obtained.

Figure 1.

Results of the cognitive dimension interview

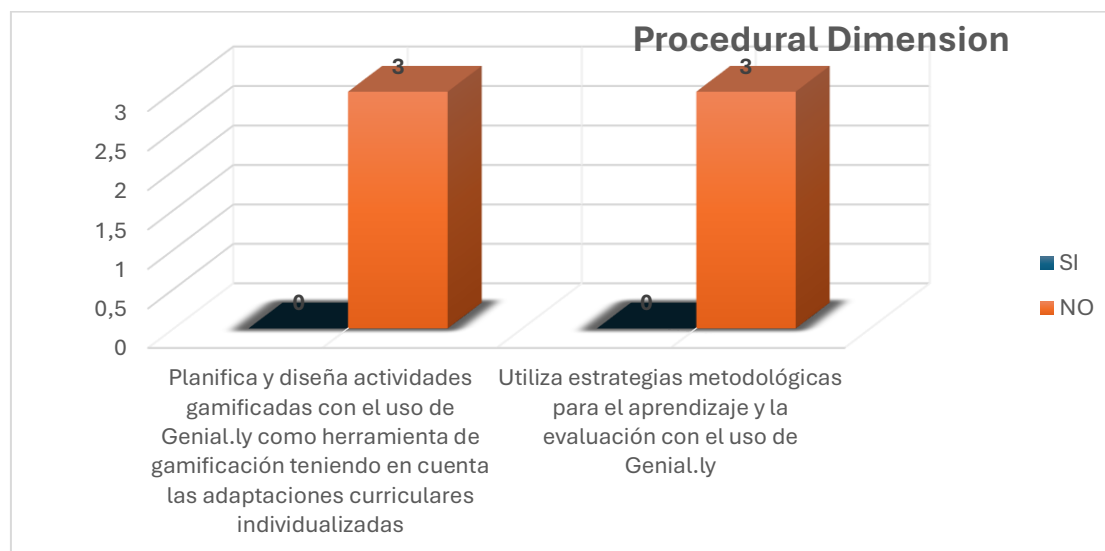


Note: Own elaboration

Figure 1 shows that most teachers still face challenges in defining Genial.ly as a gamifiable tool, suggesting the need to strengthen the understanding of this tool on its educational use. However, it is good to see that all participants recognize the importance of knowledge about intellectual disability, highlighting their commitment to inclusion. In summary, this result underlines that, although there are areas for improvement in the application of technological tools, there is a solid foundation of sensitivity and understanding towards the needs of students, which represents a fundamental step towards a more inclusive and adapted education.

Figure 2.

Results of the procedural dimension interview

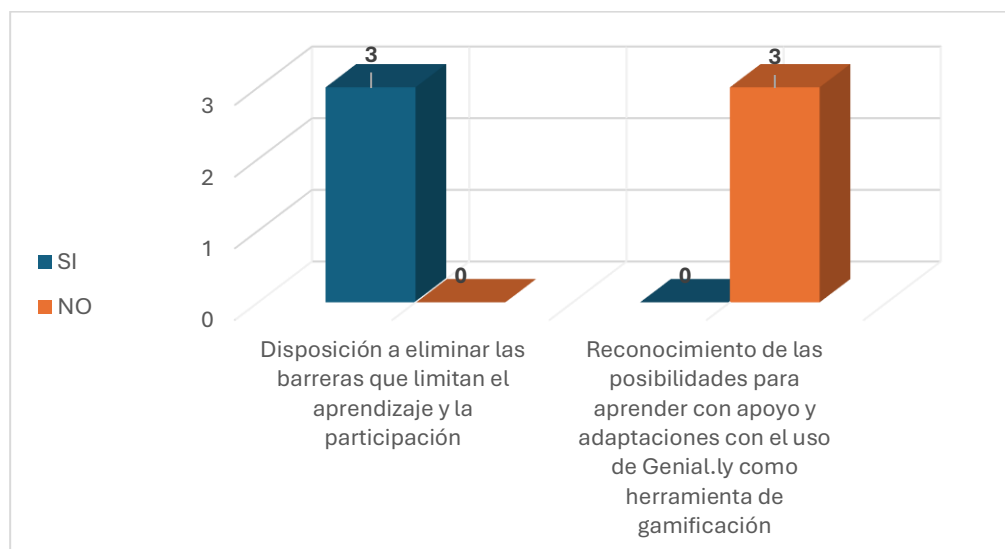


Note: Own elaboration

Figure 2 shows the procedural dimension, which indicates the use of Genial.ly as a tool in the planning of activities and methodological strategies in the area of Language and Literature for students with intellectual disabilities. The results showed that 100% of the participants do not plan or design gamified activities using this tool, they do not incorporate methodological learning and evaluation strategies. This indicates a large gap in its practical application.

Figure 3

Results of the attitudinal dimension interview



Note: Own elaboration

Figure 3 reflects a positive attitude on the part of teachers towards the elimination of barriers that hinder learning and participation, demonstrating a clear commitment to educational inclusion. However, there is still a lack of recognition about the potential that Genial.ly offers to support learning through adaptations and gamification.

The analysis of the results of the interview on the use of Genially in the teaching of Language and Literature to students with intellectual disabilities reveals important limitations in terms of the knowledge and application of the tool by teachers, they are unaware of its personalized functionalities, which restricts its integration in the classroom. Although some use it occasionally to plan activities, most do not use it on a regular basis, affecting the active participation of the student body. In addition, a scarce use of interactive resources and the lack of adequate evaluation strategies to measure the impact on learning were identified.

These results highlight the need for teacher training, as a significant gap has been identified in the knowledge and application of this digital tool. Although most teachers recognize the usefulness of Genially for creating interactive presentations, there is a notable lack of knowledge about its other functionalities, such as the creation of interactive games and the use of personalized functions. This limits Genially's potential as a versatile pedagogical tool, relegating its use to simpler and less effective applications in the classroom.

Although teachers are willing to create more accessible environments, they still do not fully identify technological tools as allies in this process. This contrast suggests the need to continue strengthening training,

not only in the technical use of Genial.ly, but also in its practical application as a resource for the inclusion and personalization of learning.

Lack of time and limited access to technology are additional obstacles that hinder the integration of Genially into the teaching of Language and Literature. However, resistance to change is not a relevant factor in this context, suggesting that adequate training and resources are crucial to facilitating wider adoption. According to previous studies, such as those by Ponce and Ochoa (2021), it has been shown that interactive tools such as Genially can improve academic performance by encouraging more dynamic and visual learning. The literature also supports the idea that teacher training is critical to the successful implementation of educational technologies (Attard, 2015; Goehle & Wagaman, 2016).

In addition, it is important to emphasize that, although there is an international consensus on the effectiveness of digital tools in the classroom, in the Ecuadorian context there is a lack of specific research that evaluates the impact of Genially on the teaching of Language and Literature and on the care of students with intellectual disabilities using this tool. This knowledge gap is concerning, as it limits the ability of educational institutions to make the most of these technologies. It becomes clear that in order for Genially to be used effectively, a systematic approach to teacher training is needed, which not only increases digital competencies, but also encourages the creation of personalized and student-centered pedagogical strategies.

Therefore, designing a comprehensive training plan that includes training in the various functionalities of Genially and in the integration of digital resources in teaching can be key to modernizing educational practice in the "Provincia de Cotopaxi" Educational Unit." This would not only benefit teachers in their professional development but could also have a positive impact on the care of students with intellectual disabilities, by providing them with more engaging, interactive and personal learning, in correspondence with their needs.

The results show the need for teacher training for the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities. The training plan proposed in Table 2 is presented below.

Table 2

Teacher training plan for the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities.

At the end of the course, teachers will be able to:

Design and implement gamifiable activities using Genial.ly to improve the learning of Language and Literature in students with intellectual disabilities.

Duration:

The training is designed for 40 academic hours, distributed in modules focused on strengthening the technical knowledge of the Genial.ly platform and its pedagogical application in the inclusive context of Language and Literature.

RA1: Understand the functions of Genial.ly and its potential as a gamifiable tool to create interactive and accessible learning environments.

RA2: Develop gamification strategies in Language and Literature, adapting activities for students with intellectual disabilities.

RA3: Evaluate the effectiveness of gamified activities in terms of student learning, motivation and participation.

Learning outcomes by modules	Module Detail
Navigate Genial.ly, recognize basic gamification tools, and adapt interactive activities.	<p>Module 1: Introduction to Genial.ly and Educational Gamification</p> <p>Objective: To familiarize teachers with the Genial.ly platform and the basic concepts of gamification in the inclusive educational context.</p> <p>Content:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Introduction to the Genial.ly interface and its tools. 1.2 Principles of gamification and its application in learning. 1.3 Examples of gamified activities and their adaptation for students with intellectual disabilities.
Design and personalise activities in Genial.ly adapted to the level and needs of students with intellectual disabilities.	<p>Module 2: Design of Gamified Activities in Language and Literature</p> <p>Objective: To train teachers in the creation of interactive activities that promote the learning of Language and Literature.</p> <p>Content:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Creation of visual and interactive activities in Genial.ly. 2.2 Adaptation of Language and Literature content for students with intellectual disabilities. 2.3 Techniques for integrating game elements (points, levels, rewards) into pedagogical activities.
Evaluate activities in Genial.ly and provide effective feedback to students with intellectual disabilities.	<p>Module 3: Evaluation and Feedback Strategies</p> <p>Objective: To teach teachers to conduct a formative assessment of gamified activities and to provide adapted feedback.</p> <p>Content:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Evaluation and monitoring tools in Genial.ly. 3.2 Techniques for assessing comprehension and participation in gamified activities. 3.3 Inclusive feedback strategies to improve learning and motivation.
Implement Genial.ly in Language Arts classes, designing lessons that foster inclusion and adaptive learning	<p>Module 4: Implementing Genial.ly in the Inclusive Classroom</p> <p>Objective: To guide teachers in the practical implementation of Genial.ly as a gamifiable learning tool to encourage active and adaptive participation in the classroom.</p> <p>Content:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4.1 Preparation and planning of class sessions with Genial.ly. 4.2 Strategies to motivate students with interactive activities. 4.3 Adaptation of Genial.ly to different levels of ability within an inclusive classroom.
Demonstrate mastery of Genial.ly and reflect on their experience,	Module 5: Final Evaluation and Reflection on the Training Experience

generating an action plan for future applications.

Objective: To evaluate the knowledge acquired by teachers and reflect on the challenges and opportunities of gamification in inclusive education.

Content:

5.1 Evaluation of the knowledge acquired during the training.

5.2 Analysis of cases and reflection on the application experience.

5.3 Planning for future implementations and adaptations of gamification.

The structure of the proposed teacher training plan adequately allows the approach of the modules, for the achievement of knowledge and digital skills in the Genial.ly tool by the teachers of Language and Literature of the Educational Unit "Province of Cotopaxi". It is expected that at the end of the year, teachers will have the ability to apply projects to create educational resources in Genial.ly, which will allow them to improve attention with the adaptations required by students with intellectual disabilities, promoting adaptive learning and inclusion.

Proposal validation

The proposal of the teacher training plan for the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities, is hosted at the following link.

GENIAL. LY

<https://view.genially.com/67ba78dd07fa8a664afdefcc/learning-experience-didactic-unit-capacitacion-docente-para-el-uso-de-genially-como-herramienta-gamificable-en-la-ensenanza-de-lengua-y-literatura-para-estudiantes-con-discapacidad-intelectual>

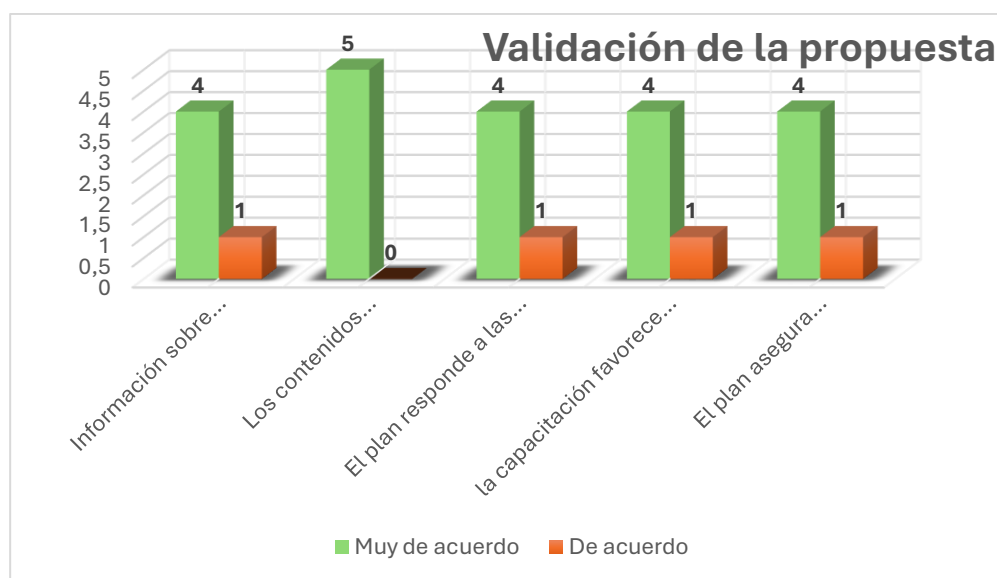
The validation of the proposal was carried out by specialists, a survey was conducted with five specialists, all of them tenured professors with master's degrees and four with more than 10 years of experience as teachers around Language and Literature.

The results show that all five specialists affirm that the training proposal is valid. Not only has this tool been easy for them to understand, but it has also sparked their interest in classroom practice in a creative way.

In addition, they state that the proposed training plan combines theory with practical activities. The contents are in correspondence with the identified needs, favors the development of digital skills in teachers and prepares them for personalized attention to students with intellectual disabilities, which favors the teaching-learning process to be dynamic, generating interaction and participation of students.

The results can be seen at the following link <https://docs.google.com/forms/d/15IJX-8KeRX12lx17n8mPMxbN4RygGh2dsv5eflpzq8/edit>

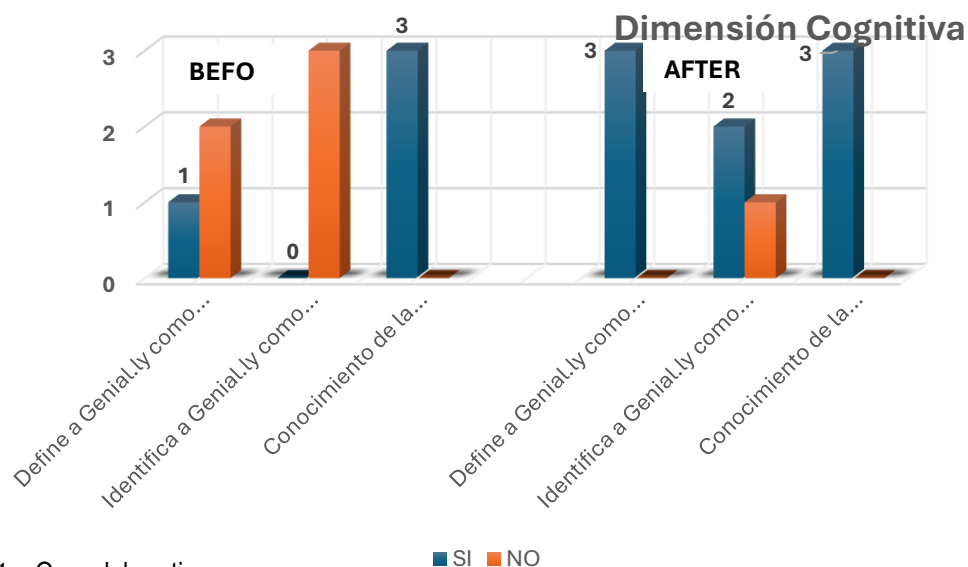
Figure 4.
Results of the survey of specialists



Note: Own elaboration

After consulting specialists, the training plan was implemented in the use of Genial.ly as a gamifiable tool, and a post-training interview was conducted with the teachers. The results are shown below:

Figure 5.
Post-training interview results, Cognitive Dimension.

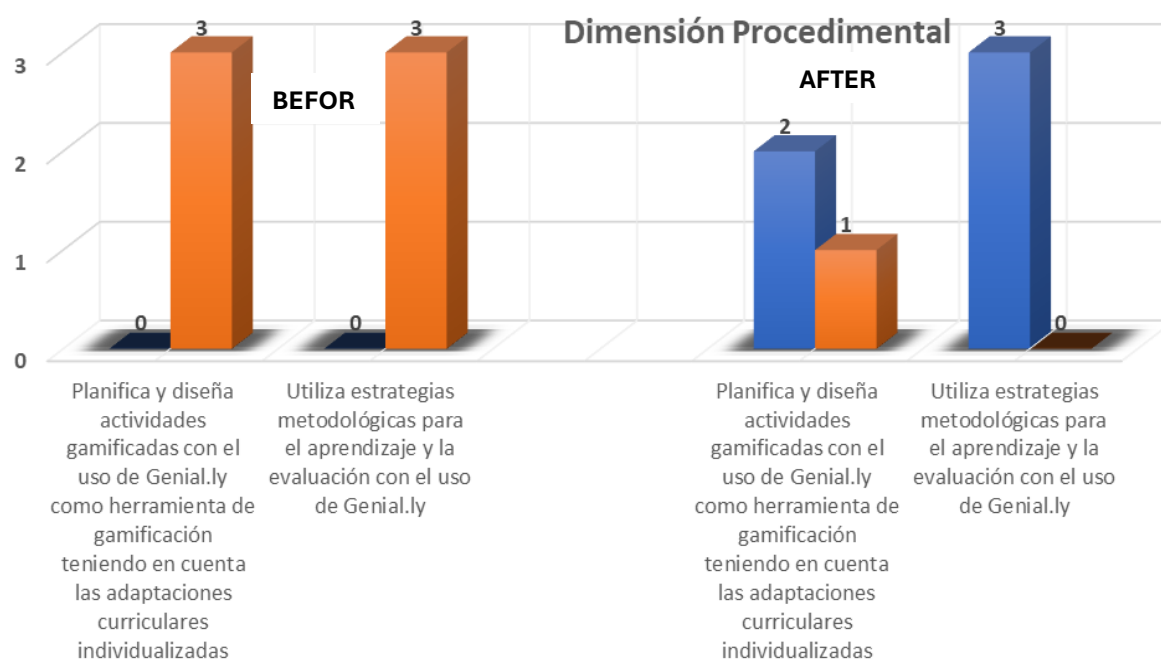


Note: Own elaboration

Figure 5 represents the Cognitive Dimension, showing a comparison of the knowledge before and after teacher training and the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities.

As we can see, before the training only one teacher had a basic notion of what Genial.ly is, and none of them was able to identify the useful tool for teaching. After the training the 3 teachers were able to correctly define Genial.ly and understand its educational purpose. Knowledge about the tool increased significantly, going from no teacher with prior knowledge to the three participants trained in its use.

Figure 6.
Post-Training Interview Results, Procedural Dimension



Note: Own elaboration

■ SI ■ NO

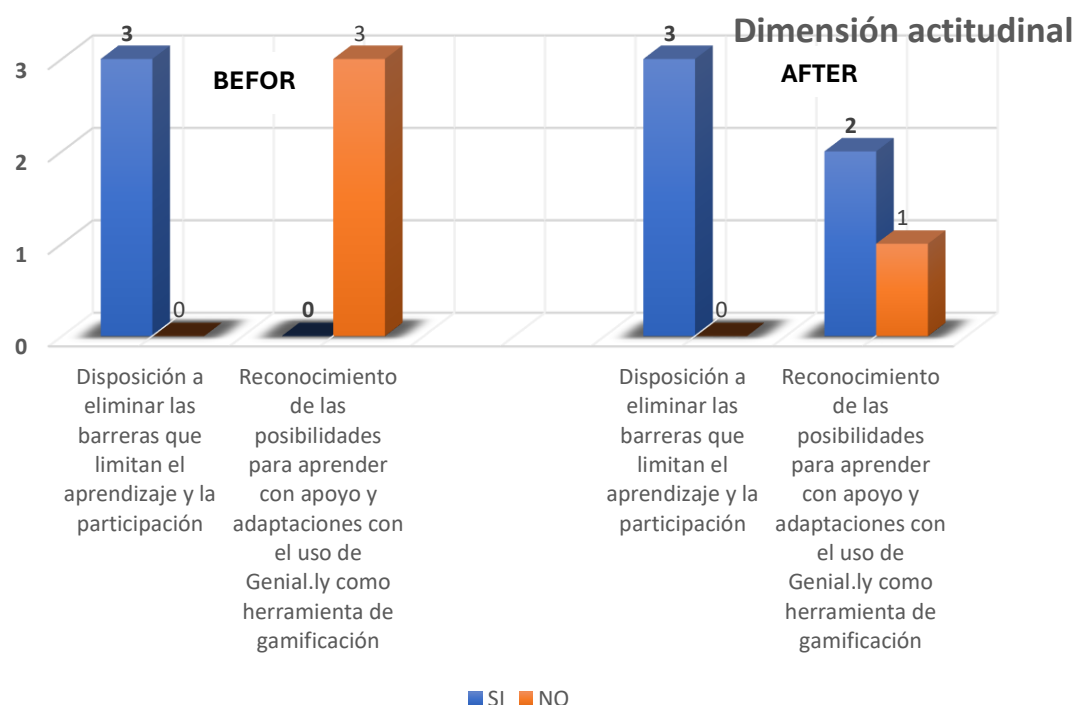
Figure 6 shows the comparison of the levels of application of methodological strategies before and after the teacher training plan. Before the training, no teacher planned or designed gamified activities with Genial.ly, then two teachers began to plan and design gamified activities with the tool, although one still has difficulties in its application.

We can observe that previously there was a total absence of the practical application of this tool in the classroom, which indicated ignorance or lack of training in the use of digital resources for inclusive teaching, after training in the use of Genial.ly as a gamifiable tool in the teaching of Language and Literature for students with intellectual disabilities. generated a positive change, as it facilitated the incorporation of digital tools in teaching adapted to the needs of students with intellectual disabilities.

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](https://doi.org/10.2953/6685) e-ISSN: [2953-6677](https://doi.org/10.2953/6677)

Figure 7.
Post-training interview results, Attitudinal Dimension.



Note: Own elaboration

We can see Figure 7 of the Attitudinal Dimension the before and after the training. Before the training, Genial.ly was not identified as a tool to carry out activities in the classroom, now most consider that Genial.ly does contribute to the improvement of motivation and learning, knowing that the activities in the tool can also be adapted according to the individual needs of the students. All teachers are willing to apply what they have learned in the training plan for the use of Genial.ly in the classroom and encourage student participation in the different activities carried out with the gamifiable tool.

Discussion

The education of students with intellectual disabilities requires strategies focused on the better understanding of the knowledge taught, Cortez-Clavijo, González-Zambrano, & Chiriguay-Villagómez, (2020) mentions that learning activities must be adapted to their abilities and special educational needs. This can include simplifying content, repeating concepts, and using visual and auditory support.

Additionally, in research such as that of Chiluisa et al., (2024) they mention that the training plan helps mitigate the digital divide that exists in the educational field, especially with students with educational needs. On the other hand, García-Tudela et al., (2022) stress that it is currently necessary for teachers to have knowledge

of educational tools, especially gamifiable ones, to be able to use them in the teaching-learning process, in this case in the subject of Language and Literature.

The application of gamification in the teaching of Language and Literature generates positive results, evidencing the increase in formative learning (Gurumendi-Alvarado et al., 2022). Integrating the use of the Genial.ly tool in Language and Literature classes can make a significant difference in the learning process of students with intellectual disabilities. By transforming content into interactive and dynamic experiences, not only is their attention better captured, but it also creates an environment where learning becomes a more fun experience and closer to their interests. However, for this to happen, it is necessary for teachers to play an active role, guiding and accompanying students in the use of this platform. In this way, Genial.ly becomes a bridge between traditional teaching and adapted learning. Based on the above, we can affirm that continuous teacher training is essential to mitigate any digital divide, especially when it comes to gamification in the classroom.

Conclusions

The research reflected the lack of theoretical and practical knowledge of the use of Genial.ly as a gamifiable tool for the care of students with intellectual disabilities in Language and Literature classes among the teachers analyzed, which underlined the need for teacher training. The proposal for a training plan emerged as an essential conclusion.

The training plan presented addressed the dimensions and indicators studied, from theory and practice, as a contribution to mitigate the existing gap and improve the inclusive education of students with intellectual disabilities. The proposal was validated by specialists and later implemented.

The teacher training plan not only facilitates the development of technical skills but also boosts teachers' confidence in their ability to tailor educational activities to students' specific needs. This approach shows that continuous training focused on the adaptation of digital resources can increase the effectiveness of inclusive education.

The results of the training show the preparation acquired by teachers for the use of Genial.ly, promoting inclusive and accessible education, promoting equality and respect, favoring attractive learning environments for students with intellectual disabilities in the subject Language and Literature of the first year of Technical Baccalaureate in the Educational Unit "Province of Cotopaxi".

References

- Almagro, M. L. B., Patema, R., & Prados, M. Á. H. (2021). Gamificación educativa y videojuegos. *Educación y futuro digital*, (22), 69-84.
- Argandoña, R. A. G., Vásquez, R. M. H., & Zúñiga, C. R. B. (2024). Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación Superior: avances y perspectivas. Sello Editorial CITSA, 1-58.
- Bravo, H. M. T., Zambrano, C. K. M., Merchán, V. V. M., & Franco, A. M. (2024). Educación inclusiva, las tic, tendencias y perspectivas en Ecuador. *Conocimiento global*, 9(1), 142-151.
- Cabrera Amaiguema, J. E. (2022). La escritura como una tecnología. En *Memorias: Congreso Internacional Educación y Tecnología para el Conocimiento* (pp. 5-10). Universidad de Guayaquil. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13328746>
- Cortez-Clavijo, P., González-Zambrano, R., & Chiriguay-Villagómez, C. (2020). Educación inclusiva y gamificación: Artículo de revisión bibliográfica. *COGNIS: Revista Científica De Saberes Y Transdisciplinariedad* - ISSN: 2959-5703, 1(1), 9–15. Recuperado a partir de <https://sicru.org.bo/index.php/cognis/article/view/2>
- Chiluisa, J., Álvarez, H., Zubizarreta, G., & Bastidas, T. (2024). La capacitación docente como apoyo para la gamificación en la asignatura de Lengua y Literatura. *Revista Académica y científica VICTEC*, 5(8), 1-20.
- Folgueiras, P. (2020). De la pregunta de investigación a la metodología del estudio. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fuentes, S. S. (2023). El Diseño Universal para el Aprendizaje, Guía práctica para el profesorado. Narcea Ediciones.
- Galeas, I. P. M. (2024). Innovación educativa en el siglo XXI: revolucionando el aula. *Yachana Revista Científica*, 13(2), 98-118.
- García-Tudela, P., Marín-Marín, J., & Espinosa, M. (2022). Una propuesta de gamificación a través de Genially para la educación superior. *Procesos formativos y experiencias educativas innovadoras*, 149.
- Gurumendi-Alvarado, F., Laz-Carreño, M., & Sabando-Rodriguez, J. (2022). Gamificación del proceso de evaluación formativa de estudiantes en el área de lengua y literatura. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1883-1890.
- Mendoza, A., Quinteros, G., & Zambrano, M. (2024). Gamificación para desarrollar el aprendizaje significativo en los estudiantes de Básica Superior Intensiva. Universidad Técnica de Manabí. doi: <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i14.0004>
- Molina, L., Moreta, D., Santamaria, F., & Villa, L. (2023). Gamificación en la mejora de la velocidad lectora en estudiantes del área de Lengua y Literatura. Verónica Sánchez Castillo PhD. doi: <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i1.e33>
- Selección de lecturas de Metodología de la Investigación Educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sumba Portilla, A. M. (2016). Dificultades en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica de la escuela Alfonso María Borrero de la parroquia Santa Ana del cantón Cuenca (Bachelor's thesis).
- Unesco. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. publishing.unesco.org.



Movilidad urbana, cohesión social, equidad y calidad de vida en Guayaquil: una revisión sistemática


(en) Urban mobility, social cohesion, equity and quality of life in Guayaquil: a systematic review

(port) Mobilidade urbana, coesão social, equidade e qualidade de vida em Guayaquil: uma revisão sistemática

Darwin Gabriel Manzano-Cuenca

Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología

dgmanzano2@bolivariano.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-9770-1441>

Manzano-Cuenca, D. G. (2025). Movilidad urbana, cohesión social, equidad y calidad de vida en Guayaquil: una revisión sistemática. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 5(1), 20–46.
<https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1.120>

Recepción: 13-03-2025 / Aceptación: 15-04-2025 / Publicación: 31-05-2025



Turnitin IA Similarity Report

Similarity Report	
PAPER NAME	AUTHOR
Urban mobility, social cohesion, equity and quality of life in Guayaquil.docx	JLA EDICIONES
WORD COUNT 10491 Words	CHARACTER COUNT 65502 Characters
PAGE COUNT 21 Pages	FILE SIZE 516.1KB
SUBMISSION DATE Apr 16, 2025 9:50 AM GMT-5	REPORT DATE Apr 16, 2025 10:01 AM GMT-5
<p>● 7% Overall Similarity</p> <p>The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2% Internet database • 1% Publications database • Crossref database • Crossref Posted Content database • 4% Submitted Works database 	
<p>● Excluded from Similarity Report</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliographic material • Quoted material • Manually excluded sources • Manually excluded text blocks 	

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#)
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)

Resumen

La movilidad urbana se ha convertido en un factor crítico para el desarrollo sostenible de las ciudades latinoamericanas, influyendo directamente en la cohesión social, la equidad territorial y la calidad de vida de sus habitantes. Este artículo presenta una revisión sistemática sobre el vínculo entre el transporte urbano y estos aspectos sociales en el contexto de Guayaquil, Ecuador. Se definen claramente los conceptos claves – movilidad urbana, cohesión social, equidad en el transporte y calidad de vida – y se recopila evidencia de la literatura académica y documentos institucionales tanto de América Latina como de otras regiones comparables. Se evalúa el sistema de transporte público de Guayaquil (particularmente el sistema BRT Metrovía y buses urbanos) en términos de accesibilidad, eficiencia, tarifas, percepción de los usuarios e impacto en la equidad territorial. Asimismo, se comparan experiencias exitosas de ciudades latinoamericanas como Bogotá, Medellín, Curitiba y Santiago de Chile, identificando lecciones aplicables. Los resultados revelan que una movilidad urbana inclusiva y eficiente puede promover la cohesión social y reducir desigualdades al mejorar el acceso a oportunidades. No obstante, en Guayaquil persisten desafíos en cobertura de transporte, integración modal y calidad del servicio, lo cual limita su potencial para mejorar la equidad y la calidad de vida. En la discusión se señalan vacíos en las políticas públicas locales – como la falta de un sistema de transporte verdaderamente integrado y equitativo – y se proponen estrategias basadas en evidencia para abordar dichas brechas. Estas recomendaciones incluyen mejoras en la planificación participativa, expansión de la red hacia zonas periféricas desatendidas, integración tarifaria, subsidios focalizados y promoción de modos sostenibles, todo orientado a un transporte urbano más justo y cohesivo.

Keywords: *Movilidad urbana; cohesión social; equidad; transporte público; América Latina.*

Abstract

Urban mobility has become a critical factor for the sustainable development of Latin American cities, directly influencing social cohesion, territorial equity, and the quality of life of their inhabitants. This article presents a systematic review of the relationship between urban transport and these social dimensions in the context of Guayaquil, Ecuador. Key concepts—urban mobility, social cohesion, transport equity, and quality of life—are clearly defined, and evidence is drawn from academic literature and institutional documents from both Latin America and comparable regions. The public transport system of Guayaquil (particularly the BRT Metrovía and conventional urban buses) is evaluated in terms of accessibility, efficiency, fares, user perception, and its impact on territorial equity. Additionally, successful experiences from Latin American cities such as Bogotá, Medellín, Curitiba, and Santiago de Chile are compared, identifying transferable lessons. The findings reveal that inclusive and efficient urban mobility can foster social cohesion and reduce inequalities by improving access to opportunities. However, Guayaquil still faces challenges in transport coverage, modal integration, and service

YUYAY Vol. 5. N. 1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)

quality, limiting its potential to enhance equity and quality of life. The discussion highlights gaps in local public policies—such as the lack of a truly integrated and equitable transport system—and proposes evidence-based strategies to address these shortcomings. These recommendations include improvements in participatory planning, expansion of the network to underserved peripheral areas, fare integration, targeted subsidies, and the promotion of sustainable modes of transport, all aimed at fostering a fairer and more cohesive urban transport system.

Keywords: *Urban mobility; social cohesion; equity; public transport; Latin America.*

Resumo

A mobilidade urbana tornou-se um fator crítico para o desenvolvimento sustentável das cidades latino-americanas, influenciando diretamente a coesão social, a equidade territorial e a qualidade de vida de seus habitantes. Este artigo apresenta uma revisão sistemática sobre a relação entre o transporte urbano e essas dimensões sociais no contexto de Guayaquil, Equador. São definidos claramente os conceitos-chave — mobilidade urbana, coesão social, equidade no transporte e qualidade de vida — e reúne-se evidência proveniente da literatura acadêmica e de documentos institucionais tanto da América Latina quanto de outras regiões comparáveis. Avalia-se o sistema de transporte público de Guayaquil (particularmente o sistema BRT Metrovía e os ônibus urbanos convencionais) em termos de acessibilidade, eficiência, tarifas, percepção dos usuários e impacto na equidade territorial. Além disso, comparam-se experiências bem-sucedidas de cidades latino-americanas como Bogotá, Medellín, Curitiba e Santiago do Chile, identificando lições aplicáveis. Os resultados revelam que uma mobilidade urbana inclusiva e eficiente pode promover a coesão social e reduzir desigualdades ao melhorar o acesso a oportunidades. No entanto, persistem desafios em Guayaquil relacionados à cobertura do transporte, integração modal e qualidade do serviço, o que limita seu potencial para melhorar a equidade e a qualidade de vida. A discussão aponta lacunas nas políticas públicas locais — como a ausência de um sistema de transporte verdadeiramente integrado e equitativo — e propõe estratégias baseadas em evidências para enfrentar tais deficiências. Essas recomendações incluem melhorias no planejamento participativo, expansão da rede para áreas periféricas negligenciadas, integração tarifária, subsídios focalizados e promoção de modos sustentáveis, com vistas a um sistema de transporte urbano mais justo e coeso.

Palavras-chave: *Mobilidade urbana; coesão social; equidade; transporte público; América Latina.*

Introducción

El transporte urbano influye de manera directa en la vida cotidiana de las personas y en el desarrollo de las ciudades. En América Latina, la rápida urbanización ha posicionado a la movilidad urbana en el centro de los desafíos sociales y económicos urbanos. Un sistema de transporte eficiente no solo conecta lugares, sino que también conecta personas, reduciendo desigualdades y potenciando la inclusión social. Guayaquil, la ciudad más poblada de Ecuador (con alrededor de 2,7 millones de habitantes en 2022), enfrenta desde hace años problemas acuciantes en su movilidad: congestión vehicular, transporte público deficiente, inseguridad vial y baja satisfacción de los usuarios. Estas problemáticas no solo afectan la eficiencia del desplazamiento urbano, sino también repercuten en la calidad de vida de la población y en la cohesión del tejido social de la ciudad.

Diversos estudios han evidenciado que una movilidad urbana inadecuada puede exacerbar la exclusión social al dificultar el acceso de ciertos grupos a oportunidades de educación, empleo y servicios básicos, especialmente en áreas periféricas o vulnerables (Lucas, 2012; Oviedo & Dávila, 2016). Por el contrario, las mejoras en transporte público suelen traducirse en beneficios sociales amplios: por ejemplo, el Banco Mundial reporta que el acceso a transporte eficiente en la región mejora la calidad de vida, incide en la estabilidad laboral y reduce brechas de ingresos. Guayaquil, con su sistema BRT Metrovía implementado desde 2006, ha dado pasos hacia modernizar su transporte; sin embargo, surgen preguntas sobre hasta qué punto dichas mejoras han promovido mayor equidad y cohesión social en la ciudad.

Este artículo busca profundizar en el nexo entre transporte urbano, cohesión social, equidad y calidad de vida, enfocado en el caso de Guayaquil. Se realiza una revisión sistemática de literatura que abarca investigaciones académicas, informes de organismos multilaterales (e.g., CEPAL, BID, CAF) y documentos normativos ecuatorianos relevantes. Con ello, se pretende: (1) definir conceptualmente los términos clave; (2) sintetizar la evidencia sobre cómo la movilidad incide en la equidad y la cohesión social, tomando ejemplos de ciudades latinoamericanas líderes en innovación en transporte; (3) evaluar críticamente la situación actual de Guayaquil en cuanto a transporte público – su alcance, eficiencia, tarifas y percepción ciudadana – y su impacto en la equidad territorial; y (4) identificar vacíos en las políticas públicas de movilidad locales, ofreciendo propuestas basadas en las mejores prácticas internacionales y en la evidencia recopilada.

La importancia de esta investigación radica en aportar un análisis integral y comparativo que oriente la toma de decisiones en política de transporte urbano en Guayaquil. Una movilidad más inclusiva y sostenible puede ser un catalizador para ciudades más cohesionadas socialmente y con mayor calidad de vida. Por ello, resulta crucial entender qué se ha hecho y qué falta por hacer en Guayaquil, aprendiendo de experiencias exitosas de la región. A continuación, se presenta el marco conceptual, la metodología empleada para la revisión, los hallazgos estructurados en categorías de análisis, y finalmente la discusión con recomendaciones de política específicas para el contexto guayaquileño.

Marco conceptual

En esta sección se definen los conceptos centrales del estudio, con base en la literatura vigente, para establecer un marco teórico común. Las definiciones de movilidad urbana, cohesión social, equidad en el transporte y calidad de vida proporcionan los fundamentos para analizar sus interrelaciones.

Movilidad urbana: Se refiere al conjunto de desplazamientos de personas (y mercancías) que ocurren dentro del entorno urbano, a través de diversos modos de transporte. En términos simples, la movilidad urbana abarca todos los métodos y sistemas de transporte (públicos, privados, motorizados o no) que permiten la comunicación diaria entre las distintas partes de una ciudad. Es un aspecto fundamental del funcionamiento de las ciudades, dado que de ella dependen tanto el ritmo económico (por la conexión eficiente entre hogares, trabajos, escuelas, etc.) como la calidad de vida de la población. Una movilidad urbana adecuada implica no solo infraestructura de transporte, sino también planificación territorial, regulación y comportamientos que faciliten desplazamientos seguros, rápidos y accesibles. Cada vez más, el concepto incluye nociones de movilidad sostenible, reconociendo la necesidad de modos menos contaminantes y más centrados en las personas (p. ej., caminar, bicicleta, transporte público limpio).

Cohesión social: La cohesión social alude al grado de integración o solidaridad que existe dentro de una sociedad o comunidad. Según definiciones de organismos iberoamericanos, la cohesión social implica, por un lado, la inclusión y participación plena de todos los miembros de la sociedad en la vida económica, social, cultural y política, y por otro lado, un sentido de pertenencia y solidaridad compartido. En otras palabras, una sociedad cohesionada es aquella en la que los individuos se sienten parte de una comunidad, confían unos en otros y en sus instituciones, y acceden equitativamente a las oportunidades y derechos ciudadanos. La cohesión social se ve erosionada por la pobreza, la desigualdad y la exclusión: brechas pronunciadas pueden fragmentar el tejido social y debilitar la confianza y la participación cívica (CEPAL, 2007). En el contexto urbano, la segregación espacial (barrios marginalizados vs. centralidades prósperas) y las desigualdades en servicios (como el transporte) pueden disminuir la cohesión social al crear “ciudades divididas”. Por ello, políticas urbanas que promuevan la integración – por ejemplo, transporte que conecte zonas periféricas con el resto de la ciudad – son vistas como estrategias para fortalecer la cohesión social.

Equidad en el transporte: Se refiere a la distribución justa de los beneficios y recursos del sistema de transporte entre distintos grupos de población y áreas de la ciudad. Un enfoque de equidad en transporte busca asegurar que todas las personas, independientemente de su nivel de ingreso, lugar de residencia, género, edad o capacidades físicas, tengan acceso igualitario a opciones de movilidad adecuadas. Esto implica reconocer y atender las necesidades de comunidades marginadas o tradicionalmente desatendidas en la planificación e inversión del transporte (por ejemplo, barrios periurbanos pobres, asentamientos informales, personas con discapacidad, adultos mayores, etc.). La equidad en transporte tiene dos dimensiones: (1) Equidad horizontal, que supone trato igual para quienes tienen similares necesidades (por

ejemplo, que todos los barrios cuenten con un nivel básico de servicio de transporte); y (2) Equidad vertical, que implica dar mayor atención o recursos a quienes están en desventaja para lograr una igualdad de resultados (por ejemplo, subsidios de transporte para personas de bajos ingresos, tarifas reducidas para estudiantes o adultos mayores, infraestructuras especiales para personas con movilidad reducida). En la práctica, promover la equidad significa reducir las brechas de accesibilidad entre distintos sectores de la ciudad, de modo que el transporte público actúe como factor de inclusión y no de exclusión. Cabe mencionar que en Ecuador, la Política Nacional de Movilidad Urbana Sostenible (2023) enfatiza principios de justicia social y derecho a la ciudad, señalando la necesidad de infraestructura vial inclusiva y tarifas diferenciadas para grupos vulnerables como parte de un transporte equitativo.

Calidad de vida: Es un concepto amplio que engloba las condiciones de bienestar integral de las personas, tanto en dimensiones materiales (ingresos, vivienda, entorno urbano) como inmateriales (salud, educación, satisfacción personal, seguridad, medio ambiente). Se define como el conjunto de variables y expectativas que determinan lo que socialmente se considera una vida digna y satisfactoria. En contexto urbano, la calidad de vida suele asociarse a la posibilidad de la población de satisfacer sus necesidades en cuanto a vivienda adecuada, trabajo decente, seguridad ciudadana, ambiente limpio, recreación, participación comunitaria, etc. La movilidad incide de manera importante en la calidad de vida urbana: un transporte eficiente puede mejorarla al reducir los tiempos de viaje (más tiempo libre para familia u ocio), disminuir el estrés asociado al tráfico, bajar la contaminación del aire y el ruido, y facilitar el acceso a servicios de salud, educación y cultura. Por el contrario, largas y penosas commutas diarias, transporte inseguro o costoso, y aislamiento por falta de conectividad, merman la calidad de vida al generar fatiga, riesgos de accidentes y limitar oportunidades de desarrollo personal. Indicadores como el Índice de Desarrollo Humano (IDH) y diversos índices de ciudades (por ejemplo, indicadores de calidad de vida urbana como los de Mercer o Economist Intelligence Unit) incorporan componentes relacionados con la movilidad dentro de su evaluación del bienestar urbano.

En síntesis, estos conceptos están interrelacionados: una movilidad urbana accesible y equitativa contribuye a elevar la calidad de vida y a “tejer” la cohesión social al integrar espacial y socialmente la ciudad. Por ello, el análisis que sigue examina cómo las políticas y sistemas de transporte pueden ser catalizadores – o barreras – para una sociedad más equitativa y cohesionada en el contexto de Guayaquil.

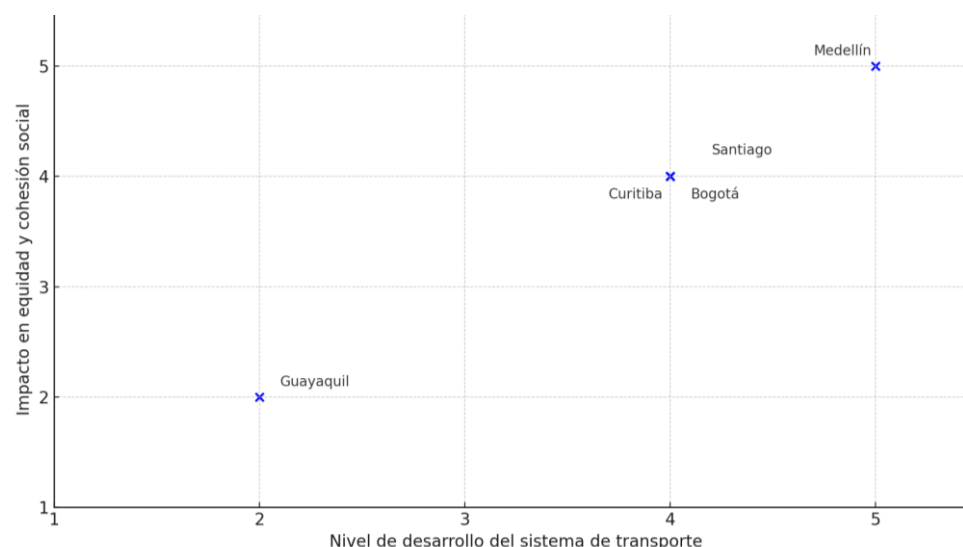
Metodología

Se realizó una revisión sistemática de literatura siguiendo lineamientos PRISMA adaptados a un estudio de alcance cualitativo. La estrategia metodológica contempló las siguientes etapas:

Pregunta de investigación: Se definió la pregunta central: ¿Cómo se vincula el transporte urbano con la cohesión social, la equidad territorial y la calidad de vida, y cuál es la situación de dicho vínculo en Guayaquil en comparación con experiencias latinoamericanas exitosas? De esta derivan subpreguntas sobre definiciones conceptuales, impacto del transporte en equidad/cohesión, evaluación del sistema de Guayaquil y lecciones de otras ciudades.

Figura 1

Diagrama de dispersión sobre transporte y cohesión social en ciudades latinoamericanas



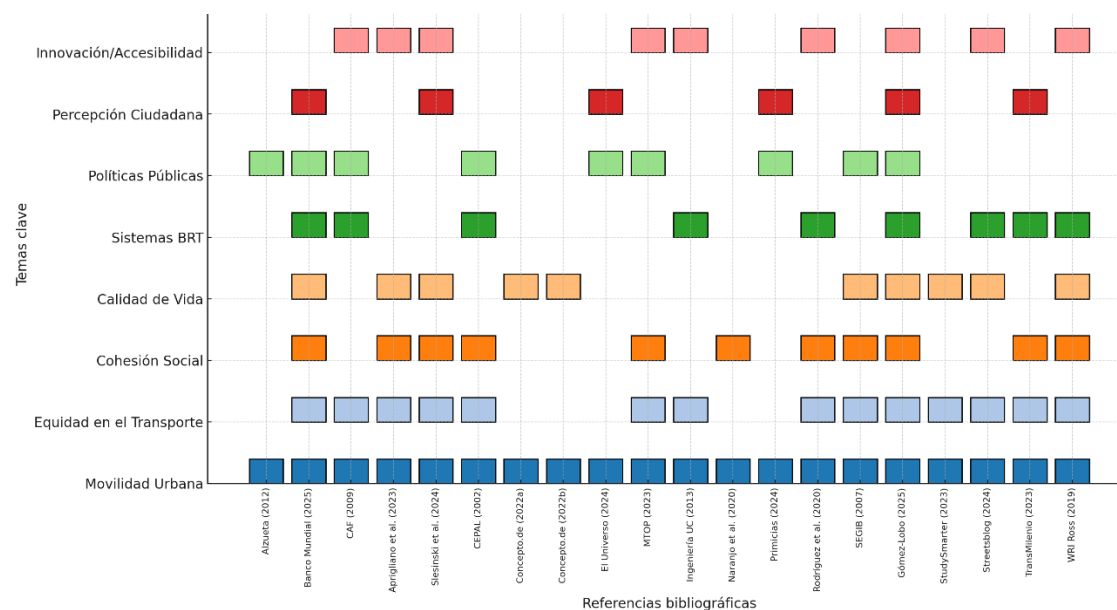
Criterios de inclusión/exclusión: Se incluyeron fuentes académicas (artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, tesis) y documentos institucionales (informes de organismos multilaterales, planes y políticas públicas, estadísticas oficiales) publicados principalmente entre 2000 y 2025. Se dio prioridad a estudios sobre ciudades de América Latina para relevancia contextual, aunque también se consideraron referentes teóricos generales. Se excluyeron notas periodísticas salvo cuando aportaron datos específicos actualizados (e.g., cifras de usuarios, nuevas tarifas), y dichas noticias fueron contrastadas con fuentes oficiales cuando fue posible.

Búsqueda bibliográfica: Se llevaron a cabo búsquedas en bases de datos académicas (Google Scholar, Scopus) y repositorios institucionales (CEPAL, BID, CAF, ONU-Hábitat) usando palabras clave en

español e inglés: “movilidad urbana AND cohesión social”, “transporte AND equidad AND calidad de vida”, “transporte público Guayaquil”, “Bogotá transporte equidad”, “Medellín Metrocable inclusión”, etc. Asimismo, se revisaron bibliografías de artículos clave para identificar estudios adicionales (técnica de bola de nieve). Para documentos locales, se consultaron sitios web oficiales del Municipio de Guayaquil (Agencia de Tránsito y Movilidad, planes urbanos) y normativa ecuatoriana relevante (Ley Orgánica de Transporte Terrestre, Plan Nacional/Local de Movilidad).

Figura 2

Coincidencias temáticas en la bibliografía (Gantt adaptado)



Selección y análisis: De un universo inicial de ~80 fuentes identificadas, se filtraron ~50 relevantes. Cada fuente fue categorizada según su enfoque: (a) Conceptual (definiciones y teoría general); (b) Estudios de caso de ciudades latinoamericanas; (c) Información específica de Guayaquil. Se extrajo información sobre indicadores de transporte (cobertura, uso, tarifas, etc.), evidencias de impactos sociales (p. ej., cambios en accesibilidad, percepción ciudadana, inclusión social) y recomendaciones de política. Se empleó análisis de contenido temático para agrupar hallazgos bajo las dimensiones de interés: accesibilidad, eficiencia/calidad del servicio, tarifas y financiamiento, percepción/satisfacción del usuario, equidad territorial y cohesión/inclusión social.

Síntesis comparativa: Los datos e ideas se organizaron para permitir una comparación explícita entre Guayaquil y otras ciudades. Se elaboraron tablas comparativas de indicadores de transporte urbano (ver sección de resultados) y matrices de comparación cualitativa para experiencias de Bogotá, Medellín,

Curitiba y Santiago, identificando factores de éxito comunes (por ejemplo, integración multimodal, programas sociales vinculados al transporte, innovaciones tecnológicas, etc.).

Validación con fuentes múltiples: Se trianguló información de diferentes fuentes. Por ejemplo, cifras de usuarios de transporte en Guayaquil se verificaron con más de una fuente (reportes municipales vs. prensa local) para asegurar consistencia. Del mismo modo, afirmaciones sobre impactos sociales se respaldaron, siempre que fue posible, con estudios empíricos o evaluaciones (p. ej., evaluaciones de TransMilenio por CEPAL, análisis de Metrocable por WRI, encuestas de satisfacción ciudadana, etc.).

Limitaciones: Si bien se hizo el máximo esfuerzo por abarcar literatura reciente, la disponibilidad de estudios específicamente sobre cohesión social en movilidad es limitada, especialmente en contexto ecuatoriano. Gran parte de la evidencia se deriva de estudios de caso en otras ciudades (Colombia, Brasil, Chile), asumiendo su aplicabilidad a Guayaquil, lo cual se discute en el apartado respectivo. Asimismo, no se realizó trabajo de campo ni recopilación primaria de datos; el estudio depende de la calidad y alcance de las fuentes secundarias. Pese a ello, la metodología sistemática y la inclusión de diversos tipos de documentos buscan minimizar sesgos y ofrecer una visión lo más completa posible del estado del arte y de las condiciones locales.

Resultados y análisis

Movilidad urbana, equidad y cohesión social: lecciones de la literatura

Numerosos estudios coinciden en que un sistema de transporte urbano incluyente y eficiente puede actuar como motor de cohesión social y desarrollo equitativo, mientras que deficiencias en la movilidad tienden a perpetuar la desigualdad. A continuación, se sintetiza la evidencia en torno a cómo la movilidad incide en la equidad y la calidad de vida, tomando ejemplos de América Latina.

El transporte público accesible conecta a los habitantes con empleos, educación y servicios, lo que reduce brechas socioeconómicas. Un artículo reciente del Banco Mundial señala que en América Latina el transporte público eficiente mejora la calidad de vida de millones e influye en la estabilidad laboral y niveles de ingreso, especialmente de las personas de menores recursos. Cuando los sistemas de transporte cubren también las zonas periféricas (donde suelen residir las poblaciones de menores ingresos), se amplían las oportunidades para esos grupos y se evita su aislamiento. En cambio, la falta de opciones de movilidad crea “exclusión al transporte” (transport poverty), donde ciertos colectivos (barrios pobres, adultos mayores sin auto, personas con discapacidad) quedan marginados del acceso a la ciudad.

Un caso paradigmático es el de Medellín, Colombia, donde la introducción del Metrocable (teleférico urbano integrado al metro) logró conectar comunas antes aisladas (en laderas marginales) con el resto de la ciudad. Esto no solo redujo drásticamente los tiempos de viaje, sino que generó un sentido

de integración antes inexistente: “el Metrocable proporcionó un poderoso símbolo de inclusión e integración de poblaciones marginadas a la ciudad”. Estudios reportan múltiples impactos positivos: disminución de índices de criminalidad en esos barrios, incremento de nuevas inversiones y mayor orgullo ciudadano (la población se sintió “más parte” de Medellín). En Bogotá, el sistema BRT TransMilenio – implementado desde 2000 – también fue concebido explícitamente bajo principios de mejora de calidad de vida y equidad urbana; de hecho, CEPAL destaca que TransMilenio se fundamentó en objetivos de “calidad de vida, respeto al tiempo de los usuarios y sostenibilidad”, convirtiéndose en una nueva forma de vida para la sociedad bogotana. Si bien con los años han surgido críticas (e.g., congestión en horas pico), TransMilenio logró en sus inicios alta aceptación, ahorro de tiempo de viaje y eficiencia operativa, beneficiando sobre todo a usuarios de estratos medios y bajos que son mayoría entre sus pasajeros.

La evidencia sugiere que los sistemas integrados (que combinan buses troncales, alimentadores, metro, etc. con tarifa unificada) tienden a mejorar la equidad en movilidad. Por ejemplo, en Santiago de Chile, la reforma del Transantiago (hoy “Red” de movilidad integrada) instauró una tarjeta única para metro y buses, con trasbordos gratuitos dentro de un período. Un estudio de la Universidad Católica de Chile comparó Transantiago con otros sistemas latinoamericanos y concluyó que la integración tarifaria, al permitir a los usuarios acceder a modos más rápidos como el metro con un solo pasaje, provee mayor equidad y confiabilidad en los viajes. Es decir, los usuarios de menores ingresos, que antes quizás solo podían pagar un bus de superficie lento, ahora con el mismo boleto pueden combinar metro o buses expresos, reduciendo su tiempo de viaje. La Tabla 1 resume algunos indicadores comparativos de sistemas en ciudades latinoamericanas, ilustrando cómo aquellas con redes integradas y extensas (Bogotá, Santiago, Medellín) registran altos niveles de uso del transporte público, señal de mayor alcance social.

Tabla 1.

Indicadores comparativos de sistemas de transporte público en ciudades latinoamericanas seleccionadas (aprox. 2020-2025).

Ciudad	Población (millones) ¹	Sistema principal de TP urbano	Viajes en TP al día ²	Tarifa (USD) ³	estándar
Bogotá	7.4 (ciudad) / ~11.5 (metro)	BRT TransMilenio + buses zonales integrados	~4,0 millones (incl. alimentadores)	~\$0.70 (3200 COP)	
Medellín	2.5 (ciudad) / ~4.0 (metro)	Metro + Metrocable + tranvía + buses integrados	~1,0 millón (Metro/cable) ⁴	~\$0.65 (3000 COP)	
Curitiba	1.8 (ciudad) / ~3.8 (metro)	BRT integrado (Rede Integrada de Transporte)	~2,0 millones (antes de caída)	~\$0.90 (4.5 BRL)	
Santiago	7.0 (área metro)	Red integrada (buses + Metro + tren urbano)	~4,1 millones	~\$1.00 (810 CLP)	
Guayaquil	2.7 (ciudad) / ~3.1 (metro)	BRT Metrovía (3 troncales) + buses convencionales	~0,10 millones (Metrovía) ⁵	\$0.30 (preferencial) a \$0.45 general ⁶	

¹ Población aproximada 2022. ² Viajes diarios en transporte público urbano (previo a pandemia en su pico, salvo Guayaquil). ³ Tarifa regular de un viaje en transporte público principal, en USD equivalentes. ⁴ Estimación viajes integrados en sistema Valle de Aburrá; Metro de Medellín transportaba ~0.9 mill. diarios en 2019. ⁵ Metrovía Guayaquil alcanzaría ~0.14 mill. con nueva troncal en 2025; incluyendo buses urbanos convencionales el total de viajes en TP es mayor (no hay dato preciso reciente). ⁶ En Guayaquil, desde 2025 se aplica tarifa diferenciada: \$0.30 con tarjeta para residentes/subsidio, \$0.45 general, con descuentos especiales (\$0.15-\$0.10) a grupos vulnerables.

Fuente: elaboración propia con datos de población y transporte.

Como muestra la tabla, Guayaquil se queda rezagada en volumen de viajes en transporte público comparado con sus pares, lo que sugiere menor alcance o atractivo de su sistema actual. En contraste, Curitiba – ciudad mucho más pequeña en población – llegó a mover hasta 2,4 millones de pasajeros diarios en su red BRT en 2014, evidencia de una fuerte cultura de uso del transporte público, asociada a décadas de planificación integrando transporte y urbanismo. Curitiba fue pionera en concebir el transporte como eje estructurante de la ciudad: desde los años 1970 orientó su crecimiento urbano en torno a corredores de BRT (ejes estructurales), combinando densificación urbanística con servicios rápidos de buses. Este modelo ha sido reconocido por conjugar eficiencia (movilidad rápida) con equidad espacial (acceso distribuido), y sirvió de inspiración a más de 200 ciudades en el mundo. Asimismo, Curitiba incorporó tempranamente criterios de inclusión en su transporte: actualmente, 97% de su flota de autobuses es accesible para personas con discapacidad (elevadores o rampas), y 88% de las paradas BRT son elevadas al nivel del bus, garantizando accesibilidad universal – un aspecto clave de equidad.

Transporte y cohesión social: Más allá de la cobertura física y las cifras duras, varios autores subrayan el rol del transporte en tejer relaciones sociales y ciudadanía. En Medellín, el concepto de “Cultura Metro” – un programa pedagógico alrededor del sistema Metro – fomentó valores de respeto, convivencia

y apropiación del espacio público entre los usuarios, fortaleciendo lazos comunitarios (Metro de Medellín, 2019). La sola presencia de infraestructura de transporte de calidad en barrios marginados puede elevar la autoestima colectiva de sus residentes, antes olvidados por el Estado. El ejemplo del Metrocable implicó también la construcción de espacios públicos y equipamientos (bibliotecas, plazas) alrededor de las estaciones, creando nuevos puntos de encuentro comunitario y reduciendo el estigma de estos sectores (AfD, 2018). Todo ello coadyuva a la cohesión social porque promueve la integración urbana: habitantes de distintas clases sociales empiezan a compartir espacios de la ciudad y servicios, se reducen las distancias (físicas y simbólicas) entre “dos ciudades” previamente apartadas.

Por el contrario, un transporte segregado (por ejemplo, cuando las élites usan autos privados y las clases populares un transporte público precario) puede ahondar divisiones sociales. La CEPAL ha advertido que en América Latina coexisten extremos: sectores altos que no dependen del espacio público (viven en automóviles, condominios cerrados, con servicios privados), versus mayorías que lidian con carencias públicas, generando resentimiento y falta de solidaridad. De allí que la democratización del transporte (que todos usen y se beneficien del sistema público) sea deseable desde el punto de vista de cohesión. En ciudades europeas, por ejemplo, el transporte público de alta calidad es utilizado por todos los estratos, lo cual fomenta una experiencia urbana compartida. Aunque las realidades económicas difieren, las ciudades latinoamericanas están buscando cerrar esa brecha: iniciativas como tarifas integradas, subsidios para los más pobres y mejora en calidad de servicio apuntan a que el transporte público no sea visto como “el último recurso de quien no tiene auto”, sino como opción preferible y orgullo ciudadano.

En síntesis, la literatura revisada muestra un consenso: mejorar la movilidad urbana – en cobertura, accesibilidad, seguridad y calidad – contribuye a la equidad social y territorial, y refuerza la cohesión al integrar comunidades antes aisladas. Sin embargo, para lograr esos beneficios, las intervenciones deben planificarse con un enfoque explícito en inclusión (p. ej., priorizar inversiones en zonas deficitarias) y en la participación ciudadana (involucrar a las comunidades en la definición de proyectos, como se hizo en Medellín con el diagnóstico social previo al Metrocable). No basta con grandes obras; la gestión social del transporte (educación, comunicación, subsidios donde hagan falta) es igualmente importante.

El sistema de transporte urbano de Guayaquil: accesibilidad, eficiencia, tarifas y percepción

Guayaquil cuenta con un sistema de transporte público basado principalmente en buses urbanos concesionados y, desde 2006, en el Sistema Metrovía, un BRT (Bus de Tránsito Rápido) que actualmente opera tres troncales principales a lo largo de la ciudad. También existen servicios informales o periféricos (busetas, mototaxis en ciertos sectores) que suplen la falta de cobertura en algunas áreas. A continuación, se evalúan varios aspectos clave:

Accesibilidad y cobertura territorial: En términos de equidad territorial, la accesibilidad al transporte en Guayaquil presenta desequilibrios. Las troncales de la Metrovía cubren ejes importantes (norte-centro-

sur y suroeste-centro), beneficiando a sectores populosos; sin embargo, barrios periféricos al noroeste, sur y sectores de la periferia continental e insular tienen menor accesibilidad a un transporte masivo de calidad. La ciudad ha crecido extensamente y algunos fraccionamientos recientes carecen de integración al sistema principal. La planificación local reconoció este problema: el Plan de Movilidad de Guayaquil planteaba como meta un proyecto de transporte con “equidad, integración, equilibrio y articulación de los diferentes modos”, pero aún no se han logrado dichas mejoras integrales. De hecho, hasta 2020 no existía una red efectiva de intermodalidad: las conexiones con otros modos (ciclорutas, transporte fluvial, etc.) son incipientes y el peatón no ha sido priorizado (escasean aceras de calidad o facilidades para caminar hacia el transporte). Esto afecta especialmente a quienes viven en cooperativas periféricas o sectores informales, que deben caminar largas distancias o tomar varios transportes para llegar a las troncales.

La expansión planificada del sistema Metrovía con la Troncal 4 (hacia el suburbio oeste) busca mejorar esta cobertura. Según autoridades locales, la Troncal 4 conectará el populoso Suburbio Oeste con el centro/norte, beneficiando a más de 100.000 personas adicionales. Con ello se espera elevar el número de usuarios diarios del sistema a más de 300.000, acercándose a una cobertura más amplia. No obstante, estos proyectos han sufrido demoras. Al momento (2024), Metrovía transporta alrededor de 103.000 pasajeros diarios en sus troncales existentes, cifra relativamente baja para la población de la urbe, indicando que muchos guayaquileños aún no utilizan el sistema (sea porque no les llega cerca, porque prefieren transportes alternativos, o por deficiencias de calidad). Comparativamente, Quito (menos poblada) con su sistema de Trolebús+Metrobús registraba cifras mayores en años previos. Esto sugiere una brecha de accesibilidad en Guayaquil: amplios sectores dependen de buses convencionales con trayectos menos eficientes o deben incurrir en modos informales/privados.

Eficiencia, puntualidad y calidad del servicio: La eficiencia del transporte se refleja en la rapidez y confiabilidad con que los usuarios pueden desplazarse. En Guayaquil, pese a la segregación de carriles de Metrovía en ciertos tramos, la congestión general de la ciudad afecta la regularidad de los buses alimentadores y demás transporte. Los tiempos de viaje en hora pico suelen ser prolongados. Muchos usuarios reportan frecuencias irregulares, buses llenos y demoras. En un diagnóstico reciente, se identificaron como problemas principales la falta de puntualidad, el hacinamiento de pasajeros en las unidades y la incomodidad durante el viaje. Estas deficiencias generan insatisfacción y percepción negativa hacia el sistema público. De hecho, estudios locales señalan que la insatisfacción de los usuarios es consecuencia directa de la deficiente calidad del servicio, lo que se refleja en quejas recurrentes y una creciente preferencia por otros medios (ej. motocicletas, taxis informales), mermando la sostenibilidad del sistema.

Usuarios esperando la llegada de un bus de la Metrovía en Guayaquil (Estación Río Daule). La sobrecarga de pasajeros en horas pico y las esperas prolongadas son quejas comunes de los usuarios, indicando desafíos en la calidad del servicio.

La capacidad del sistema Metrovía ha resultado insuficiente en ciertas rutas/tramos, especialmente en hora pico, obligando a muchos pasajeros a esperar varios buses para abordar. Si bien se han hecho mejoras puntuales (en 2022-2023 se incorporaron buses con aire acondicionado y mayor capacidad en Troncal 1, y se extendieron techos en paradas para comodidad), persisten brechas en la gestión de la flota y control de horarios. La ATM (Agencia de Tránsito Municipal) ha implementado un Centro de Control para monitorear buses, pero la congestión vial general – Guayaquil tiene uno de los índices de motorización más altos del país – dificulta mantener frecuencia. La velocidad promedio de los buses urbanos es baja en horas pico debido a embotellamientos, excepto en tramos de vía exclusiva. Esto impacta más a quienes vienen de lejos (ej. usuarios de Pascuales, Durán u otras zonas con viajes >1 hora). Un aspecto positivo es que las mejoras viales recientes (elevados, pasos peatonales) han reducido algunos cuellos de botella; sin embargo, la eficiencia global sigue siendo un desafío.

En cuanto a seguridad vial, Guayaquil ha tenido tasas preocupantes de siniestralidad. En 2023 se registraron 153 fallecidos por siniestros viales en los primeros 8 meses, aunque hubo una reducción del 23% respecto al año anterior. Muchos accidentes involucran motocicletas y buses urbanos. Esta inseguridad influye también en la percepción ciudadana: temor a accidentes o a delitos en el transporte (p. ej., robos dentro de buses) disuade a potenciales usuarios. En 2022-2023 se reportaron incidentes de delincuencia en la Metrovía, lo que llevó a aumentar vigilancia policial en estaciones. La seguridad, por tanto, es parte integral de la calidad de servicio y calidad de vida vinculada al transporte.

Tarifas y esquema de pago: Hasta finales de 2024, Guayaquil mantenía una tarifa plana muy baja de \$0,30 para transporte público municipal (Metrovía), una de las más bajas de la región, congelada por muchos años. Esto, si bien accesible para usuarios, generaba tensiones financieras para los operadores (especialmente con inflación y costos operativos al alza). En enero de 2025, el Municipio introdujo un esquema novedoso de tarifa diferenciada por nivel de ingreso, buscando equilibrar sostenibilidad económica con equidad social. La tarifa base se incrementó a \$0,45 por viaje, pero manteniendo \$0,30 como tarifa preferencial para usuarios registrados de menores ingresos y ciertos grupos. En concreto, mediante la tarjeta electrónica “La Guayaca”, los residentes con ingresos menores a \$650 mensuales pueden seguir pagando \$0,30 (limitado a 2 viajes diarios), mientras que quienes no califiquen o no se registren pagan \$0,45. Además, se conservaron tarifas ultra-reducidas para grupos vulnerables: estudiantes, adultos mayores, personas con discapacidad continúan con pasajes de \$0,15 o \$0,10.

Este esquema de subsidio focalizado es pionero en el país y se alinea con políticas de equidad (que quien puede pagar más, pague más, protegiendo al usuario de escasos recursos). De hecho, la Política Nacional de Movilidad Sostenible menciona la adopción de tarifas diferenciadas como prioridad para garantizar el derecho a la movilidad sin exclusión económica. No obstante, el éxito de la medida dependerá de su implementación: al cierre de 2024 se estaban entregando masivamente las tarjetas (93.000 tarjetas registradas hasta dic/2024, de las cuales 20.000 para grupos vulnerables). Un riesgo a monitorear es que algunos usuarios pobres queden fuera por falta de información o trámites, y terminen pagando más. En

general, la tarifa de \$0,45 sigue siendo baja comparada internacionalmente (~\$0.70-\$1 en otras ciudades), lo cual refleja también los menores ingresos promedios locales.

En suma, Guayaquil está intentando equilibrar sostenibilidad financiera con equidad tarifaria. El subsidio seguirá siendo necesario (se estima que el Municipio destinará ~USD 8 millones anuales para cubrir la diferencia). Pero esta inversión pública se justifica si logra mantener el transporte asequible para la mayoría – condición indispensable para la inclusión social. Un sistema de transporte caro excluiría a la población de menores ingresos (obligándolos a caminar o usar modos inseguros).

Percepción del usuario y uso modal: A pesar del bajo costo, el uso del transporte público en Guayaquil muestra una tendencia a la baja en la última década, asociada al aumento de motocicletas y servicios informales. La satisfacción de los usuarios del sistema Metrovía no ha sido óptima. Según encuestas locales (Municipio, 2019), las principales quejas fueron: buses abarrotados, lentitud y desconexión entre rutas. Muchos ciudadanos calificaban la experiencia como “sin orden ni control” (según reportes periodísticos), indicando frustración. Esta percepción negativa ha llevado a cierta fuga de usuarios hacia opciones privadas: proliferación de motos (más baratas de adquirir y que esquivan tráfico), uso de autos compartidos, etc. Esto configura un círculo vicioso: menos usuarios pueden significar menos ingresos para mejoras, deteriorando aún más el servicio público.

No obstante, cabe destacar esfuerzos de mejora en atención al usuario. Por ejemplo, se ha implementado la posibilidad de recarga electrónica de la tarjeta, información en tiempo real en redes sociales sobre desvíos o demoras, y recientemente la ATM inauguró un Observatorio de Movilidad orientado principalmente a seguridad vial pero que genera datos que pueden usarse para mejorar la gestión. A futuro, sería conveniente extender ese enfoque a medir regularmente la satisfacción de los pasajeros y crear canales de participación para retroalimentación. Ciudades como Bogotá realizan anualmente encuestas “¿Cómo Vamos?” donde el transporte es evaluado; un mecanismo similar en Guayaquil ayudaría a monitorear la percepción y orientarse a mejoras continuas.

Impacto en equidad territorial: Actualmente, las diferencias en calidad de transporte entre el centro/norte (mejor servidos) y ciertas periferias (peor servidas) implican desigualdades territoriales en acceso a oportunidades. Un habitante de un sector céntrico en Guayaquil tal vez tarda 30 min en bus al trabajo, mientras alguien de una cooperativa periférica puede demorar 1.5 horas combinando alimentador + Metrovía. Esa diferencia de tiempo es, en la práctica, una desigualdad en calidad de vida (menos tiempo libre, más estrés) entre territorios. Además, la falta de servicio nocturno adecuado afecta sobre todo a trabajadores de horarios extendidos en zonas industriales o comerciales fuera del centro.

El Municipio ha reconocido esta inequidad espacial y busca abordarla mediante la expansión de troncales BRT y la integración metropolitana (Guayaquil con cantones vecinos como Durán, Samborondón). Existe un proyecto de transporte aerosuspendido (aerovía) que conecta Guayaquil con Durán (inaugurado

en 2021) con 4 km de longitud, el cual fue concebido para mejorar la conectividad inter-cantonal; sin embargo, su uso ha estado por debajo de lo esperado, posiblemente por la pandemia y patrones de viaje. Aún así, es un ejemplo de inversión orientada a conectar zonas separadas geográficamente (cruzar el río Guayas) de forma eficiente, lo que es positivo para equidad regional.

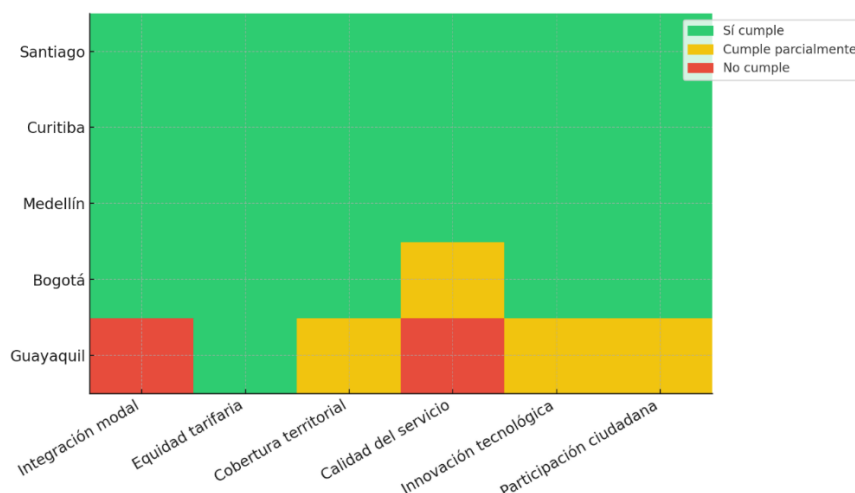
La evaluación de Guayaquil revela avances modestos pero importantes desafíos. Se ha logrado mantener un sistema de transporte de bajo costo para los usuarios y se implementaron mejoras parciales (corredores segregados, modernización de flota, subsidios focalizados). No obstante, problemas en cobertura insuficiente, congestión, calidad de servicio y seguridad han impedido que el transporte público alcance su pleno potencial como herramienta de equidad en la ciudad. La percepción ciudadana refleja estas falencias, evidenciando una necesidad de renovar la gestión y redoblar esfuerzos para hacer del transporte una opción más atractiva para todos los estratos.

Comparación con experiencias latinoamericanas exitosas

A fin de identificar lecciones aplicables a Guayaquil, se comparan a continuación cuatro casos frecuentemente citados como referentes en transporte urbano de la región: Bogotá (Colombia), Medellín (Colombia), Curitiba (Brasil) y Santiago de Chile. Cada ciudad, con sus particularidades, implementó soluciones innovadoras que han tenido impactos positivos en equidad social y calidad de vida urbana.

Figura 2

Pictograma de comparación de experiencias latinoamericanas en movilidad urbana



Nota: Cumple (verde): la ciudad ha implementado satisfactoriamente esa característica; Cumple parcialmente (amarillo): existe implementación, pero con limitaciones; No cumple (rojo): la característica está ausente o muy rezagada.

Bogotá – Sistema BRT TransMilenio: La capital colombiana (≈ 8 millones de hab.) desarrolló a partir del año 2000 el que es quizá el BRT más emblemático del mundo. TransMilenio consiste en troncales de buses articulados en vías exclusivas, con estaciones cerradas de embarque pre-pago e integración tarifaria con buses alimentadores en barrios. Este sistema transformó la movilidad bogotana: actualmente moviliza cerca de 2,9 millones de pasajeros diarios solo en sus troncales principales, y sobre 4 millones diarios si se cuentan los buses zonales integrados y cable aéreo. Antes de TransMilenio, el transporte público de Bogotá era caótico (miles of microbuses compitiendo por pasajeros, la llamada “guerra del centavo”). La reforma trajo orden, eficiencia y una importante reducción de tiempos de viaje para los usuarios. Un aspecto fundamental fue el énfasis en equidad urbana: se priorizó con infraestructura a los buses (medio masivo usado mayormente por población trabajadora) sobre el automóvil particular. Se crearon troncales que atraviesan zonas populares, integrándolas. Además, el sistema opera con una tarifa unificada relativamente asequible y con subsidios para poblaciones vulnerables (en 2023 se ofrecían descuentos para personas de menores recursos vía SISBEN y para adultos mayores).

Si bien Bogotá aún sufre de congestión y el sistema requiere expansión (ha habido sobrecarga en horas pico), el impacto en la ciudad ha sido significativo: estudios muestran reducción de ciertos contaminantes atmosféricos en corredores TransMilenio, disminución de accidentes de tránsito en troncales, y una nueva cultura de movilidad. TransMilenio también impulsó un cambio en el uso del espacio público – por ejemplo, se peatonalizaron áreas del centro histórico al introducir troncales, recuperando espacio para la gente. La política de Bogotá complementó el BRT con amplias redes de ciclorrutas (cultura de la bici) y con programas como Pico y placa para carros, todo orientado a desincentivar el auto y favorecer transporte sostenible. La lección para Guayaquil es la importancia de la planificación integral: el BRT de Bogotá no vino solo, fue parte de un paquete de movilidad sostenible que incluyó restricción vehicular, mejora de andenes, parques, etc., generando una visión de ciudad más amable y equitativa. En términos institucionales, Bogotá creó una entidad robusta (TransMilenio S.A.) para gestionar el sistema; la capacidad institucional y técnica ha sido clave en su mantenimiento.

Medellín – Integración Metro, Metrocable y urbanismo social: Medellín (≈ 2.5 millones hab.) ha sido reconocida por su enfoque de “urbanismo social”, donde proyectos de transporte se articularon con intervenciones sociales. Su Metro de Medellín (tren metropolitano elevado/subterráneo) opera desde 1995 y es el eje estructurante al que posteriormente se sumaron: Metrocable (líneas de teleférico inauguradas en 2004 y ampliadas después, alcanzando 6 líneas en 2021), un tranvía moderno (2016), buses BRT (Metroplús) y rutas alimentadoras, todo integrado tarifariamente bajo una tarjeta única. El impacto en cohesión social es notorio en los barrios servidos por Metrocable: estas comunidades, antes apartadas, experimentaron caída en índices de violencia y mayor orgullo cívico. La seguridad mejoró no solo por la presencia del sistema sino también porque vino acompañada de infraestructura comunitaria (Bibliotecas de España, centros educativos) y de la presencia del Estado. En palabras de WRI, el Metrocable “redefinió las fronteras de Medellín, integrando la ciudad en más de un sentido”. La misma empresa Metro de Medellín implementó programas de educación ciudadana (Cultura Metro) que han inculcado comportamientos

ejemplares en el uso del sistema (respeto, no arrojar basura, ceder el asiento), generando un sentido de pertenencia que trasciende el transporte y se refleja en convivencia urbana.

Otro aspecto destacable es la política de tarifas integradas y asequibles de Medellín. El costo por viaje en Metro/Metrocable es similar al de Bogotá (~COP 3000, ≈\$0.65) y se ofrecen integraciones gratuitas o con descuento al hacer trasbordos. Existe además una “tarifa social” más baja en horarios valle para incentivar el uso. La ciudad también subsidia a poblaciones vulnerables (estudiantes de escuelas públicas, adultos mayores de bajos ingresos) con pases gratuitos o descuentos. Todo esto asegura que el factor económico no sea barrera para usar el sistema. En infraestructura, Medellín ha avanzado en accesibilidad universal: todas las estaciones de Metro y Metrocable tienen ascensores o facilidades para personas con movilidad reducida, y el sistema es amigable para ciclistas (permiten llevar bicis ciertas horas). La integración modal es amplia (parqueaderos de bicicletas, buses integrados, etc.).

Para Guayaquil, Medellín muestra el valor de integrar el transporte con políticas sociales. No se trata solo de mover gente, sino de regenerar tejido urbano – una estación bien diseñada puede convertirse en núcleo de renovación barrial. Asimismo, la participación comunitaria en la planificación (Medellín involucró líderes barriales en los proyectos) ayuda a que las intervenciones sean apropiadas y cuidadas por la comunidad. Guayaquil podría emular este modelo al planificar extensiones de Metrovía u otros sistemas, acompañándolos de mejoras en el entorno (parques, seguridad, comercio local) para maximizar el impacto positivo.

Curitiba – Pionera en BRT y planificación integrada: Curitiba (≈1.8 millones hab.) es un caso especial por su larga tradición de planificar la ciudad alrededor del transporte público. Desde los años 1960-70, bajo el liderazgo del entonces alcalde Jaime Lerner, Curitiba adoptó un plan maestro que estableció ejes estructurantes: corredores de alta densidad a lo largo de los cuales se desarrolló el sistema de BRT integrado (Rede Integrada de Transporte). En 1974 inauguró la primera línea de BRT del mundo, con carriles exclusivos para buses, estaciones tubo y autobuses biarticulados de gran capacidad. Este sistema creció hasta transportar más de 2 millones de pasajeros al día en su apogeo, logrando que incluso clases medias usaran el bus dado su eficiencia y comodidad relativa (versus quedarse atascado en auto). Curitiba innovó con elementos luego replicados globalmente: pago antes de abordar, embarque a nivel (rápido para sillas de ruedas y cochecitos), sincronización de semáforos para priorizar buses, y un esquema integrado de alimentadores desde barrios residenciales hacia los troncales.

En términos de equidad, Curitiba mostró que un buen transporte público puede ser orgullo de ciudad y preferencia de todos, no solo de quienes “no tienen opción”. La tarifa ha sido unificada para todo el sistema y, notablemente, no se cobra un extra por trasbordo – esto permitía que alguien de la periferia pague igual que alguien del centro por llegar a destino, aunque use 2 o 3 buses, lo cual es equitativo. Además, Curitiba fue pionera en accesibilidad universal: ya en los 90s introdujo buses con elevadores para sillas de ruedas. Como se mencionó, hoy casi la totalidad de la flota está adaptada. También implementó

programas de inclusión social ligados al transporte, como “Cambio Verde” (intercambio de reciclables por boletos de bus en comunidades pobres). Esto atacaba dos problemas a la vez: limpieza urbana y dar acceso a transporte a pobladores de barrios informales a cambio de su colaboración ambiental.

Aunque Curitiba en años recientes vio una baja de uso de su sistema (por aumento de autos y retrasos en modernización), sigue siendo un referente. La ciudad ha continuado innovando (está introduciendo buses eléctricos híbridos, ampliando carriles exclusivos). La enseñanza principal es la visión integrada de ciudad: planificar uso del suelo, medio ambiente y transporte como un conjunto. En lugar de reactivo, el transporte guio el crecimiento urbano (evitando expansión descontrolada). Para Guayaquil, que ha crecido de forma extendida, retomar la idea de desarrollar corredores urbanísticos densos apoyados en transporte masivo podría mejorar la eficiencia del sistema y la equidad territorial (vivienda asequible cerca de estaciones, etc.).

Santiago de Chile – Red Metropolitana de Movilidad: Santiago (≈7 millones hab.) vivió en 2007 una traumática pero aleccionadora reforma: el cambio del antiguo sistema de buses “amarillos” al integrado Transantiago. Tras problemas iniciales graves (falta de buses, confusión de usuarios), el sistema se ajustó y hoy la Red Movilidad de Santiago es un caso exitoso de integración bus-metro con uso masivo. Santiago cuenta con el metro más extenso de Sudamérica (7 líneas, ~140 km) que transporta ~2 millones de pasajeros diarios, complementado por 7000 buses urbanos modernizados que suman ~2 millones diarios. La integración modal es total con una tarjeta única (Bip!) y posibilidad de trasbordos ilimitados por 2 horas pagando solo el primer viaje (hasta 2 trasbordos sin recargo). Esta integración tarifaria, como ya se comentó, ha proveído mayor equidad en los viajes al permitir a cualquier usuario combinar modos rápidos al mismo costo. Un usuario de la periferia puede tomar un bus alimentador en su barrio y luego el metro al centro por un solo boleto, reduciendo su tiempo de viaje y con costo asequible.

Santiago también subsidia fuertemente su sistema vía gobierno central (pues la tarifa al usuario se mantiene relativamente baja en comparación a costos reales). Se han implementado subsidios especiales para estudiantes (pagan ~1/3 de la tarifa) y adultos mayores (50% de descuento desde 2020), reconociendo equidad intergeneracional. En términos de cohesión, el transporte santiaguino trasciende clases sociales: es común que ejecutivos usen el metro por su rapidez, conviviendo con todo tipo de usuarios. Esto aporta a una cultura más integrada. La ciudad complementa su red con un robusto sistema de información y participación: encuestas de satisfacción, aplicaciones móviles con tiempos, canales de consulta. Los desafíos que tuvo (sobreuso de buses, congestión) los ha ido enfrentando con tecnología (tarificación electrónica, gestión de flota GPS) y mejoras continuas.

Una lección específica de Santiago es la importancia de la modernización tecnológica y la gestión centralizada. Un centro de control unificado (UST, unidad de transporte de Santiago) monitorea en tiempo real flotas y frecuencias, ajustando donde hay problemas. Esto mejora la confiabilidad del servicio, aspecto que en Guayaquil aún es débil. Asimismo, Santiago ha impulsado fuerte la electromovilidad: al 2023,

incorporó cientos de buses eléctricos en su flota, lo que mejora la calidad de vida (menos ruido y contaminación local) y reduce costos de operación a largo plazo. Para Guayaquil, que sufre de alta contaminación por buses diésel viejos, seguir esta senda podría tener beneficios tanto ambientales como sociales.

Síntesis comparativa: Si bien cada ciudad tiene contexto propio, se pueden identificar factores comunes de éxito en estas experiencias: (a) Visión integral y planificación a largo plazo: no fueron acciones aisladas, sino políticas mantenidas por varios años que integraron transporte con desarrollo urbano; (b) Infraestructura de calidad e integrada: sistemas con cobertura amplia, modos complementarios (BRT, metro, cables, etc.) y una sola red funcional; (c) Tarifas e incentivos adecuados: estructura tarifaria que equilibra sostenibilidad y equidad (integración, subsidios a vulnerables, incentivos para uso en valle, etc.); (d) Institucionalidad y gestión: creación de entes técnicos dedicados a la gestión del transporte, con uso de tecnología y datos para mejorar servicio; (e) Componente social fuerte: campañas de cultura ciudadana, participación de comunidades, proyectos urbanos complementarios (espacio público, seguridad, etc.) para potenciar los beneficios del transporte en cohesión social. En la siguiente sección se discute cómo estos aprendizajes pueden aplicarse para subsanar vacíos en las políticas de movilidad de Guayaquil.

Discusión: vacíos en políticas locales y propuestas basadas en evidencia

Del análisis comparativo surge que Guayaquil tiene pendientes importantes para alinear su sistema de transporte urbano con objetivos de cohesión social y equidad. A continuación, se discuten los principales vacíos o debilidades en las políticas públicas locales, junto con propuestas de mejora respaldadas por la evidencia de las experiencias exitosas revisadas.

Integración modal y territorial insuficiente: Un vacío crítico es la falta de un sistema verdaderamente integrado de transporte. Actualmente, la Metrovía funciona en troncales aisladas, sin integración tarifaria formal con los buses convencionales urbanos ni con otros modos (bicicleta, aerovía, taxis). Esto fragmenta la experiencia del usuario y penaliza a quienes necesitan combinar varios medios (pagos duplicados, tiempos muertos). Propuesta: Implementar un Sistema Integrado de Transporte (SIT) para el Gran Guayaquil, con una tarjeta única multimodal que incluya Metrovía, buses urbanos alimentadores, aerovía y, eventualmente, transporte fluvial o ferroviario periurbano. Bogotá integró sus buses tradicionales al SITP y Santiago unificó bus-metro; Guayaquil podría, por ejemplo, reorganizar las rutas de buses secundarios como alimentadores hacia estaciones Metrovía, eliminando duplicaciones y mejorando la eficiencia. Esto requerirá acuerdos con transportistas privados, pero la experiencia bogotana muestra que es posible mediante incentivos adecuados (contratos a concesionarios por kilómetro recorrido en vez de por pasajero, para eliminar competencia destructiva). Territorialmente, se deben priorizar ampliaciones de la red hacia sectores de la ciudad con menor oferta: la Troncal 4 al Suburbio es un paso, pero también se podría planificar una Troncal hacia el noroeste (vía Perimetral) o mejorar la conexión con Durán/Samborondón (integrando la Aerovía con buses alimentadores eficientes en esos cantones). La integración territorial

implica considerar el transporte de manera metropolitana, coordinando con los gobiernos vecinos, dado que la mancha urbana de Guayaquil trasciende sus límites cantonales.

Calidad del servicio y confiabilidad mejorables: La insatisfacción de usuarios en Guayaquil refleja problemas de calidad (frecuencia, hacinamiento, comodidad, seguridad). Propuesta: Adoptar un programa de Mejora Continua de la Calidad del Transporte, tomando elementos de la “Cultura Metro” de Medellín y las prácticas de Santiago. Esto puede incluir: a) Gestión tecnológica: instalar GPS en todas las unidades y centralizar el monitoreo de frecuencias en un Centro de Control de Transporte Público, con capacidad de ajuste dinámico (despacho de buses de refuerzo cuando haya alta demanda, etc.). b) Información al usuario: desarrollar apps o paneles electrónicos que informen en tiempo real tiempos de llegada (actualmente inexistentes en muchas paradas de Guayaquil). La incertidumbre es un factor que reduce la confianza del usuario. c) Capacitación y cultura: entrenar conductores y personal en servicio al cliente, conducción segura y horarios; paralelamente, lanzar campañas para usuarios sobre buenas prácticas (e.g., respetar fila, no evasión de pago, cuidado de unidades). d) Participación ciudadana: crear foros o comités de usuarios que se reúnan periódicamente con la ATM para canalizar quejas y proponer soluciones. Muchas veces, pequeñas mejoras (p. ej., ajustar horario de la primera/última ruta según necesidades barriales) surgen del diálogo con la comunidad.

Al mejorar la confiabilidad y comodidad, se puede atraer de vuelta a usuarios que migraron a modos informales. Un sistema de transporte público de calidad debe aspirar a ser usado por elección, no solo por necesidad. Como en Curitiba, hacerlo atractivo para todos fomenta cohesión (viajar juntos diferentes estratos) y sostenibilidad (más usuarios = más ingresos y menos autos particulares).

Seguridad vial y personal como prioridad transversal: Un área donde Guayaquil muestra vacíos es en la seguridad, tanto en términos de siniestralidad vial como de seguridad ciudadana en el transporte. Propuestas: Continuar fortaleciendo el Observatorio de Movilidad para analizar datos de accidentes y focalizar intervenciones (más semáforos, reductores de velocidad, educación vial en escuelas). Medidas como “Visión Cero” (adoptada en ciudades líderes) podrían guiar la meta de cero muertes evitables en transporte. Por otro lado, para seguridad personal, incrementar presencia de vigilantes o policías metropolitanos en estaciones y unidades durante horas pico, así como cámaras de videovigilancia integradas al ECU-911 en buses y paradas. La percepción de inseguridad es disuasiva, especialmente para mujeres (hay estudios locales que indican alta incidencia de acoso en buses). Se podrían dedicar vagones o secciones exclusivas para mujeres en horas pico, siguiendo modelos de Ciudad de México o Santiago, combinados con campañas de “Cero Tolerancia” al acoso. Un transporte seguro para todos (físicamente y psicológicamente) es un requisito para la equidad (p.ej., mujeres no deberían verse forzadas a pagar taxi por miedo al bus).

Sostenibilidad financiera con equidad social: El nuevo esquema tarifario diferenciado es un buen paso, pero hay que garantizar su sostenibilidad. Propuesta: Acompañar la tarifa diferenciada con fuentes

de financiamiento complementarias: subsidio estatal (como hace Chile a Santiago vía Ley de Subsidio al Transporte Público), aportes de empresas beneficiadas (por ejemplo, un sistema de estacionamiento tarifado en la ciudad cuyos ingresos se destinen al transporte público, siguiendo el principio de que el auto subvencione al bus), o incluso esquemas de valor compartido (captura de plusvalías inmobiliarias alrededor de estaciones para reinvertir en el sistema). La equidad también implica asegurar que las mejoras lleguen a quienes más lo necesitan – por ello, mantener y expandir subsidios a grupos vulnerables es fundamental. Ecuador podría implementar un “bono transporte” para población en extrema pobreza que garantice cierta cantidad de viajes gratis mensuales (análogo a un bono de desarrollo humano pero en movilidad). Esto tendría un impacto directo en mejorar calidad de vida de los más pobres al facilitar su movilidad.

Enfoque en desarrollo orientado al transporte (DOT): Un vacío en la política urbana de Guayaquil es la falta de integración entre las intervenciones de transporte y la planificación urbana general. Propuesta: Adoptar principios de Desarrollo Orientado al Transporte (Transit-Oriented Development, TOD) en torno a las estaciones de Metrovía y futuros proyectos. Esto implica: promover usos de suelo mixtos y de mayor densidad cerca de estaciones (para que más personas vivan/trabajen a distancia caminable del transporte), crear entornos peatonales agradables y seguros alrededor (aceras anchas, iluminación, comercio), y limitar estacionamientos para vehículos privados en esas áreas para desincentivar el uso del auto. Experiencias como Curitiba y Medellín muestran que al coordinar políticas de vivienda, espacio público y transporte se logran sinergias: en Medellín, por ejemplo, se construyeron proyectos de vivienda social en zonas servidas por el Metrocable, asegurando que familias de bajos ingresos residan conectadas. Guayaquil podría identificar terrenos ociosos cerca de troncales (por ejemplo, antigua vía ferroviaria, áreas industriales en desuso) para desarrollar vivienda asequible con la condición de buena accesibilidad a Metrovía. Esto atacaría la segregación residencial y aprovecharía la inversión en transporte para revitalizar la ciudad.

Fortalecimiento institucional y participación: Un último aspecto transversal es la capacidad institucional. La ATM en Guayaquil realiza múltiples funciones (tránsito, transporte, semaforización), quizás dispersando recursos. Propuesta: Crear dentro de la estructura municipal una Unidad de Planificación de la Movilidad de carácter técnico, que elabore planes maestros, gestione financiamiento internacional (p. ej., para flotas ecológicas, infraestructura), y coordine con otros municipios del área metropolitana. Esta unidad debe basar decisiones en datos (aprovechando el Observatorio) y en diálogo con stakeholders (transportistas, usuarios, empresas). Adicionalmente, institucionalizar la participación ciudadana en movilidad – por ejemplo, incluir representantes de la ciudadanía y academia en un Consejo de Movilidad que supervise la ejecución del Plan de Movilidad Sostenible. La reciente Política Nacional de Movilidad Urbana Sostenible de Ecuador (2023) brinda un marco y herramientas que la ciudad puede adoptar; alinear el plan local con esa política nacional garantizará coherencia con principios de igualdad de género, discapacidad, enfoque intercultural, etc. que promueve el gobierno.

En conclusión, las propuestas anteriores conforman una hoja de ruta basada en evidencia para transformar el transporte de Guayaquil en un catalizador de cohesión social y equidad. Vale resaltar que

ninguna acción aislada será solución mágica: se requiere un enfoque integral y sostenido en el tiempo, con voluntad política y continuidad más allá de los periodos de gobierno. Los casos de éxito demuestran que los beneficios sociales de un mejor transporte justifican con creces la inversión y esfuerzo. Guayaquil tiene la oportunidad de apoyarse en estas lecciones para evitar errores y acelerar su progreso hacia una movilidad más humana y equitativa.

Conclusiones

La presente revisión sistemática ha explorado la interrelación entre transporte urbano, cohesión social, equidad y calidad de vida, enfocándose en el caso de Guayaquil, Ecuador, y contrastándolo con experiencias latinoamericanas destacadas.

Primero, el transporte urbano impacta profundamente la equidad y la cohesión social cuando es accesible para todos los estratos y todos los barrios, actúa como un integrador social: conecta personas con oportunidades, reduce brechas espaciales y económicas, y crea espacios de convivencia. Por el contrario, déficits en movilidad amplifican exclusiones, dejando a comunidades aisladas o marginadas. La literatura y los casos analizados (Bogotá, Medellín, Curitiba, Santiago) confirman que sistemas de transporte público bien planificados e incluyentes mejoran la calidad de vida de la población, especialmente de los más vulnerables, y pueden transformar positivamente la dinámica urbana.

Segundo, Guayaquil ha avanzado en disponibilidad de transporte público, pero persisten vacíos significativos. La implementación de la Metrovía supuso un progreso en oferta de movilidad masiva y de bajo costo, beneficiando a cientos de miles de usuarios. Sin embargo, problemas como cobertura territorial incompleta, falta de integración modal, congestión y calidad de servicio inconsistente han limitado su potencial para servir como herramienta de equidad territorial. Áreas periféricas de la ciudad aún enfrentan dificultades de acceso, y muchos ciudadanos perciben el sistema como insuficiente en confiabilidad y comodidad. Esto se refleja en el modesto porcentaje de viajes en transporte público y en la migración hacia modos informales/privados. En términos de cohesión social, el transporte de Guayaquil no ha logrado todavía ser un “gran igualador” – el contraste con ciudades líderes sugiere un margen amplio de mejora.

Finalmente, la comparación internacional provee lecciones concretas aplicables. De Bogotá: la importancia de priorizar el transporte público en políticas urbanas y de integrar tarifariamente todos los modos para maximizar acceso. De Medellín: el valor de acompañar la inversión en transporte con programas sociales y de seguridad que potencien la inclusión (ej. Cultura Metro, urbanismo social). De Curitiba: la eficacia de planificar la ciudad con visión de futuro, densificando ejes de transporte y aplicando innovaciones como tarifa unificada y accesibilidad universal para lograr uso masivo y equitativo. De Santiago: la necesidad de gestión técnica sofisticada y subsidio estatal para mantener alta calidad, junto con políticas integrales (flota limpia, participación ciudadana). Estas experiencias confirman que el

transporte debe verse no como un tema aislado de mover gente, sino como un pilar de la política social urbana.

Recomendaciones para Guayaquil: A partir de los vacíos identificados, se proponen varias líneas de acción: (1) Desarrollar un sistema de transporte verdaderamente integrado, extendiendo troncales BRT y coordinando buses alimentadores, con tarjeta única y expansiones a zonas periféricas rezagadas; (2) Enfocar esfuerzos en mejorar la calidad de servicio (frecuencia, puntualidad, comodidad, información) apoyándose en tecnología y gestionando con datos, para recuperar la confianza de los usuarios y atraer nueva demanda; (3) Fortalecer la seguridad vial y ciudadana en el transporte mediante estrategias Visión Cero, vigilancia y campañas contra el acoso, garantizando un entorno seguro especialmente para grupos vulnerables; (4) Mantener y optimizar la equidad tarifaria, asegurando que la diferenciación de tarifas beneficie efectivamente a quienes lo necesitan y buscando fuentes de financiamiento complementarias para la sostenibilidad del sistema; (5) Integrar la movilidad en la planificación urbana más amplia, promoviendo desarrollos orientados al transporte que reduzcan distancias y aseguren que vivienda y empleo estén accesibles por modos sostenibles; (6) Fortalecer la institucionalidad y participación, creando mecanismos formales de involucramiento ciudadano en decisiones de movilidad y consolidando un equipo técnico que trascienda administraciones, capaz de ejecutar el Plan de Movilidad con una visión de largo plazo alineada a la Política Nacional y a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de ciudades sostenibles.

En última instancia, convertir al transporte urbano de Guayaquil en un motor de cohesión social y equidad requerirá voluntad política, inversión constante y un enfoque centrado en las personas. No solo se trata de autobuses y rutas, sino de asegurar que cada habitante – sin importar su condición – pueda moverse dignamente por la ciudad, acceder a sus derechos y sentirse parte de una comunidad urbana integrada. Los beneficios esperados van más allá de la movilidad: una ciudad con transporte inclusivo es una ciudad más próspera, con ciudadanos más satisfechos, con mayor convivencia y menor desigualdad. Guayaquil, históricamente ciudad pionera en Ecuador, tiene la oportunidad de liderar también en movilidad equitativa si aplica con determinación las lecciones aprendidas y las propuestas aquí esbozadas. El camino hacia una Guayaquil más cohesionada e incluyente pasa, en buena medida, por transformar la experiencia cotidiana de viaje de sus ciudadanos.

Referencias

Alzueta, F. (2012). *Gestión de la calidad total*.

CAF – Banco de Desarrollo de América Latina. (2009). *Observatorio de Movilidad Urbana (OMU) latinoamericano: Movilidad urbana en América Latina*. Río de Janeiro: CAF.

Aprigliano, V., Barros, G. T., Santos, M. V. S. M., Toro, C., Rojas, G., Seriani, S., ... & de Oliveira, U. R. (2023). Sustainable Mobility Challenges in the Latin American Context. *Sustainability*, 15(20), 14748. <https://doi.org/10.3390/su152014748>

Slesinski, S. C., Indvik, K., Barrientos-Gutierrez, T., Bolinaga, A., Caiaffa, W. T., Diez-Canseco, F., ... & SALURBAL group. (2024). Research Translation to Promote Urban Health in Latin America: The SALURBAL Experience. *Journal of urban health*, 101(6), 1069-1086. <https://doi.org/10.1007/s11524-024-00877-5>

CEPAL. (2002). *Evaluación del impacto socioeconómico del transporte urbano en Bogotá: el caso TransMilenio*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL, Div. de Recursos Naturales e Infraestructura.

Concepto.de. (2022). *Movilidad urbana – Qué es, concepto, problemas y ejemplos*.

Concepto.de. (2022b). *Calidad de vida – factores e indicadores*.

Gobierno de Ecuador – Ministerio de Obras Públicas. (2023). *Política Nacional de Movilidad Urbana Sostenible del Ecuador*. Quito: MTOP. [PDF].

Naranjo, Y., Arellano, B., & Roca, J. (2020). *Estructura, imagen urbana, transporte y movilidad a través de los años en Guayaquil*. Ponencia 13° Congreso CTV, Barcelona. DOI:10.5821/ctv.8475.

Rodríguez Porcel, M., Pedraza, L., Oliveira Moraes, D. M. A., & Sandoval, D. (2020, 26 octubre). *Inclusión y participación en el sistema de transporte de Curitiba*. Moviliblog BID.

SEGIB. (2007). *Cohesión social: un nuevo marco para las políticas públicas en la región*. Madrid: Secretaría Gral. Iberoamericana (Documento oficial XVII Cumbre).

Gómez-Lobo, A. (2025). *Putting the Passenger First: What Works and What does not Work in Urban Mobility Reforms in Latin America and the Caribbean*. <https://doi.org/10.18235/0013367>

StudySmarter. (2023). *Equidad en el transporte: accesibilidad & justicia*. StudySmarter Architecture.

TransMilenio S.A. (2023). *Encuesta de Percepción Ciudadana 2023 – Bogotá Cómo Vamos*. [Resultados destacados].

WRI Ross Center. (2019). *Metrocable – Ross Prize for Cities Finalist*. World Resources Institute.

Ingeniería UC. (2013, 8 febrero). *Estudio UC comparó el Transantiago con otros sistemas de transporte de Latinoamérica*. Noticia, Facultad de Ingeniería PUC Chile.

Banco Mundial. (2025, 10 mayo). *Movilidad que genera oportunidades: cómo el transporte público ayuda a crear empleos en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial – Artículos.

El Universo. (2024, 27 agosto). *¿Cuántos usuarios de la Metrovía pagarán \$0,45 al no calificar para el aporte social?* El Universo, sección Ecuador.

Streetsblog – Daher, A. (2024, 17 octubre). *Curitiba: 50 Years of Lessons from the World's First BRT*. Streetsblog USA.

Primicias. (2024, 11 diciembre). *Guayaquil: Esta será la tarifa de la Metrovía desde el 1 de enero de 2025*. Primicias.ec.



El seguimiento académico como factor clave en la reducción de la deserción estudiantil en los programas de Maestría en Educación en Línea.

- (en) Academic follow-up as a key factor in reducing student dropout in Online Master's Programs in Education.
- (port) O acompanhamento acadêmico como fator-chave na redução da evasão estudiantil nos programas de Mestrado em Educação a Distância.

Isabel Patricia Macías Galeas
Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología
ipmacias@itb.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0003-4125-8836>

Francisca Bustamante Sage
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
mbustamantes@puce.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0002-9660-3222>

Macias-Anchundia, J. P., Jiménez-Simbaña J. F., Cabrera-Rodríguez, K. A., & Cabrera-Loja, D. K. (2025). Barreras que imposibilitan un aprendizaje virtual de calidad, en los estudiantes de la Facultad de Transporte y Vialidad (FATV). *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 4(2), 47–71. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v4i2.95>

Recepción: 02-04-2025 / Aceptación: 10-05-2025 / Publicación: 31-05-2025



Turnitin IA Similarity Report

El seguimiento académico como factor clave en la reducción de la deserción estudiantil [...]

INFORME DE ORIGINALIDAD

2 %	6 %	1 %	2 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.coursehero.com Fuente de Internet	2 %
2	repositorio.uasb.edu.ec Fuente de Internet	1 %
3	oswaldoguaman.weebly.com Fuente de Internet	1 %
4	Submitted to Universidad Nacional de Educación Trabajo del estudiante	1 %

Resumen

Este artículo analiza el impacto del seguimiento académico en la permanencia estudiantil en programas de maestría en línea, a partir de un estudio cualitativo en la Universidad Bolivariana del Ecuador. A través de entrevistas a estudiantes y tutores, se identificaron factores que inciden en la continuidad académica desde tres niveles: estructural (brechas digitales, apoyo familiar, conciliación de roles), organizacional (sistemas de acompañamiento, tutoría y barreras administrativas) e individual (motivación y sentido de propósito). Los hallazgos evidencian que el acompañamiento académico no solo mejora el rendimiento y previene la deserción, sino que también cumple un rol afectivo y social clave en contextos de alta vulnerabilidad. Se concluye que la permanencia no depende únicamente del esfuerzo individual, sino de condiciones institucionales y estructurales que deben abordarse con una ética del cuidado y una perspectiva de justicia educativa.

Palabras clave: educación superior; deserción estudiantil; educación a distancia; brecha digital; tutoría; permanencia estudiantil.

Abstract

This article examines the impact of academic follow-up on student retention in online master's programs through a qualitative study conducted at Universidad Bolivariana del Ecuador. Based on interviews with students and tutors, the analysis identifies key factors influencing academic continuity across three levels: structural (digital divide, family support, role management), organizational (academic follow-up systems, tutoring, administrative barriers), and individual (motivation and purpose). Findings reveal that academic support not only enhances performance and prevents dropout but also plays a crucial emotional and social role in vulnerable contexts. The study concludes that student retention is not solely an individual effort but depends on structural and institutional conditions that must be addressed through a care ethics framework and a commitment to educational justice.

Keywords: higher education; student dropout; distance education; digital divide; tutoring; student retention.

Resumo

Este artigo analisa o impacto do acompanhamento acadêmico na permanência estudantil em programas de mestrado a distância, com base em um estudo qualitativo realizado na Universidad Bolivariana del Ecuador. Por meio de entrevistas com estudantes e tutores, foram identificados fatores que influenciam a continuidade acadêmica em três níveis: estrutural (lacunas digitais, apoio familiar, conciliação de papéis), organizacional (sistemas de acompanhamento, tutoria e barreiras administrativas) e individual (motivação e sentido de propósito). Os achados demonstram que o acompanhamento acadêmico não apenas melhora o desempenho e previne a evasão, mas também desempenha um papel afetivo e social essencial em contextos de alta vulnerabilidade. Conclui-se que a permanência não depende exclusivamente do esforço individual, mas de condições institucionais e estruturais que devem ser abordadas a partir de uma ética do cuidado e de uma perspectiva de justiça educacional.

Palavras-chave: ensino superior; evasão estudantil; educação a distância; lacuna digital; tutoria; permanência estudantil.

Introducción

En los últimos años, la educación de posgrado en línea aparece como una alternativa accesible, flexible y pertinente para la formación continua de profesionales, especialmente en contextos donde la presencialidad enfrenta restricciones logísticas, geográficas o laborales (Kearsley et al., 1995). Esta modalidad ha permitido ampliar la cobertura educativa en América Latina, particularmente en países como Ecuador, donde se ha impulsado la virtualización de programas como una estrategia de democratización del conocimiento (Torres, 2021).

El auge de la educación virtual se vio intensificado tras la pandemia de COVID-19, que aceleró la adopción de tecnologías digitales y reconfiguró la manera en que se conciben los procesos formativos (Macías, 2024; Svihus, 2024). No obstante, la transición abrupta hacia entornos virtuales expuso una serie de desafíos estructurales: desde la desigualdad en el acceso a dispositivos y conectividad, hasta la falta de competencias digitales por parte de estudiantes y docentes (Rashid & Yadav, 2020). Este panorama ha generado un debate sobre la efectividad y sostenibilidad de la educación en línea, especialmente en programas de posgrado (Barrientos et al., 2022).

Uno de los principales problemas asociados a esta modalidad es la deserción estudiantil, un fenómeno multicausal que refleja las dificultades en el rendimiento académico y los indicadores institucionales de calidad (Rahmani et al., 2024). En el contexto ecuatoriano, las tasas de abandono en programas de educación superior en línea son significativamente superiores a las de la modalidad presencial, lo que ha motivado la búsqueda de estrategias de retención adaptadas a las particularidades del entorno virtual (Soledispa Pereira et al., 2022).

En este escenario, el seguimiento académico se posiciona como una herramienta clave para contrarrestar la deserción, ya que permite acompañar al estudiante de manera integral en sus dimensiones académica, emocional, administrativa y psicopedagógica (Sihare, 2024a). A diferencia del monitoreo tradicional centrado en la asistencia y el cumplimiento de tareas, el seguimiento académico en entornos virtuales debe orientarse hacia la personalización del proceso educativo, promoviendo vínculos significativos entre tutores y estudiantes (Achi et al., 2024).

La Maestría en Educación Básica en Línea de la Universidad Bolivariana del Ecuador constituye un caso de estudio relevante para comprender la eficacia de las estrategias de seguimiento en contextos post-pandémicos. Esta institución, ubicada en la provincia del Guayas, cantón Durán, ha adoptado un modelo de acompañamiento estructurado en cuatro ejes —académico, administrativo, financiero y psicopedagógico— con el propósito de garantizar la permanencia estudiantil (Universidad Bolivariana del Ecuador, 2023). Sin embargo, los desafíos persisten, en especial para estudiantes que enfrentan condiciones socioeconómicas adversas, múltiples responsabilidades laborales y limitadas competencias digitales (Herreño-Munera et al., 2024; Pauletto, 2023).

El presente estudio se propone analizar cómo influye el seguimiento académico en la continuidad de los estudiantes de posgrado en modalidad virtual, tomando como eje central las experiencias de tutores y

estudiantes de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador. El objetivo es identificar prácticas efectivas de acompañamiento que respondan a las necesidades actuales del alumnado y permitan optimizar las estrategias institucionales de retención.

Además, se busca aportar a la discusión académica sobre la educación en línea desde una perspectiva situada en América Latina, visibilizando las tensiones entre eficiencia educativa, equidad digital y bienestar estudiantil (Vishnu et al., 2024). En un entorno en constante transformación, marcado por la expansión tecnológica y la necesidad de innovación pedagógica, repensar el seguimiento académico como un proceso estratégico y humanizado resulta importante para garantizar el éxito de los programas de formación superior.

Por ello, este artículo se centra en responder la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el seguimiento académico influye en los procesos de continuidad en el programa de Maestría en Educación Básica en línea? Se parte de la hipótesis de que dicha influencia es positiva y se manifiesta en dos niveles fundamentales: por un lado, en la trayectoria formativa del estudiantado, entendida como el proceso sostenido de participación, aprendizaje y vínculo institucional; y por otro, en su bienestar integral, al brindar un acompañamiento que trasciende lo pedagógico para incluir dimensiones emocionales, sociales y administrativas (Roldán, 2015). Este enfoque permite analizar no solo los resultados visibles del proceso educativo, sino también la percepción que tienen los propios estudiantes sobre su rendimiento, sentido de pertenencia y continuidad. Desde una perspectiva cualitativa, el estudio explora las experiencias de tutores y estudiantes en torno al seguimiento académico, aportando evidencia empírica reciente sobre su influencia en la permanencia estudiantil en entornos virtuales. Asimismo, busca visibilizar las tensiones estructurales entre expansión tecnológica, brechas digitales y condiciones socioeconómicas, planteando la necesidad de humanizar los procesos educativos a través de modelos de acompañamiento basados en una ética del cuidado y orientados a garantizar justicia educativa en la educación superior en línea.

Marco teórico

La deserción estudiantil es un fenómeno complejo que afecta con especial intensidad a los programas de educación superior en línea (Findeisen et al., 2024; Gonzales & Evaristo, 2021; Rahmani et al., 2024; Wiitavaara & Widar, 2025). Esta tendencia global también se observa en América Latina y Ecuador, donde las cifras de deserción en educación en línea alcanzan niveles preocupantes. Según datos del IESALC, la región presenta tasas cercanas al 50% en programas virtuales, superando incluso el 60% en algunos países (CEPAL & UNESCO, 2020). Esta realidad se agrava en contextos de vulnerabilidad, donde los estudiantes enfrentan barreras económicas, sociales y culturales que dificultan su permanencia en el sistema educativo (Bhurre & Prajapat, 2024; Segovia-García et al., 2024; Zerkouk et al., 2024).

Entre los principales factores asociados a la deserción se identifican tres dimensiones: personales, tecnológicas e institucionales. A nivel personal, la falta de habilidades de autorregulación, la baja autoestima académica y la sobrecarga de responsabilidades laborales o familiares influyen directamente en la decisión de abandonar los estudios (Rivero-Albarrán et al., 2023; Sihare, 2024b). En cuanto a los aspectos tecnológicos, la carencia de conectividad estable, dispositivos adecuados o competencias digitales son obstáculos persistentes

(CEPAL & UNESCO, 2020). Desde el ámbito institucional, se señala la escasa atención al acompañamiento estudiantil, la rigidez curricular y la insuficiencia de sistemas de alerta temprana como factores de riesgo (Consuelo Benítez-Camargo & Humberto Bautista Pérez, n.d.; Facundo Díaz, 2009; Zaparan-Cardona et al., 2024)

En América Latina, la expansión de la educación en línea ha sido una estrategia para mejorar la cobertura educativa; sin embargo, las altas tasas de deserción han puesto en entredicho su sostenibilidad y equidad. Esto ha motivado a diversas instituciones a revisar sus modelos pedagógicos y sistemas de apoyo, con énfasis en el acompañamiento tutorial como respuesta a las limitaciones estructurales del sistema (Didriksson, 2023; UNESCO et al., 2022).

En el caso de Ecuador, el Consejo de Educación Superior (CES) ha alertado sobre el impacto que tienen las brechas tecnológicas y socioeconómicas en la permanencia estudiantil en programas en línea, particularmente en las instituciones que atienden a poblaciones de bajos ingresos (Albuja et al., 2023; Stefos & Chávez Morales, 2023). Esta situación en distintos países de la región, como Perú, ha llevado a diversas IES a repensar sus estrategias de retención y a buscar modelos centrados en el acompañamiento integral (González et al., 2021; Ritorni et al., 2022). Esta situación ha llevado a diversas IES a repensar sus estrategias de retención y a buscar modelos centrados en el acompañamiento integral (Cabrero et al., 2015; De la Peña et al., 2020).

El seguimiento académico ha sido definido como el conjunto de acciones sistemáticas destinadas a acompañar el proceso educativo del estudiante con el fin de prevenir la deserción, mejorar el rendimiento y fortalecer la vinculación con la institución (Cabrero et al., 2015; Delgado & Ramírez, 2024). Su evolución responde a la necesidad de transformar el rol del docente o tutor en guía activo del proceso formativo, especialmente en entornos virtuales donde la autonomía del estudiante requiere ser equilibrada con apoyo institucional (Díaz, 2022; Vélez Verdugo & Araujo Silva, 2022)

Originalmente concebido como un proceso administrativo de control de asistencia y rendimiento, el seguimiento académico ha migrado hacia un modelo más integral que incluye dimensiones emocionales, sociales y tecnológicas del proceso de aprendizaje (Delgado & Ramírez, 2024). Además, existe evidencia de que el fortalecimiento del acompañamiento académico, cuando es frecuente y personalizado, contribuye a reducir la deserción estudiantil, mejorar la calidad de la experiencia educativa y fortalecer el sentido de pertenencia institucional (Alamo, 2024; Cervantes et al., 2020)

Desde una perspectiva teórica, el seguimiento académico se enmarca principalmente en enfoques constructivistas y socioconstructivistas, que enfatizan la importancia de la interacción, el aprendizaje significativo y la construcción colectiva del conocimiento (Guerra García, 2020; Ortiz Granja, 2015). En este contexto, el tutor o facilitador se convierte en mediador activo del proceso formativo, capaz de diagnosticar barreras y ofrecer estrategias para superarlas, fomentando así un aprendizaje autónomo pero acompañado.

El enfoque integral también resulta clave para comprender el seguimiento académico en entornos virtuales ya que considera al estudiante como un sujeto complejo cuyas necesidades van más allá del rendimiento académico, incluyendo aspectos psicoemocionales, económicos y sociales (Bustos & Coll, 2013;

Edel, 2003). La implementación de modelos integrales de acompañamiento se ha mostrado efectiva en la mejora de indicadores de permanencia y satisfacción estudiantil, al responder a la diversidad de trayectorias y condiciones de los estudiantes de posgrado (Khine, 2024; Zainuddin et al., 2024). Este enfoque no solo responde a las demandas pedagógicas de personalización y acompañamiento, sino que también incorpora una dimensión ética, orientada a garantizar una educación más equitativa y humanizada en entornos digitales. La ética del cuidado, en este sentido, propone que el acompañamiento académico debe reconocer la singularidad de cada estudiante, atendiendo no solo a sus resultados académicos, sino a su bienestar integral en un contexto de desigualdades estructurales.

Es necesario diferenciar el seguimiento académico de otras prácticas institucionales como el monitoreo o el control académico. Mientras que el monitoreo suele limitarse a la verificación de asistencia o entrega de tareas, el seguimiento académico implica un proceso más complejo, personalizado y preventivo, orientado al desarrollo integral del estudiante (Carter et al., 2023; Farías et al., 2021; García-Machado et al., 2024; Xu, 2024). Esta distinción es clave para evitar enfoques burocráticos que no inciden de manera efectiva en la retención. El seguimiento académico incorpora elementos de orientación, tutoría, apoyo emocional y diagnóstico continuo, lo que permite intervenir oportunamente frente a señales de riesgo académico (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015; Barbosa et al., 2007; Lobato Fraile & Guerra Bilbao, 2016; Velázquez & Contreras, 2020). En entornos virtuales, esta diferencia es aún más relevante, ya que la falta de contacto físico con los estudiantes puede derivar en invisibilización de sus dificultades si no se aplican estrategias proactivas de acompañamiento.

La tutoría académica es una de las estrategias más utilizadas en el seguimiento de estudiantes en educación en línea. Se ha demostrado que los sistemas de tutoría que combinan acompañamiento académico y emocional son altamente efectivos para reducir la deserción, mejorar el rendimiento y fortalecer el sentido de comunidad entre estudiantes y docentes (Benites, 2020; Núñez, 2021; Suárez Lantarón et al., 2021). En particular, el contacto frecuente mediante mensajería instantánea (como WhatsApp), el uso de plataformas con retroalimentación personalizada y la disponibilidad de tutores fuera del horario de clase son prácticas asociadas a una mayor permanencia estudiantil (González-Campo et al., 2020; Yon Guzmán & Hernández Marín, 2019).

La integración de herramientas digitales de alerta temprana y análisis de datos en las estrategias de acompañamiento tutorial no solo ha permitido identificar de manera oportuna a estudiantes en riesgo, sino que ha facilitado la implementación de intervenciones adaptadas a las necesidades individuales, manteniendo siempre una perspectiva humanista en el proceso educativo (Correa Peralta et al., 2017; Gómez Rivadeneira et al., 2022). Esta sinergia entre tecnología educativa y tutoría personalizada ha demostrado ser particularmente efectiva en programas de posgrado, donde la flexibilidad es clave, pero el acompañamiento constante resulta esencial para garantizar la permanencia estudiantil.

Estas estrategias encuentran eco en diversas experiencias exitosas documentadas en el contexto latinoamericano, donde la combinación de seguimiento académico sistemático y tecnologías digitales ha contribuido significativamente a mejorar las tasas de retención en programas en línea. La UNAD ha implementado estrategias como el "Proyecto de Vida Académico", basado en la logoterapia, que han

demostrado mejoras en la retención y permanencia estudiantil. Por ejemplo, en la Unidad de Desarrollo Regional (UDR) de Aguachica, la retención aumentó del 76,92% al 80,96% entre 2022 y 2023, y la permanencia se elevó del 44,44% al 58,33% en el mismo periodo (Martínez et al., 2022). Haga clic o pulse aquí para escribir texto. De manera similar, en México, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) ha implementado un modelo integral que combina indicadores académicos y psicosociales, facilitando la detección temprana de posibles casos de abandono (Pérez, 2019; Rodríguez & Alonso, 2022) Estos casos ilustran cómo la integración de tecnologías con un enfoque centrado en la persona puede potenciar los resultados del acompañamiento académico.

En Ecuador, algunas instituciones han comenzado a aplicar modelos híbridos de acompañamiento que integran el seguimiento pedagógico con el administrativo y financiero. Estas experiencias han mostrado que una visión holística del estudiante permite diseñar rutas personalizadas de apoyo, con base en las características individuales de cada alumno (Chiluisa Caisa, 2023; Quintero et al., 2025; Zoido et al., 2023b). El fortalecimiento del rol del tutor, la formación continua de docentes en entornos virtuales y la creación de comunidades de aprendizaje son algunas de las prácticas que han demostrado ser efectivas en contextos de alta vulnerabilidad. Estas acciones no solo responden a la necesidad de brindar un acompañamiento integral, sino que también guardan una relación directa con la permanencia estudiantil, tal como lo señala la literatura especializada.

En efecto, la relación entre seguimiento académico y retención estudiantil ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada. Investigaciones en entornos virtuales demuestran que los estudiantes que reciben acompañamiento constante tienen mayores probabilidades de finalizar su programa académico, debido a que se sienten apoyados, valorados y guiados durante su proceso formativo (González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023a; Terraza, 2019). El seguimiento no solo reduce el abandono, sino que mejora los indicadores institucionales de calidad y eficiencia terminal.

En programas de posgrado, donde los estudiantes enfrentan múltiples responsabilidades, el seguimiento académico actúa como un puente entre las demandas del entorno y los objetivos de aprendizaje, facilitando la continuidad educativa (Núñez Naranjo, 2020; Young et al., 2024). Al personalizar la atención y detectar tempranamente las señales de riesgo, las instituciones pueden ofrecer recursos de apoyo que aumentan la motivación y disminuyen la frustración del estudiante. Esta relación directa entre seguimiento y permanencia debe ser considerada como eje estratégico en los modelos de gestión educativa en línea.

El seguimiento académico no solo incide en la permanencia, sino que también es un indicador fundamental de calidad educativa en entornos virtuales. Diversos organismos de evaluación y acreditación, como el CES en Ecuador o el CNA en Chile, han incorporado la dimensión de seguimiento como parte de sus criterios de aseguramiento de la calidad (CACES, 2019; García Soto et al., 2020; Hernández Paz et al., 2023; Montecinos et al., 2019). Un programa que no cuenta con estrategias de acompañamiento y monitoreo activo corre el riesgo de fracasar en sus objetivos de aprendizaje y de no responder a las necesidades reales de su población estudiantil.

Si bien el seguimiento académico ha sido ampliamente reconocido como estrategia para la retención en la educación virtual, persisten vacíos en la comprensión de su impacto desde las experiencias de estudiantes y tutores, especialmente en contextos post-pandémicos en América Latina. La transformación acelerada de los modelos educativos exige explorar cómo se configuran hoy las prácticas de acompañamiento, no solo en términos pedagógicos, sino también desde su dimensión humana y tecnológica. Este estudio busca aportar a esa discusión, ofreciendo evidencia empírica reciente sobre el seguimiento académico en programas de posgrado en línea.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, cuya finalidad es comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos atribuyen al seguimiento académico en programas de educación en línea. Esta metodología resulta pertinente para abordar fenómenos complejos y contextuales como la deserción estudiantil, permitiendo una mirada holística y situada de los procesos educativos desde la voz de los propios participantes (Hernández & Montaña, 2020; Iño, 2018). En particular, el estudio se centra en la Maestría en Educación Básica en Línea de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), con el propósito de analizar el impacto del acompañamiento académico en la permanencia y rendimiento de los estudiantes.

Se optó por un diseño cualitativo, exploratorio y descriptivo, adecuado para examinar las dinámicas de interacción entre tutores y estudiantes, así como los factores que facilitan o dificultan la continuidad en los estudios. Este enfoque permite comprender las relaciones subyacentes en el entorno virtual y explorar las estrategias institucionales implementadas para mitigar la deserción, con énfasis en la personalización del proceso formativo (Flick, 2018). La decisión metodológica responde a la necesidad de captar los matices, contradicciones y tensiones propias del seguimiento académico en escenarios de posgrado, atravesados por condiciones laborales, familiares y tecnológicas diversas (Hernández Sampieri et al., 2014)

La población objeto de estudio estuvo conformada por seis participantes: tres tutores académicos con experiencia en el programa y tres estudiantes que culminaron su programa de maestría, seleccionados bajo criterios intencionales, considerando características relevantes como género, ubicación geográfica, nivel socioeconómico y grado de alfabetización digital. Esta muestra buscó garantizar la diversidad de perspectivas y contextos. Los tutores aportaron información sobre las estrategias de seguimiento aplicadas, los desafíos encontrados y las formas de intervención pedagógica; mientras que los estudiantes compartieron su experiencia respecto al acompañamiento recibido, su percepción del programa y las dificultades enfrentadas a lo largo de su trayectoria académica. La muestra incluyó cuatro mujeres y dos hombres, distribuidos entre zonas urbanas y rurales, incluyendo un caso de la región amazónica, en el que las limitaciones tecnológicas tuvieron un impacto importante en el proceso de aprendizaje.

Tabla 1.

Características sociodemográficas y académicas de los participantes.

Participante	Rol	Género	Región	Contexto Socioeconómico	Nivel de alfabetización digital
P1	Tutora	Mujer	Urbano	Medio	Alta
P2	Tutor	Hombre	Urbano	Medio	Alta
P3	Tutor	Hombre	Urbano	Medio	Alta
P4	Estudiante	Hombre	Rural	Bajo	Baja
P5	Estudiante	Mujer	Urbano	Medio	Media
P6	Estudiante	Mujer	Amazónica	Bajo	Baja

Fuente: Elaborado por las autoras, 2025.

Además de las entrevistas, se incorporó un enfoque contextual que consideró las condiciones particulares de los participantes, tales como el acceso a conectividad, el acompañamiento académico, las brechas digitales y las dinámicas laborales y familiares. Estas dimensiones surgieron de forma transversal durante el análisis, lo cual permitió interpretar las barreras que enfrentan los estudiantes en regiones como la Amazonía, donde las limitaciones tecnológicas afectan el proceso de aprendizaje, así como las estrategias diferenciadas de acompañamiento implementadas por los tutores ante una diversidad de perfiles estudiantiles. En los estudios cualitativos, es común organizar estas categorías analíticas en forma de tabla, a partir de dimensiones y subdimensiones emergentes del guion de entrevista (Flick, 2007). A continuación, se presenta una síntesis de estas:

Tabla 2.

Dimensiones, subdimensiones y niveles del análisis cualitativo

Dimensión teórica	Subdimensiones analizadas	Ejemplo de pregunta del guion de entrevista	Nivel de análisis
Brechas digitales	Conectividad, acceso a dispositivos, competencias TIC	¿Qué tipo de dificultades ha tenido con el uso de plataformas o herramientas tecnológicas durante el programa?	Estructural
Acompañamiento institucional	Tutoría académica, seguimiento, accesibilidad de los docentes	¿Con qué frecuencia recibió apoyo o contacto por parte de su tutor o del equipo docente?	Organizacional
Conciliación de roles	Carga laboral, responsabilidades de cuidado, autogestión del tiempo	¿Cómo ha organizado su tiempo entre el trabajo, la familia y los estudios?	Estructural / Individual
Apoyo familiar	Redes de soporte, mediación intergeneracional, colaboración doméstica	¿Ha contado con apoyo de su familia o entorno cercano para seguir el programa?	Estructural

Condiciones del entorno	Espacio de estudio, conectividad en el hogar, nivel de ruido o estrés	¿Qué condiciones físicas o emocionales ha tenido para estudiar desde casa?	Estructural
Percepción institucional	Motivación, sentido de pertenencia, confianza en la institución	¿Qué factores le motivaron a continuar en el programa incluso ante situaciones difíciles?	Individual

Fuente: Elaborado por las autoras, 2025.

Desde el punto de vista ético, se garantizó el consentimiento informado, el anonimato y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. El análisis se realizó bajo criterios de rigor cualitativo, a través de una codificación temática inductiva con apoyo del software Atlas.ti, lo que permitió identificar categorías significativas en torno al seguimiento académico (Frieze, 1999). Esta estrategia metodológica posibilitó no solo describir los discursos, sino también interpretar las prácticas, tensiones y sentidos asociados a la permanencia estudiantil en entornos virtuales. En este contexto, el seguimiento se configura como un factor diferenciador entre el abandono y la continuidad académica, sobre todo cuando incorpora dimensiones afectivas, sociales y contextuales.

En coherencia con estudios recientes sobre deserción en entornos virtuales (Didriksson, 2023; Núñez Naranjo, 2020), el presente análisis se estructuró en tres niveles interrelacionados: estructural, organizacional e individual. Esta clasificación permite comprender la permanencia estudiantil desde una mirada integral, donde las barreras no se reducen a aspectos personales, sino que emergen de configuraciones institucionales y contextos socioeconómicos desiguales. Tal como advierten (Pérez, 2019; Segovia-García et al., 2024) reducir el abandono a la falta de motivación personal implica invisibilizar las condiciones estructurales y organizativas que dificultan la continuidad académica. Por ello, el análisis cualitativo se orientó a identificar patrones y tensiones en estos tres niveles, permitiendo una lectura más compleja y situada del fenómeno.

Resultados y Discusión

Factores de nivel estructural: brechas digitales, apoyo familiar y conciliación de roles

Las brechas digitales constituyen uno de los principales obstáculos estructurales en la educación superior virtual, especialmente en América Latina, donde la desigual distribución del acceso a tecnologías e internet impacta directamente en la equidad y permanencia estudiantil (CEPAL & UNESCO, 2020a; Didriksson, 2023). Estas desigualdades no se limitan a la conectividad, sino que incluyen niveles de alfabetización digital, localización geográfica, y factores socioeconómicos y étnico-culturales (INEC et al., 2021).

La literatura ha documentado que estas brechas no solo dificultan el acceso, sino que también generan condiciones de vulnerabilidad estructural para los estudiantes que, además de enfrentar obstáculos técnicos, deben sortear un entorno educativo que presupone competencias digitales homogéneas. En este sentido, la deserción en entornos virtuales no puede explicarse únicamente por la falta de interés o habilidades individuales, sino que debe ser entendida como un fenómeno anclado en desigualdades sistémicas (Núñez Naranjo, 2020).

En los testimonios recogidos tanto de estudiantes como de tutores, las brechas digitales aparecen como una de las condiciones estructurales más persistentes que afectan la permanencia estudiantil en entornos virtuales. Estas limitaciones no se restringen al acceso a dispositivos o conectividad, sino que abarcan también el desconocimiento de herramientas básicas, la falta de acompañamiento institucional y la necesidad de desarrollar estrategias informales para sostener el proceso educativo. Las voces de los participantes ilustran de manera directa estas dificultades:

«Aprender a usar la compu fue lo más duro. Yo no sabía descargar archivos, ni cómo entrar a clases, ni hacer un trabajo en Word» (Estudiante 1).

«Me tocaba irme donde un familiar, en otra ciudad, solo para poder conectarme bien» (Estudiante 3).

Desde la perspectiva docente, estas condiciones también suponen un desafío constante. Los tutores se ven obligados a suplir las falencias estructurales con recursos caseros y adaptaciones permanentes:

«Les mando capturas, videos chiquitos... cosas que sean fáciles de entender» (Tutora 1).

«Yo les digo que descarguen todo lo que puedan cuando tengan señal» (Tutor 3).

Frente a la precariedad estructural que supone el escaso dominio tecnológico en sectores tradicionalmente excluidos, el apoyo familiar emerge como una estrategia compensatoria esencial. Este respaldo, en muchos casos intergeneracional, permite que estudiantes adultos puedan sostener su proceso académico a pesar de las dificultades. Como señalan Suárez Lantarón et al. (2021), el capital social familiar cumple una función mediadora clave en contextos de educación virtual, especialmente cuando las instituciones no logran suplir las necesidades de alfabetización digital. Las narrativas de los participantes en este estudio muestran cómo dichas redes familiares asumen un papel determinante entre las demandas de la educación en línea y las capacidades reales de los estudiantes:

«Mi hijo hablaba con la tutora cuando yo no entendía algo» (Estudiante 1).

«Mi hija me ayudaba a subir las tareas porque a pesar de que yo podía, a veces eran muchas y me confundía» (Estudiante 3).

«Mi esposa me ayudaba, me decía cómo entrar al SGA, revisar pagos, cosas así. Sin ella, no hubiera podido» (Estudiante 2).

Si bien estas formas de acompañamiento resultan fundamentales, no están distribuidas equitativamente. Aquellos estudiantes sin redes familiares de apoyo o provenientes de entornos con baja alfabetización digital quedan en desventaja, lo que evidencia una transferencia implícita de responsabilidades desde las instituciones hacia los hogares. Esta dinámica reproduce una lógica de exclusión, en la cual la permanencia depende, en parte, del contexto familiar más que del soporte institucional.

Esta desigualdad también tiene un fuerte componente de género. La necesidad de conciliar estudios, trabajo remunerado y tareas domésticas recae de forma más intensa sobre las mujeres, configurando escenarios de sobrecarga que afectan su bienestar académico. Como advierten Roldán-Quijje (2025), las promesas de flexibilidad en la educación en línea tienden a invisibilizar las tensiones que enfrentan especialmente las mujeres, quienes deben gestionar sus estudios en los márgenes de una jornada ya saturada. En el caso de estudiantes mujeres con responsabilidades de cuidado, los relatos expresan claramente cómo el tiempo dedicado al estudio depende de momentos marginales del día:

«Estudiaba cuando mis hijos dormían o cuando no estaban. No ha sido fácil, pero la modalidad online me dio justo lo que necesitaba: libertad para manejar mis tiempos» (Estudiante 2).

Desde la tutoría, estas realidades también son evidentes:

«Muchos estudiantes están colapsados, no todos tienen un lugar tranquilo donde estudiar» (Tutor 3).

De este modo, las brechas tecnológicas, las redes de apoyo familiar y las cargas de cuidado no solo inciden en la continuidad del proceso educativo, sino que también establecen los límites materiales y simbólicos de lo que la educación virtual puede lograr en términos de justicia. En ausencia de políticas de acompañamiento institucional con enfoque territorial y de género, la responsabilidad de sostener la permanencia sigue recayendo en los individuos y sus contextos más cercanos.

En estrecha relación con estos hallazgos, la conciliación de roles surge como un componente crítico dentro de la experiencia estudiantil en la educación virtual. La flexibilidad en los tiempos y modalidades de estudio aparece como un factor determinante para la permanencia, especialmente en contextos donde los estudiantes desempeñan múltiples roles, como trabajadores, padres, madres o cuidadores. Las entrevistas revelan que esta flexibilidad no solo es valorada, sino que es percibida como condición indispensable para completar los estudios.

La modalidad en línea permite a los estudiantes organizar sus tiempos de estudio en función de sus responsabilidades laborales y familiares, lo cual es particularmente relevante en el caso de las mujeres, que suelen enfrentar una doble carga laboral. Una estudiante madre soltera lo expresó así:

«Me armé mis horarios. Estudiaba cuando mis hijos dormían o cuando no estaban. No ha sido fácil, pero la modalidad online me dio justo lo que necesitaba: libertad para manejar mis tiempos» (Estudiante 2).

La autogestión del tiempo se convierte, entonces, en una competencia esencial para los estudiantes de programas virtuales, quienes deben negociar permanentemente entre las exigencias de su vida cotidiana y las demandas académicas:

«Entre semana trabajaba, y en las noches... cuando podía, veía el material o hacía tareas con ayuda de mi hijo. Los fines de semana... ahí sí estudiaba más» (Estudiante 1).

«Trabajaba en el día y estudiaba en la noche. A veces me levantaba bien temprano para hacer tareas porque en el día no alcanzaba» (Estudiante 3).

Sin embargo, si bien la flexibilidad es una ventaja, esta no garantiza por sí sola la permanencia. La sobrecarga de responsabilidades puede generar tensiones que amenacen la continuidad en el programa. En este sentido, la intervención oportuna de los tutores —con recordatorios, adaptaciones y apoyo emocional— refuerza la posibilidad de conciliación:

«Como mamá soltera que trabaja... hay días que simplemente no puedo, o sea, no me da la vida para sentarme a estudiar. Y ahí es donde se nota la diferencia: cuando el tutor te guía bien, te da claridad en lo que quiere... uf, todo es más llevadero» (Estudiante 2).

Este hallazgo coincide con estudios sobre educación virtual y conciliación de roles, que indican que la flexibilidad debe ir acompañada de estrategias institucionales de apoyo y seguimiento personalizado (Aparicio García et al., 2009; Guerrero, 2020; UNESCO, 2021). La planificación académica flexible, la posibilidad de modular la carga de trabajo y la implementación de plataformas accesibles se presentan como claves para garantizar condiciones más equitativas de permanencia.

Factores de nivel organizacional: sistemas de acompañamiento, tutoría académica y barreras administrativas

Más allá de las condiciones estructurales, los testimonios recogidos muestran que la permanencia en programas de posgrado virtual también depende de la manera en que las instituciones diseñan y gestionan sus sistemas de acompañamiento. Las entrevistas revelan que, aunque la figura del tutor académico es valorada por su cercanía y capacidad de respuesta, su impacto se ve limitado por fallas de coordinación institucional, sobrecarga de funciones y ausencia de herramientas tecnológicas que faciliten el seguimiento individualizado. En este contexto, la tutoría aparece como una estrategia clave, pero muchas veces sostenida por el compromiso personal más que por una estructura organizativa sólida (Bustos & Coll, 2013; Delgado & Ramírez, 2024).

«Yo creo que más que nada soy como una guía. Una especie de mediadora entre los estudiantes y la institución. No es solo contestar preguntas académicas, también es ayudarles con lo administrativo, recordarles fechas, estar pendiente de cómo van...» (Tutora 1).

Esta idea de mediación permanente se ve reforzada por otros tutores, que advierten que su rol incluye no solo el acompañamiento académico, sino también la contención emocional y la orientación administrativa. Como plantean Bustos y Coll (2013), el tutor en entornos virtuales suele desempeñar funciones múltiples que exceden el ámbito pedagógico, operando como puente institucional sin contar con los recursos suficientes para ello. El problema radica en que dicha responsabilidad recae de forma desproporcionada sobre sus hombros, sin contar con sistemas automatizados de seguimiento ni protocolos efectivos de derivación institucional. El

volumen de estudiantes por tutor, que en algunos casos supera los 250, convierte el trabajo en una tarea titánica.

«Ahorita todo eso es muy manual. Yo uso filtros, veo quién no ha entregado tareas, o quién no se conecta. Me fijo en los foros, los mensajes... y voy priorizando los casos más críticos» (Tutor 2).

«Hay días que me toca trabajar hasta tarde. Especialmente cuando hay estudiantes atrasados, que no entregan nada, y uno tiene que estar detrás» (Tutor 2).

Desde la perspectiva estudiantil, el acompañamiento se percibe como un elemento diferenciador entre el abandono y la permanencia. La capacidad del tutor para detectar a tiempo señales de riesgo, enviar recordatorios y ofrecer orientación directa es valorada como un gesto de cercanía institucional:

«El tutor nos avisaba por privado si había cuotas vencidas o tareas atrasadas. Eso me encantó. Nos mantenía al día, sin presionarnos mal» (Estudiante 2).

«Si el tutor te guía bien, te da claridad en lo que quiere... uf, todo es más llevadero» (Estudiante 2).

Sin embargo, cuando la respuesta del tutor no es clara o no está adaptada a contextos de mayor vulnerabilidad, como el de estudiantes en zonas rurales, el efecto puede ser inverso. Las entrevistas revelan que la falta de atención diferenciada y la rigidez institucional generan frustración, desmotivación y, en algunos casos, abandono:

«Yo necesitaba que me diga 'haz esto' o 'empieza por acá', algo más claro. Sentía que no tenía una guía cuando me atrasaba» (Estudiante 3).

La otra dimensión organizacional que emerge en los relatos es la desconexión entre las áreas académicas y administrativas. Los tutores expresan que, a pesar de ser el primer punto de contacto para los estudiantes, no cuentan con las herramientas necesarias para resolver problemas relacionados con pagos, matrículas o becas. Esto genera una carga emocional adicional, ya que deben enfrentar la frustración del estudiante sin poder ofrecer soluciones concretas:

«A veces uno queda en medio del estudiante y la parte administrativa, sin herramientas» (Tutor 3).

«Si un estudiante tiene un problema con pagos o algo administrativo, yo hago lo que puedo... pero si la institución no responde rápido, ahí ya... hay casos donde no puedo hacer más. Y ahí es donde se va dando la deserción» (Tutor 1).

Esta fragmentación institucional produce un efecto en cascada: los estudiantes perciben falta de apoyo, los tutores se sobrecargan, y las decisiones no se articulan con la realidad del aula virtual. La ausencia de

plataformas integradas, alertas tempranas y protocolos de respuesta coordinada refuerzan una lógica reactiva más que preventiva. Como advierte uno de los tutores:

«Sería buenísimo tener una plataforma que te diga quién no ha entrado en días, quién está atrasado... que te dé reportes automáticos. Ahorita todo eso es muy manual» (Tutor 2).

Este bloque de análisis evidencia que, aunque el acompañamiento académico tiene un fuerte potencial como estrategia de permanencia, su efectividad está mediada por las condiciones institucionales que lo sostienen. Sin herramientas tecnológicas, reconocimiento del rol tutorial y articulación interárea, la tutoría corre el riesgo de convertirse en un esfuerzo aislado, sostenido por el compromiso individual y no por una política educativa estructurada (González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023b; Rodríguez & Alonso, 2022).

Factores de nivel individual: motivación y sentido de propósito

El nivel individual de análisis pone en el centro las razones subjetivas que sostienen —o debilitan— la permanencia en programas de educación virtual. En los testimonios recopilados, la motivación es un factor determinante, especialmente en contextos adversos. Esta motivación se manifiesta de forma diversa: desde el deseo de superación personal, el compromiso con la familia, el valor otorgado a las oportunidades de formación, hasta el cumplimiento de metas profesionales.

Como lo señala uno de los estudiantes de mayor edad:

«Yo quería demostrarme que podía. Que no importa la edad, ni que no sepa usar una computadora... si uno tiene ganas de aprender, ¡se puede!» (Estudiante 1).

Este impulso interno fue acompañado de una motivación extrínseca:

«Primero, la beca. No podía perderla. Segundo, mis niños. Yo quiero ser mejor profe para ellos. Y tercero... el esfuerzo. Ya había hecho mucho, no podía dejarlo botado» (Estudiante 3).

La literatura especializada ha resaltado el papel de la motivación autodeterminada como motor clave en la persistencia estudiantil, especialmente en educación de adultos, donde las metas personales y el sentido de agencia son elementos centrales del compromiso académico (Deci & Ryan, 2000). Este tipo de motivación, sin embargo, se ve constantemente amenazada por factores externos como la fatiga, el aislamiento o las dificultades técnicas. Es aquí donde el acompañamiento del tutor cumple un papel decisivo para mantener viva la intención de continuar:

«Algunos ya estaban a punto de salirse y con algunas charlas, con paciencia, lograron seguir. Solo necesitan que alguien les diga: 'Oye, tú puedes, ya llegaste hasta aquí, no te rindas'» (Tutor 2).

La tutoría, entonces, no solo tiene un impacto técnico o administrativo, sino también afectivo. En más de una ocasión, el respaldo emocional del tutor resultó ser un punto de inflexión:

«Yo sin ese seguimiento me perdía. Porque claro, como no sabía de tecnología... se me hacía difícil seguir las instrucciones. Pero ella me orientaba, me decía qué hacer, qué botoncito apretar...» (Estudiante 1).

«Si el tutor te guía bien, te da claridad en lo que quiere... uf, todo es más llevadero» (Estudiante 2).

Desde la perspectiva tutorial, esta dimensión emocional del acompañamiento también es significativa:

«Ver que alguien que pensaba dejar todo se gradúe... uf, eso es lo más lindo» (Tutora 1).

Los testimonios muestran que la permanencia no es solo un resultado de condiciones externas, sino también de procesos internos sostenidos por el reconocimiento, la autonomía, el acompañamiento significativo y la posibilidad de visualizar un futuro profesional más digno. No obstante, como advierte la literatura crítica, depender exclusivamente de la motivación individual para garantizar la permanencia es trasladar la responsabilidad del abandono al estudiante, sin reconocer el peso estructural de las desigualdades en juego (Abad Águila et al., 2020; Rodríguez & Alonso, 2022).

En suma, la motivación en programas virtuales de posgrado no es un atributo estático, sino un proceso dinámico que se construye —y reconstruye— a lo largo del trayecto formativo. Reconocer este componente y fortalecerlo mediante estrategias institucionales de acompañamiento emocional, orientación personalizada y reconocimiento de logros puede ser clave para transformar trayectorias que de otro modo estarían destinadas al abandono.

En conjunto, el análisis evidencia que la permanencia en programas de posgrado virtual no puede abordarse desde una lógica simplista o unidimensional. Por el contrario, se configura como un fenómeno complejo atravesado por factores estructurales, organizacionales e individuales que interactúan entre sí (Didriksson, 2021; Núñez Naranjo, 2020). Las brechas digitales, la ausencia de políticas institucionales con enfoque de género, las limitaciones en los sistemas de acompañamiento y la sobrecarga de responsabilidades que enfrentan muchos estudiantes, especialmente mujeres, delinean un escenario de alta vulnerabilidad (González-Nieto & Rodríguez-Hernández, 2023b; Guerrero, 2020; Roldan-Quijije, 2025; UNESCO, 2021). Sin embargo, también emergen estrategias de resistencia, como el apoyo familiar, el compromiso tutorial y la fuerza motivacional de los propios estudiantes. Estos elementos muestran que la permanencia no es solo una cuestión de acceso, sino de justicia educativa, lo cual obliga a repensar el rol de las instituciones más allá de la oferta académica y hacia una ética del cuidado, la equidad y el acompañamiento sostenido (Abad Águila et al., 2020; Rodríguez & Alonso, 2022)

Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman que el seguimiento académico constituye un factor importante en la reducción de la deserción estudiantil en programas de maestría en línea, especialmente cuando se implementa desde una perspectiva integral, personalizada y humanizada. Esta conclusión es coherente con lo planteado por Cabrero et al. (2015) y Díaz (2022), quienes sostienen que el acompañamiento constante y significativo incide positivamente en la permanencia, al fortalecer el vínculo entre el estudiante y la institución.

Asimismo, los hallazgos empíricos permiten afirmar que el fenómeno de la deserción debe ser comprendido en su complejidad multidimensional. En el nivel estructural, se ratifican las afirmaciones de Didriksson (2023) y CEPAL & UNESCO (2020a), quienes advierten que las brechas digitales, la precariedad económica y la ausencia de políticas con enfoque territorial y de género constituyen barreras de fondo que afectan la equidad en la educación superior virtual. En el nivel organizacional, se evidencia que la falta de articulación entre áreas, la sobrecarga tutorial y la ausencia de herramientas tecnológicas para el seguimiento limitan el impacto del acompañamiento académico, tal como advierten Bustos y Coll (2013) y Rodríguez & Alonso (2022). En el nivel individual, se reconoce que la motivación, si bien es fundamental, no puede ser el único pilar de la permanencia, como ya lo advertían Abad Águila et al. (2020), ya que ello implicaría responsabilizar al estudiante de su abandono sin considerar las desigualdades estructurales que lo atraviesan.

El estudio también refuerza el enfoque del seguimiento académico como una práctica sustentada en la ética del cuidado (Ortiz Granja, 2015; Bustos & Coll, 2013), donde la tutoría no solo actúa como guía pedagógica, sino como mediadora emocional, administrativa y afectiva en el proceso formativo. Esta visión cobra especial relevancia en contextos de vulnerabilidad, donde las estrategias de retención deben ir más allá de los indicadores académicos tradicionales para centrarse en la trayectoria humana del estudiante.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, su carácter exploratorio y cualitativo, con una muestra intencional de seis participantes de una única institución, limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, el enfoque localizado en una maestría específica no permite captar la diversidad de experiencias que podrían presentarse en otros programas o regiones del país. En este sentido, se recomienda la realización de estudios comparativos a nivel nacional, que incluyan mayor diversidad institucional y permitan identificar patrones comunes y divergencias en las estrategias de seguimiento académico en la modalidad en línea. Asimismo, futuras investigaciones podrían incorporar metodologías mixtas que articulen los hallazgos cualitativos con datos cuantitativos sobre rendimiento y tasas de deserción, para fortalecer la evidencia empírica sobre el impacto del acompañamiento tutorial.

En conclusión, este estudio aporta a la discusión académica sobre la permanencia estudiantil desde una mirada situada y crítica, subrayando que garantizar trayectorias educativas sostenidas en entornos virtuales no es solo una cuestión de acceso, sino un compromiso con la justicia social, la equidad digital y la dignidad educativa.

References

- Abad Águila, L., Torres Zerquera, L. del C., Pérez Egües, M. A., & Falcón, D. D. (2020). La orientación psicopedagógica para la prevención de la dependencia tecnológica en los adolescentes del Preuniversitario. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 20(28). <https://doi.org/10.47189/rcct.v20i28.392>
- Achi, S. S. J., Villao, M. L. S., Díaz, K. E. M., Benavides, M. A. R., Litardo, C. I. M., & Barberán, G. E. V. (2024). El impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *South Florida Journal of Development*, 5(11), e4612. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n11-013>
- Alamo, E. M.-C. (2024). Análisis de estrategias innovadoras para retención estudiantil con inteligencia artificial: una perspectiva multidisciplinaria. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-440>
- Albuja, L. F., Alvear, J. G., & Sarango, V. J. (2023). Desigualdades Tecnológicas en la Educación en Ecuador: Abordando la Brecha Educativa. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(2), 238–251. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/239>
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Aparicio García, M., Leyra Fatou, B., Ortega Serrano Autoras, R., & Cobo Carmen de la Cruz Roxana Volio Ada Zambrano, R. (2009). *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género. Materiales de formación*.
- Barbosa, L., Vásquez, J., Rojas, G., Hernández, L., Avendaño, G., Vergara, M., Torres, P., Talero Paco, Vásquez, F., Rozo, A., Castillo, J., & Calderón, F. (2007). El taller de acompañamiento como una estrategia para fortalecer el rendimiento académico. *Universidad Central, Cra - Bogotá, D.C., Colombia*, 5(21–28).
- Barrientos, N., Yáñez, V., Barrueto, E., & Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4).
- Benites, M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77).
- Bhurre, S., & Prajapat, S. (2024). *Analyzing Supervised Learning Models for Predicting Student Dropout and Success in Higher Education* (pp. 234–248). https://doi.org/10.1007/978-3-031-47508-5_19
- Bustos, A., & Coll, C. (2013). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44).
- Cabrero, B., Ponce, S., García, M. H., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S., & Aceves, Y. (2015). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Universidad Nacional Autónoma de México*, 38(151).
- CACES. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*.
- Carter, R. A., Zhang, L., Hunt, T. L., Emerling, C. R., Yang, S., & Rujimora, J. (2023). Conversational Agents to Support Remote Personalized Instruction for Diverse Learners. *TechTrends*, 67(4), 626–636. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00877-3>

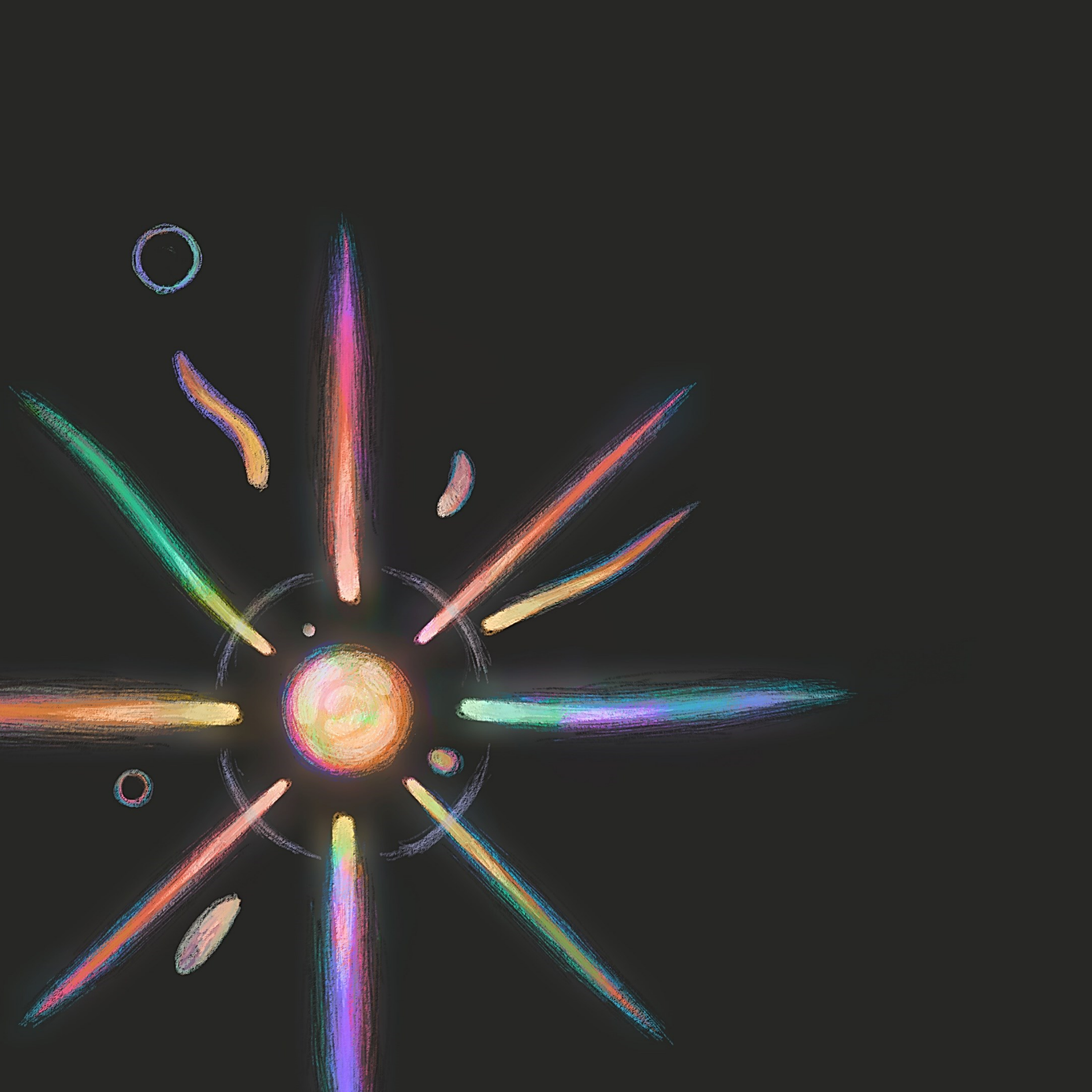
- CEPAL, & UNESCO. (2020). La CEPAL y la UNESCO publican documento que analiza los desafíos para la educación que ha traído la pandemia en América Latina y el Caribe. *CEPAL*.
- Cervantes, M., Llanes, A., Peña Maldonado, A., & Cruz, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90).
- Chiluiza Caisa, J. M. (2023). Educación Ecuatoriana en la actualidad. Modelos pedagógicos de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1866–1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6317
- Consuelo Benítez-Camargo, S., & Humberto Bautista Pérez, R. (n.d.). *Retos de la educación a distancia y virtual en deserción estudiantil Universitaria*.
- Correa Peralta, M., Vinuesa Martínez, J., Torres Arias, E., & Ponce Intriago, K. (2017). Sistema para las tutorías académicas en las universidades ecuatorianas. Caso Universidad Estatal de Milagro. *INNOVA Research Journal*, 2(6), 100–111. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n6.2017.219>
- De la Peña, G., Arteaga Llor, G. del C., Arcentales Chaw, P. F., & Obando Mendoza, L. M. (2020). La tutoría universitaria: una necesidad de desarrollo en los contextos de la educación virtualizada. *Alternativas*, 21(2). <https://doi.org/10.23878/alternativas.v21i2.329>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*.
- Delgado, Z., & Ramírez, M. (2024). Maximizando el éxito estudiantil: El proceso del seguimiento académico en la educación superior como estrategia de rendimiento, asistencia y apoyo. *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico - Tecnológicas*, 6(2).
- Díaz, Ángel. (2022). *Docente y didáctica. Acercamientos polémicos*. (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Colección Educación, Ed.).
- Didriksson, A. (2021). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: El reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 279–304. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.238>
- Didriksson, A. (2023). Escenarios de la universidad pública en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 105–131. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.769>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 01(2).
- Facundo Díaz, Ph. D. Á. H. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: el caso de la UNAD - COLOMBIA. *Revista de Investigaciones UNAD*, 8(2), 117. <https://doi.org/10.22490/25391887.639>
- Farías, J., Moya, C., Suid, N., & Santelices, B. (2021). Evaluación de resultados de las tutorías académicas grupales y de apoyo personalizado: una contribución a la permanencia estudiantil en la educación superior. *Congresos CLABES*.
- Findeisen, S., Brodsky, A., Michaelis, C., Schimmelpenningh, B., & Seifried, J. (2024). Dropout intention: a valid predictor of actual dropout? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40461-024-00165-1>
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa - Designing Qualitative Research* (S. L. Ediciones Morata, Ed.).

- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*.
- Friese, S. (1999). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*.
- García Soto, G. Y., García López, R. I., & Lozano Rodríguez, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*, 29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>
- García-Machado, J. J., Martínez Ávila, M., Dospinescu, N., & Dospinescu, O. (2024). How the support that students receive during online learning influences their academic performance. *Education and Information Technologies*, 29(15), 20005–20029. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12639-6>
- Gómez Rivadeneira, J. S., Bazurto Vines, J., Saldarriaga Villamil, K. V., & Tarazona Meza, A. K. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 11–28. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.2>
- Gonzales, E., & Evaristo, I. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>
- González, I., Vázquez, M., & Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- González-Campo, C. H., Vásquez Rivera, O. I., & Cifuentes-Madrid, J. H. (2020). Efecto del Seguimiento a la Gestión Estratégica sobre las Funciones Sustantivas en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 33. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao33.esge>
- González-Nieto, N. A., & Rodríguez-Hernández, C. F. (2023a). Educación Superior y retención estudiantil. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31018. <https://doi.org/10.14201/eks.31018>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guerrero, B. V. (2020). Equidad de género, un reto de la educación superior pública. *Crítica y Derecho, Revista Jurídica*, 1(1), 13–23. <https://doi.org/10.29166/criticayderecho.v1i1.2444>
- Hernández Paz, A. A., Cancino Cancino, V. E., Tamez González, G., & Leyva Cordero, O. (2023). Evaluation and Accreditation for Quality Assurance of Higher Education in Mexico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 693–712. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.16>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista María del Pilar. (2014). Metodología de la investigación. *Miembro de La Cámara Nacional de La Industria Editorial Mexicana*, 6ta.
- Hernández, W., & Montaña, C. (2020). *Análisis de la deserción escolar desde un enfoque cualitativo: qué ocurre en el tránsito del noveno grado a bachillerato en el sistema educativo público; así como, sus factores vinculantes*.
- Herreño-Munera, M. L., Romero-Tenorio, J. M., Mejía-Ríos, J., & Román-Santana, W. M. (2024). Deserción estudiantil en educación superior. Tendencias y oportunidades en la era post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(18), 156–177. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i18.4201>

- Iño, G. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. 3(6), 93–110.
- Kearsley, G., Lynch, W., & Wizer, D. (1995). The Effectiveness and Impact of Online Learning in Graduate Education. *Educational Technology*, 35(6), 37–42. <http://www.jstor.org/stable/44428305>
- Khine, M. S. (2024). Educational Motivation. In M. S. Khine (Ed.), *Motivation Science: A Machine-Generated Literature Overview* (pp. 223–351). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-9247-4_3
- Lobato Fraile, C., & Guerra Bilbao, N. (2016). Tutoring in higher education in Latin America: Progresses and challenges. *Educar*, 52(2), 379. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Macías, I. (2024). Innovación Educativa en el Siglo XXI: Revolucionando el Aula. *Yachana Revista Científica*, 13(2), 98–118. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.925>
- Martínez, M., Montes, J., Rodríguez, V., Vega, J., & Caselles, A. (2022). *Estrategias de retención y permanencia estudiantil en la UDR-Aguachica: Integrando la Logoterapia en el Proyecto de Vida Académico*.
- Montecinos, M. V., Toledo, M. B., Amaya, W. S., Briceño, M. H., & Castillo, S. C. (2019). Aseguramiento de la calidad en la educación virtual. Un análisis desde las políticas públicas en Chile. *Año*, 35, 1465–1490.
- Núñez, A. (2021). Tutoría académica en la educación superior: el rol del autor académico, tutor pedagógico y del estudiante en la modalidad a distancia. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 5(e), 64–75. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.06>
- Núñez Naranjo, A. F. (2020). Deserción y retención: retos en la educación superior. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 4(9).
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*, 1(19), 93. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pauletto, C. (2023). *Addressing the Digital Divide in Online Education: Lessons to Be Drawn from Online Negotiation* (pp. 395–403). https://doi.org/10.1007/978-3-031-19560-0_31
- Pérez, M. (2019). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio diagnóstico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(2).
- Quintero, F., Ormaza Esmeraldas, E., & Villacis Zambrano, L. (2025). *Acompañamiento integral en el ámbito académico: una estrategia del modelo educativo del Ecuador*. 22.
- Rahmani, A. M., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>
- Rashid, Shazia, & Yadav, Sunishtha Singh. (2020). Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340–343. <https://doi.org/10.1177/0973703020946700>
- Ritorni, M., Gómez, G. P., Oestmann, G. E., Liliana Salin, N., & Romero, M. (2022). Factores asociados a la deserción de estudiantes en la carrera virtual de Abogacía de una universidad pública. *Sapientia: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 21–33. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.144>
- Rivero-Albarrán, D., Guerra Torrealba, L., Arciniegas Aguirre, S., & Alexander, O. (2023). *Support System to Predict Student Dropout in Universities* (pp. 3–12). https://doi.org/10.1007/978-981-19-6347-6_1

- Rodríguez, M., & Alonso, M. (2022). Factores_de_Incidencia_PD. *Universidad Abierta y a Distancia de México*.
- Roldán, N. (2015). *Consideraciones sobre el acompañamiento en la educación en la virtualidad: aportes para la permanencia estudiantil*. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/602/1138>
- Roldan-Quijje, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178–190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>
- Segovia-García, N., Said Hung, E., & García-Aguilera, F. J. (2024). Abandono en la educación superior virtual colombiana: factores de riesgo para grupos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 259–282. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15581>
- Sihare, S. R. (2024a). Student Dropout Analysis in Higher Education and Retention by Artificial Intelligence and Machine Learning. *SN Computer Science*, 5(2), 202. <https://doi.org/10.1007/s42979-023-02458-w>
- Soledispa Pereira, S., Intriago Plaza, I. P., Briones Mera, J., Anzules Molina, D., & Mera Macias, C. (2022). Student retention in higher education institutions in Ecuador. *Minerva*, 1(Special), 98–106. <https://doi.org/10.47460/minerva.v1iSpecial.84>
- Stefos, E., & Chávez Morales, C. E. (2023). Brechas educativas en Ecuador: El caso de la población con estudios universitarios. *Revista Scientific*, 8(28), 230–244. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.12.230-244>
- Suárez Lantarón, B., Castillo Reche, I. S., & López Medialdea, A. M. (2021). Tutoría académica universitaria apoyada mediante WhatsApp: conocer sus ventajas y salvar sus desventajas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.394631>
- Svihus, C. L. (2024). Online teaching in higher education during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3175–3193. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11971-7>
- Terraza, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 3(4).
- Torres, C. A. (2021). La universidad pública en América latina. Ensayo en celebración del treinta aniversario de la revista Educación Superior y Sociedad (UNESCO-IESALC). *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 21–56. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.395>
- UNESCO. (2021). *Educación y género*.
- UNESCO, CEPAL, & UNICEF. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. © UNESCO 2022.
- Velázquez, H., & Contreras, L. (2020). Capítulo 9. La interdisciplinariedad como estrategia para el acompañamiento personalizado. *Estrategias de Acompañamiento Integral Para Estudiantes Universitarios*.
- Vélez Verdugo, C., & Araujo Silva, L. (2022). Approaches and Meanings: The Place of Student Well-Being and Formative Accompaniment in Higher Education in Ecuador. In M. Zambrano Vizuete, M. Botto-Tobar, A. Diaz Cadena, & B. Durakovic (Eds.), *Innovation and Research - A Driving Force for Socio-Econo-Technological Development* (pp. 173–186). Springer International Publishing.

- Vishnu, S., Tengli, M. B., Ramadas, S., Sathyan, A. R., & Bhatt, A. (2024). Bridging the Divide: Assessing Digital Infrastructure for Higher Education Online Learning. *TechTrends*, 68(6), 1107–1116. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00997-4>
- Wiitavaara, B., & Widar, L. (2025). Challenges and opportunities related to online studies in higher education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13406-x>
- Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. *Scientific Reports*, 14(1), 24705. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5>
- Yon Guzmán, S. E., & Hernández Marín, G. del J. (2019). Tutoría en la educación superior: análisis de la percepción de profesionales y estudiantes en una universidad pública / Tutoring in Higher Education: Analysis of the Perception of Professionals and Students in a Public University. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 9(18), 717–747. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.443>
- Young, M. E., Miller, M., Urban, C., & Petrescu, C. (2024). Tracking student progress through graduate programs. *Discover Education*, 3(1), 43. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00129-3>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., & Perera, C. J. (2024). Gamification in the Flipped Classroom. In Z. Zainuddin, S. K. W. Chu, & C. J. Perera (Eds.), *Gamification in A Flipped Classroom: Pedagogical Methods and Best Practices* (pp. 115–165). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2219-8_4
- Zaparan-Cardona, L. M., Cervantes-Lozano, M. I., Gonzalez, R. G., Swaminathan, J., Bayona-Ibáñez, E., & Rico-Bautista, D. (2024). *Student Attrition in Higher Education: A Systematic Mapping of Causes and Retention Strategies* (pp. 163–178). https://doi.org/10.1007/978-3-031-75236-0_13
- Zerkouk, M., Mihoubi, M., Chikhaoui, B., & Wang, S. (2024). A machine learning based model for student's dropout prediction in online training. *Education and Information Technologies*, 29(12), 15793–15812. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12500-w>
- Zoido, P., Flores, I., Székely, M., & Hevia, F. (2023a). *ACELERAR APRENDIZAJES*.



The importance of activity theory in the university educational context


(esp) La importancia de la Teoría de la actividad en el contexto educativo universitario

(port) A importância da teoria da atividade no contexto educacional universitário

Evelio Gerónimo Bautista

UPN 142 Tlaquepaque


gebe_bautista@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6795-0404>

Erika Ochoa Rosas

UPN 142 Tlaquepaque

ochoarosaserika@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7489-4321>

Gerónimo-Bautista, E., & Ochoa Rosas, E. (2025) The importance of activity theory in the university educational context. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 5(1), 72–83.
<https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1.96>

Recepción: 18-03-2025 / Aceptación: 02-05-2025 / Publicación: 31-05-2025



Turnitin IA Similarity

The importance of activity theory in the university educational context [...]

INFORME DE ORIGINALIDAD

1 %	2 %	1 %	0 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.coursehero.com Fuente de Internet	1 %
2	philpapers.org/rec/ENGDWR Fuente de Internet	1 %
3	Prentice-Hall Englewood Cliffseebly.com Fuente de Internet	1 %
4	ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7027 Trabajo del estudiante	1 %

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](https://doi.org/10.2953/6685) e-ISSN: [2953-6677](https://doi.org/10.2953/6677)

Abstract

The objective of this essay was to analyze Activity Theory in the context of university education, where this theory was proposed based on the principles of cultural-historical psychology. The methodology was to analyze this theory in connection with university educational practices, considering the sociocultural theory of students and the university community. Some findings indicate that the evolution of Activity Theory throughout its different generations has a direct impact on education, allowing students to improve their learning both in the classroom and through professional development. Its contribution to educational research is that it allows for a comprehensive link between psychology, education, and society, which has direct application in the university context. Among the conclusions, it is highlighted that Activity Theory is one of the important pillars of the university context, where the teacher-student relationship is essential for enhancing university practices and its impact on training professionals in the field of education at different levels, as well as providing tools for their professional work.

Keywords: *Activity; education; university; theory; Vygotsky.*

Resumen

Objetivo de este ensayo fue analizar la Teoría de la Actividad en el contexto educativo universitario, donde esta teoría fue una propuesta originada en los principios de la psicología cultural-histórica. Metodología fue analizar esta teoría vinculando con las prácticas educativas de la universidad, considerando la teoría sociocultural de los estudiantes y la comunidad universitaria. Algunos hallazgos, la evolución de la teoría de la actividad a lo largo de sus diferentes generaciones tiene un impacto directo en el ámbito educativo, Permitiendo a los estudiantes mejorar su aprendizaje tanto en las aulas como a través del desarrollo profesional. Su aporte a la investigación educativa es que permite vincular la psicología, la educación y la sociedad de manera integral, lo cual tiene una aplicación directa en el contexto universitario. Entre las conclusiones resalta en que la teoría de la actividad uno de sus pilares importantes del contexto universitario donde la relación docente alumno es primordial para potencializar las prácticas en la universidad y su impacto al formar profesionales en el ámbito educativo en diferentes niveles, así como dar herramientas para su quehacer profesional.

Palabras clave: *Actividad; educación; universidad; teoría; Vygotsky*

Resumo:

O objetivo deste ensaio foi analisar a Teoria da Atividade no contexto educacional universitário, sendo esta uma proposta originada nos princípios da psicologia histórico-cultural. A metodologia foi analisar essa teoria em conexão com as práticas educacionais da universidade, considerando a teoria sociocultural dos estudantes e da comunidade universitária. Algumas descobertas, incluindo a evolução da teoria da atividade ao longo de suas várias gerações, têm um impacto direto na educação, permitindo que os alunos melhorem seu aprendizado tanto em sala de aula quanto por meio do desenvolvimento profissional. Sua contribuição para a pesquisa educacional é que permite uma conexão abrangente entre psicologia, educação e sociedade, o que tem aplicação direta no contexto universitário. Dentre as conclusões, destaca-se que a teoria da atividade é um dos pilares importantes do contexto universitário, onde a relação professor-aluno é essencial para potencializar as práticas universitárias e seu impacto na formação de profissionais da área educacional em diferentes níveis, além de instrumentalizar sua atuação profissional.

Palavras-chave: *Atividade; educação; universidade; teoria; Vigotski*

Introduction

Teacher training for basic education faces the challenge of developing critical and reflective thinking skills in future teachers that enable them to analyse and improve their pedagogical practice. In this context, the use of literary narratives - understood as stories, histories and narrated experiences - has gained relevance as a pedagogical approach in teacher training. Many educational theorists argue that narrative is a privileged way of constructing meaningful knowledge in education. Indeed, narrative discourse is considered essential in our attempts to understand teaching and learning processes. Through stories and narratives, trainee teachers can connect theory with experience, make sense of complex classroom situations and develop a deeper understanding of their role.

This essay aims to analyze Activity Theory in the context of university education, where this theory was a proposal originating from the principles of Lev Vygotsky's cultural-historical psychology (Manoharan & Subramania, 2024). In its original context, Vygotsky sought to explain human activity as a phenomenon mediated by tools, signs, social interaction, and culture (Vygotsky & Cole, 1978). These elements influence learning, work, and social development.

Vygotsky's perspective was later enriched by the contributions of Leontiev and Luria, who expanded and deepened its applications and scope. Activity Theory is based on key principles that allow us to understand human dynamics around goal achievement. Among these principles, the following stand out: a) Goal-orientation: All human activity is directed by a specific purpose that gives meaning and direction to actions, b) Mediation by tools and signs: Tools (physical or symbolic) are essential to transform the environment and facilitate interaction with it, c) Social and cultural interaction. Activity does not occur in isolation, but within a sociocultural framework that shapes the ways of acting, thinking and learning (Luria, Leontiev, Vygotsky & outros, 1991).

By applying these principles, researchers have extended Activity Theory beyond a psychological perspective to diverse fields such as education, organizational psychology, and management. For example, in education, it allows for the design of more comprehensive learning environments by considering the cultural and social elements that influence students. In organizations, it offers tools to understand and improve the dynamics of work systems. Activity Theory has evolved since its initial conception. Leontiev delved into the analysis of the structure of human activity, differentiating between activity, action, and operations (Leontiev, 2009). Luria, on the other hand, contributed to the study of the neuropsychological bases of activity (Cordeiro, Souza, Caixeta, Caixeta, & Aversi, 2021).

At the contemporary level, Engeström expanded the theory by introducing the concept of expansive activity systems, highlighting the interaction between multiple systems and collective learning (Engeström, 2005). Finally, Fariñas's contributions enrich the theoretical and methodological understanding for addressing complex problems in current social and educational contexts (Fariñas, 2007). The progression of these ideas has allowed Activity Theory to consolidate itself as an essential framework for analyzing and understanding complex human systems, contributing significantly to research and practice in multiple disciplines. This essay will detail this theoretical evolution, its fundamental principles, and its impact on various social and educational

contexts. The essay is divided into an introduction, development, and conclusion. The development section addresses the evolution of the generations of activity theory from different perspectives and its application in the university context.

Development

Activity Theory adopts a holistic and cultural approach to understanding how people learn and develop skills within a social and historical environment. This perspective builds on the ideas of Lev Vygotsky (Vygotsky & Cole, 1978). Vygotsky postulated that cultural tools mediate cognitive development, with language being one of the most significant tools because it acts as a bridge between the individual and their sociocultural environment.

On the other hand, Alexander Luria, Vygotsky's collaborator and disciple, complemented this theory from a neuropsychological perspective. Luria explored how cultural tools and social environments directly affect brain function. He demonstrated that biological factors do not solely influence higher cognitive processes; instead, cultural contexts also play a crucial role in shaping them. This connection among culture, tools, and human activity has helped researchers understand how social dynamics shape learning and the structure of human thought. Vygotsky and Luria laid the foundation for studying human activity as a dynamic interaction between the individual and their environment. They emphasized how cultural tools shape both cognitive and neuropsychological development. Over several generations, scholars have developed activity theory further; the following sections present some of these contributions (Maia, Silva, Correia, & Perea, 2006).

First Generation

Lev Vygotsky laid the foundations of this theory with his concept of mediation, introducing the idea that cultural tools and artifacts mediate human interactions. Scholars articulate this perspective through the subject-object-mediating artifact triad, which connects individuals to their cultural environments and emphasizes that individuals, through their actions and use of tools, shape society. It's important to recognize that individuals consistently engage with the cultural context by using tools (Manoharan & Subramania, 2024; Vygotsky & Cole, 1978). This generation mainly contributed the concept of cultural mediation, transforming human activity into a dynamic and bidirectional process. This model shifted the paradigm in psychology by highlighting that social interaction and symbolic tool use fundamentally shape human development (Solovieva, 2020).

Researchers developed this concept of mediation and the triad to offer a new perspective on human learning and development. This perspective originates in Marx and Engels' dialectical materialism. Individuals do not act directly; instead, they engage in human activity through cultural tools and signs, such as language. In this way, Vygotsky's triad illustrates how individuals interact with objects by employing the tools discussed earlier (Vygotsky & Cole, 1978).

Sahagún (2022) proposes a multiple-case study using activity theory in his doctoral thesis. Activity theory, initially proposed by Vygotsky and developed by Leontiev, establishes that human activities are the core of learning and development, as they integrate cognitive, social, and cultural elements in an interrelated dynamic.

This approach is evident in the document, which analyzes the teaching-learning process within a flexible environment, using the fundamental principles of this theory as a conceptual framework.

The text emphasizes that activity constitutes the central unit of analysis for understanding learning. This perspective posits that educational processes cannot be understood in isolation or reduced to simple tasks, but must be approached as comprehensive activities, where subjects constantly interact with tools, objectives, and social contexts. In this sense, the document highlights that student activity takes on a complex dimension in a flexible learning environment, as it integrates elements such as autonomy, motivation, and collaborative interaction (Sahagún, 2022).

A key aspect of activity theory is mediation, understood as the role of tools, whether physical, such as technology, or symbolic, such as language, in the development of human activities. It emphasizes that in flexible environments, tools play an essential mediating role in the teaching-learning process. Digital technologies, teaching resources, and pedagogical strategies become bridges that connect the subject with the learning object. However, these tools are not neutral, as their effectiveness depends on the context and the pedagogical design that integrates them. In the university context, this theory becomes an essential framework for analyzing and improving educational practices, considering the sociocultural specificities of students and the community.

Vygotsky emphasized that cultural tools and symbols—such as language and technology—actively mediate human interactions. Scholars express this idea through the subject-object-tool triad, which links individuals to their sociocultural environments. In the university setting, where social and cultural dynamics intertwine with local identity, this concept becomes particularly relevant. Students engage not only with technological tools and academic materials but also with community practices and values that shape their learning. Cultural mediation, therefore, emerges as a concrete experience that enriches university teaching, rather than remaining an abstract concept.

One of the theory's most significant contributions is its definition of activity as a holistic unit of analysis, where subjects, tools, and objectives interact as inseparable elements. In flexible educational environments like those found in universities, this approach helps educators understand how students structure their learning. Within this framework, concepts such as autonomy and motivation gain new meaning: students not only aim to meet academic goals but also incorporate personal interests and community contexts into their learning activities, which enhances both the relevance and purpose of their education.

This approach to activity theory also identifies internal contradictions within educational systems and treats them as catalysts for change and development. In universities, these tensions often appear in challenges like unequal access to technology or the need to adapt traditional teaching methods to more flexible strategies. Rather than viewing these contradictions as barriers, educators and institutions can treat them as opportunities to innovate and reshape educational practices, creating systems that better respond to students' needs and promote greater inclusivity.

Furthermore, the social dimension of activity is a key pillar reflected in the teaching-learning dynamic. In the university, where collaborative work and the co-construction of knowledge are pedagogical pillars,

students and teachers engage in interactive processes that foster critical and creative skills. The role of the teacher transforms into that of a facilitator who guides activities, organizes interaction with cultural tools, and promotes meaningful learning. The evolution of Vygotsky's activity theory is still under development.

Second Generation

Leontiev expanded this theoretical idea by structuring activity into three levels: a) activities, b) actions, and c) operations. He explained that needs or purposes motivate activities, individuals perform actions to achieve specific goals, and operations are the automatic processes that support those actions (Manoharan & Subramania, 2024). This generation made one of its most important advances by identifying internal contradictions as a driving force for change. These contradictions, arising from structural tensions within activity systems, generate conflicts that fuel system development and transformation rather than hinder it. This approach enabled scholars to analyze how social and cultural systems evolve and adapt through negotiation and conflict resolution.

Alexei Leontiev, who led the second generation of activity theory, built on Vygotsky's foundations by shifting the analytical focus from individual cognition to collective, socially mediated activity. He argued that human activity does not exist in isolation but emerges within specific social and cultural contexts. Leontiev introduced a conceptual framework that incorporates cultural mediation and a hierarchical structure of activity, with the object (or purpose) guiding all human actions. He organized activity into three interconnected levels—activities, actions, and operations—each linked to motives, goals, and conditions, respectively (Vygotsky & Cole, 1978). This framework offers deeper insight into the dynamics of university education by integrating intrinsic motivation with the cultural and social processes that mediate learning.

Leontiev advanced the theory by framing internal contradictions as central to system transformation. These tensions arise within activity systems when elements such as subjects, tools, goals, and social roles interact in conflicting ways. In universities, students often encounter such contradictions while trying to solve problems, for example, when adapting to innovative teaching methods or incorporating technology into their learning. Rather than acting as obstacles, these tensions become drivers of development and learning, facilitating the ongoing transformation of educational systems (Engeström, 2005).

Redirected attention to the collective dimension of human activity. He emphasized that individuals engage in socially mediated practices, such as teaching and learning, within broader cultural, professional, and institutional contexts. In the university setting, students participate in collective activities where their actions revolve around shared objectives or purposes. These interactions, structured by cultural tools and mediated by social relationships, guide students toward achieving common educational goals. Through this perspective, knowledge emerges individually and through interactions within the educational community (Leontiev, 2009).

Defined collective activity as the foundation of educational practice. He described the object of activity as the unifying element that aligns individual efforts with social outcomes. In universities, the division of labor—reflected in assigned roles among students, instructors, and administrators—creates opportunities for both collaboration and conflict. These dynamics are essential for driving educational innovation. Learning, therefore,

takes place in authentic contexts where students, especially future educators, adopt various roles that help them acquire academic knowledge alongside social and professional competencies.

Finally, Leontiev emphasized the cultural and social mediation of activity through the tools involved in the process. In the university context, these tools range from textbooks and academic discourse to digital platforms and specialized languages. These instruments structure interaction and guide both teaching and learning activities. At the same time, they can generate contradictions, for instance, through unequal access to technology or gaps in digital literacy. Educators and institutions can address these tensions by improving teacher training and adopting innovative pedagogical strategies, ultimately enhancing the educational experience for all participants. Leontiev's ideas, particularly the notion of internal contradictions in activity systems and collective activity, offer a robust theoretical framework for understanding the development of educational processes in the university. This theoretical perspective not only facilitates the identification of challenges present in the classroom but also proposes strategies for addressing the tensions that emerge in the educational process, thus promoting continuous transformation and expansive learning at both the individual and collective levels (Leontiev, 2009).

Third Generation

Engeström (2005) developed the third generation of the theory, focusing on collective activity systems and their interaction in networks. Activity theory, in its evolution over three generations, has provided valuable contributions to understanding human activities, particularly in complex social contexts such as education. A fundamental contribution of this theory is the "activity system," which is an integral unit of analysis for studying how human actions are structured within collective systems. In the university context, this perspective allows us to understand how the actions of students, teachers, and administrative staff are intertwined in a social system mediated by artifacts and tools, such as curricula, digital platforms (Classroom and Moodle), and pedagogical methods, directed toward a common objective: the academic training and professional development of future teachers.

Engeström (2005) presents his model as an interconnected network of elements that combines subjects, such as students, teachers, and administrators, with tools like teaching materials and educational technologies. This model incorporates institutional and academic rules, the university community, its local context, the division of labor, and the roles each actor plays in the educational process. All these components work together to pursue a common educational objective.

The activity theory approach emphasizes the presence of multiple voices within activity systems, showcasing the diversity and heterogeneity that define dynamic communities. In the university setting, this becomes evident in the ongoing interactions among various educational actors—teachers, students, administrators, and educational materials—each contributing their unique perspectives, interests, and cultural backgrounds. This melting pot of voices generates collaboration and tensions, making teaching and learning practices inherently a dialectical process. Recognizing these dialectical dynamics allows us to understand better the importance of dialogue and negotiation in the classroom, between teachers and students, and in institutional

decision-making, where the perspectives of different actors can influence the pedagogical methodologies and strategies implemented at the university.

This concept is particularly pertinent in the university context when faculty, students, and administrators reflect on pedagogical practices and their effectiveness, proposing changes and adjusting methods to improve educational quality. This innovation cycle is essential in a constantly evolving educational context, where societal demands, technological advancement, and new pedagogical perspectives require continuous adaptation.

In short, activity theory, focusing on social and cultural mediation, internal contradictions, and historicity, offers a robust theoretical framework for analyzing and transforming educational systems such as universities. This approach facilitates a deep understanding of current educational practices and provides tools for improvement and evolution in response to emerging challenges in the academic and social environment.

Fourth Generation

In this generation, Fariñas (2005) thoroughly analyzed activity theory in her work "Psychology, Education, and Society," integrating it within a critical approach that highlights its relevance in contemporary educational and social contexts. Based on the foundations established by Vygotsky and developed by Leontiev, the author articulated how this theory provides a robust conceptual framework for understanding the relationship between human development, learning, and social dynamics. Fariñas emphasized that activity theory approaches the human being as an active subject interacting with their environment mediated by cultural tools, signs, and social norms.

Fariñas (2005) emphasized that activity theory views the human being as an active subject who engages with their environment using cultural tools, signs, and social norms. In the university context, students and teachers actively engage with academic content and within a broader educational social system mediated by symbolic and technological tools. They use digital platforms, teaching materials, pedagogical methods, and classroom interactions as mediating tools in teaching-learning, constructing meaning within a shared social and cultural framework.

In his work, Fariñas (2005) offers a critical interpretation of activity theory that is fundamental in analyzing and improving current educational systems. He connects psychology, education, and society in a way that directly applies to the university context. Through this lens, he encourages teachers and students to reflect on educational dynamics, explore the internal tensions that shape them, and identify opportunities for innovation. His approach promotes meaningful learning tailored to individual and collective needs in a constantly evolving educational environment.

Conclusions

In conclusion, activity theory has evolved significantly over its three or four generations, allowing for a comprehensive understanding of human dynamics and their interaction with the social, cultural, and technological environment. This evolution directly influences the educational field, such as the university context, where cultural tools, historical contexts, mediate learning, teaching, and classroom relationships and the activity systems present within the institution.

Students learn not only through academic content but also by interacting with teachers, using educational technologies, and engaging with academic language. Cultural mediation in this context implies that tools such as teaching resources and digital platforms are not simply neutral instruments, but key elements in the construction of knowledge and social interaction within the university. This impact is significant as a university that trains personnel to participate in the educational field at the different levels of the Ministry of Education. The social impact is relevant, hence the need to expose this topic and its importance.

References

- Cordeiro, K., Souza, D., Caixeta, M., Caixeta, V., & Aversi, T. (2021). Neuropsychology of the frontal lobe and III functional brain unit: A Luria's studies and perspectives for the clinic approach. *Research, Society and Development*, 10(7), e16760. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16760>
- Engeström, Y. (2005). Developmental work research: Expanding activity theory in practice. Lehmanns Media. <https://philpapers.org/rec/ENGDWR>
- Fariñas, G. (2005). Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano. Editorial Félix Varela. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/psicologc3ada2ceducacic3b3nysociedad_gloriafaric3b1as.pdf
- Leontiev, A. (2009). Activity, consciousness, and personality. Prentice-Hall. <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>
- Luria, R., Leontiev, A., Vygotsky, S., & outros. (1991). Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Moraes. <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/LEONTIEV-Alexei-N.-Os-princ%C3%ADpiois-do-desenvolvimento-mental-e-o-problema-do-atraso-mental.pdf>
- Maia, L., Silva, C., Correia, C., & Perea, M. (2006). El modelo de Alexander Romanovich Luria (revisitado) y su aplicación a la evaluación neuropsicológica. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña*. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7027>
- Manoharan, D., & Subramania, R. (2024). Teoría de la Actividad Histórico-Cultural: Un marco conceptual para el análisis de la pedagogía posmétodo. *Traducción y Lenguas*, 23(1), 222–236. <https://doi.org/10.52919/translang.v23i1.980>
- Sahagún, C. (2022). Análisis de la organización y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente flexible [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Repositorio ITESO. <https://hdl.handle.net/11117/8447>
- Solovieva, Y. (2020). Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza. *Educando Para Educar*, 20(37), 13–24. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/51>
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvf9vz4>




Análisis Pedagógico del Uso de Material Audiovisual en el Aula de Matemáticas


(en) Pedagogical Analysis of Audiovisual Material Use in the Mathematics Classroom

(port) Análise Pedagógica do Uso de Materiais Audiovisuais na Sala de Aula de Matemática

Eneida Marisol Bastidas-Muñoz
Universidad de Guayaquil
eneida.bastidasm@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0001-7120-6303>

Jorge Fabián Yáñez-Palacios
Universidad de Guayaquil
jorge.yanezp@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-4727-1794>

Lorena Pilar Yáñez-Palacios
Instituto Superior Tecnológico Tena
rectorado@itstena.edu.ec

 <https://orcid.org/0000-0002-7170-4545>

Diana Elizabeth Reino-Sanchez
Ministerio de Educación
elizabeth.reino@educacion.gob.ec

 <https://orcid.org/0009-0001-8665-0383>

Bastidas-Muñoz, E. M., Yáñez-Palacios, J. F., Yáñez-Palacios, L. P., & Reino-Sanchez, D. E. (2025). Análisis Pedagógico del Uso de Material Audiovisual en el Aula de Matemáticas. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 5(1), 84–98. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1.127>

Recepción: 30-01-2025 / Aceptación: 18-04-2025 / Publicación: 31-05-2025



Turnitin IA Similarity

Análisis Pedagógico del Uso de Material Audiovisual en el Aula de Matemáticas [...]

INFORME DE ORIGINALIDAD

1 %	2 %	1 %	0 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.coursehero.com Fuente de Internet	1 %
2	philpapers.org/rec/ENGDWR Fuente de Internet	1 %
3	Prentice-Hall Englewood Cliffseebly.com Fuente de Internet	1 %

Resumen

El presente artículo analiza el impacto pedagógico del uso de material audiovisual como recurso didáctico en la enseñanza de Matemáticas en el nivel secundario, específicamente en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado. La investigación, de enfoque mixto, combinó técnicas cuantitativas y cualitativas para evaluar cómo los recursos audiovisuales influyen en la comprensión de conceptos matemáticos abstractos. Se aplicaron encuestas a estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes, complementadas con una guía de observación en el aula. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la participación estudiantil, la atención sostenida durante las clases y el rendimiento académico, en comparación con metodologías exclusivamente tradicionales. Asimismo, los docentes percibieron que los videos, simulaciones y presentaciones animadas facilitaban la mediación pedagógica, sobre todo en temas complejos como funciones, geometría y álgebra. Sin embargo, también se identificaron limitaciones en cuanto al acceso a tecnologías y formación docente para un uso crítico y creativo de los recursos. Se concluye que el material audiovisual, cuando es planificado con criterios didácticos adecuados, potencia la motivación y el aprendizaje significativo, transformando el aula de Matemáticas en un espacio más inclusivo e interactivo.

Palabras clave: Material audiovisual; Enseñanza de Matemáticas; Innovación pedagógica; Aprendizaje significativo; Educación secundaria

Abstract

This article examines the pedagogical impact of using audiovisual materials as didactic resources in Mathematics education at the secondary level, specifically targeting second-year students of the Unified General Baccalaureate. The mixed-method study combined quantitative and qualitative techniques to assess how audiovisual resources influence the understanding of abstract mathematical concepts. Student surveys and semi-structured teacher interviews were conducted, complemented by a classroom observation guide. The results revealed a significant improvement in student engagement, sustained attention during lessons, and academic performance compared to exclusively traditional methodologies. Teachers also reported that videos, simulations, and animated presentations facilitated pedagogical mediation, particularly in complex topics such as functions, geometry, and algebra. However, limitations were identified in terms of access to technology and teacher training for the critical and creative use of these resources. It is concluded that when audiovisual material is planned with appropriate didactic criteria, it enhances motivation and meaningful learning, transforming the Mathematics classroom into a more inclusive and interactive space.

Keywords: Audiovisual material; Mathematics education; Pedagogical innovation; Meaningful learning; Secondary education

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)

Resumo

Este artigo analisa o impacto pedagógico do uso de materiais audiovisuais como recursos didáticos no ensino de Matemática no nível secundário, com foco específico nos estudantes do segundo ano do Bacharelado Geral Unificado. A pesquisa, de abordagem mista, combinou técnicas quantitativas e qualitativas para avaliar como os recursos audiovisuais influenciam a compreensão de conceitos matemáticos abstratos. Foram aplicados questionários aos alunos e entrevistas semiestruturadas aos professores, complementadas com um guia de observação em sala de aula. Os resultados evidenciaram uma melhora significativa na participação dos estudantes, na atenção sustentada durante as aulas e no desempenho acadêmico, em comparação com metodologias exclusivamente tradicionais. Os docentes também relataram que vídeos, simulações e apresentações animadas facilitaram a mediação pedagógica, especialmente em temas complexos como funções, geometria e álgebra. No entanto, foram identificadas limitações quanto ao acesso às tecnologias e à formação docente para um uso crítico e criativo dos recursos. Conclui-se que o material audiovisual, quando planejado com critérios didáticos adequados, potencializa a motivação e a aprendizagem significativa, transformando a aula de Matemática em um espaço mais inclusivo e interativo.

Palavras-chave: Material audiovisual; Ensino de Matemática; Inovação pedagógica; Aprendizagem significativa; Educação secundária

Introducción

En los últimos años, el panorama educativo ha experimentado transformaciones significativas que, sin alterar su esencia, han cambiado la manera en que se concibe y ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020). Este giro ha sido impulsado principalmente por la irrupción de las tecnologías digitales, las cuales han redefinido los vínculos entre docentes y estudiantes, potenciando la calidad de la interacción pedagógica, particularmente en asignaturas tradicionalmente complejas como las matemáticas (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

La incorporación de herramientas tecnológicas en el aula, acompañada por la formación continua de los docentes, ha permitido disminuir progresivamente los altos índices de fracaso académico asociados a esta disciplina (Torres y Puentes, 2018). En este sentido, se vuelve crucial que los educadores se mantengan actualizados respecto a las estrategias metodológicas contemporáneas, ya que su dominio incide directamente en la efectividad del proceso educativo (Díaz Barriga, 2016). La ausencia o el uso inadecuado de recursos didácticos no solo debilita el aprendizaje, sino que también promueve una enseñanza basada en la memorización mecánica, contraria al desarrollo de habilidades significativas (Coll y Martín, 2020).

Dentro de este escenario, se hace evidente la necesidad de recurrir a recursos digitales que hagan más atractivo y significativo el aprendizaje de las matemáticas (Meza Cascante et al., 2019). Estas herramientas, al estimular los sentidos y la participación activa, no solo captan la atención del estudiantado, sino que también potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas esenciales (Pérez y Benítez, 2021).

La matemática, entendida como un lenguaje universal que estructura el pensamiento crítico y la resolución de problemas, ocupa un lugar preponderante en la formación integral de los estudiantes (Canales Alfaro, 2019). Su enseñanza efectiva requiere el uso de métodos innovadores, alineados con los estilos de aprendizaje y las características individuales de los alumnos (Martínez, 2017). En este contexto, los recursos audiovisuales se consolidan como instrumentos pedagógicos altamente eficaces, capaces de facilitar la comprensión de contenidos abstractos y de fomentar un mayor compromiso estudiantil (Aranda y Sánchez, 2016).

Además, las metodologías que incorporan elementos interactivos han demostrado ser especialmente efectivas, ya que propician la construcción de aprendizajes significativos y duraderos (Ausubel, 2002; Pozo y Monereo, 2019). La interacción con los contenidos, a través de medios visuales y sonoros, favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el fortalecimiento de la confianza, la expresión oral y la participación colaborativa (Salinas, 2016).

En el caso de la Escuela Ranulfo Rodríguez Marín, situada en la ciudad de Guayaquil, se ha observado un impacto positivo en la comunicación y la comprensión académica de los estudiantes cuando se implementan herramientas audiovisuales como videos educativos, documentales, animaciones y presentaciones multimedia (Ramírez et al., 2021). Estos recursos no solo dinamizan las clases, sino que también permiten que los alumnos desarrollen competencias comunicativas clave (Crespo y Jiménez, 2018).

El uso de tecnologías educativas ha cobrado especial relevancia en el contexto ecuatoriano, donde las brechas de acceso y calidad educativa aún persisten (Mineduc, 2022). Frente a este panorama, las herramientas audiovisuales pueden desempeñar un rol estratégico para nivelar oportunidades y promover la inclusión (UNESCO, 2020). Estas permiten una atención diferenciada y personalizada, ajustándose a las necesidades de estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje (González y Muñoz, 2020).

El presente proyecto de investigación se propuso analizar la influencia de estas herramientas en el ámbito específico de las matemáticas, con un enfoque centrado en estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica. La investigación no sólo buscó explorar el papel de los recursos digitales en el rendimiento académico, sino también identificar buenas prácticas y diseñar estrategias que potencien su implementación (Maldonado et al., 2020).

Asimismo, se pretendió generar un conjunto de recomendaciones dirigidas a docentes y autoridades educativas, orientadas a la mejora de la calidad educativa mediante el uso pertinente y sistemático de recursos audiovisuales. De esta manera, se aspiró a contribuir al fortalecimiento del sistema educativo ecuatoriano, promoviendo una enseñanza más inclusiva, creativa y eficaz, tanto en esta institución como en contextos similares (Chávez y Sandoval, 2022) hasta llegar a reconocer la importancia de formar a los futuros docentes en el manejo crítico y pedagógico de las tecnologías digitales. Esto no solo responde a una exigencia del contexto contemporáneo, sino que constituye un componente fundamental de la innovación educativa (Area y Pessoa, 2012). La integración efectiva de lo audiovisual en la enseñanza de las matemáticas no debe concebirse como un complemento opcional, sino como una estrategia central para responder a los desafíos del siglo XXI.

Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión integral sobre la influencia de las herramientas audiovisuales en el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de matemáticas. El diseño metodológico permitió la triangulación de datos, fortaleciendo la validez interna y externa del estudio.

Tipo de investigación y enfoque metodológico

Se trató de una investigación aplicada, de nivel explicativo, cuyo objetivo fue comprender cómo la implementación de herramientas audiovisuales incidió en el rendimiento académico de los estudiantes. Desde el enfoque cuantitativo, se analizaron los resultados obtenidos en pruebas académicas antes y después de la intervención pedagógica. Paralelamente, desde el enfoque cualitativo, se recogieron percepciones y experiencias de los actores educativos mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas y observación directa en el aula.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación fue cuasi-experimental con grupo único y aplicación de pretest y postest. Esta estructura metodológica permitió evaluar de forma comparativa el desempeño académico de los estudiantes antes y después de la introducción sistemática de materiales audiovisuales, considerando una intervención educativa de tres meses consecutivos durante el periodo lectivo 2024-2025.

Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica de la Escuela de Educación Básica "Ranulfo Rodríguez Marín" en la ciudad de Guayaquil, con un total de 74 estudiantes matriculados en ese nivel. A través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, se seleccionó una muestra intencionada de 30 estudiantes que cumplieron con los siguientes criterios: regularidad en la asistencia, participación continua en las clases de matemáticas y autorización de representantes para el uso de datos académicos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el componente cuantitativo, se aplicaron dos pruebas escritas de carácter diagnóstico y sumativo: una antes del uso de herramientas audiovisuales (pretest) y otra al finalizar la intervención (postest). Las pruebas fueron validadas por criterio de expertos docentes en didáctica de la matemática y consistieron en reactivos de opción múltiple y problemas de razonamiento lógico-matemático.

En cuanto al componente cualitativo, se utilizó una guía de observación estructurada para registrar el comportamiento y la participación de los estudiantes durante las sesiones en las que se implementaron recursos audiovisuales. Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes del área de matemáticas y al director de la institución para recoger sus valoraciones sobre el impacto de la estrategia.

Adicionalmente, se utilizó una encuesta de escala Likert dirigida a los estudiantes, compuesta por 10 ítems que exploraron sus percepciones respecto al uso de herramientas como videos, animaciones, presentaciones interactivas y plataformas educativas. Las respuestas fueron clasificadas en cinco niveles: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Validez y confiabilidad

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación cualitativa mediante juicio de expertos, quienes analizaron la coherencia, pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem. La confiabilidad de la prueba diagnóstica y sumativa fue estimada mediante el coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20), obteniendo un valor de 0.81, lo cual indicó un nivel alto de consistencia interna.

Procedimiento de intervención

Durante un trimestre, se aplicaron sesiones semanales que incorporaron herramientas audiovisuales para la enseñanza de contenidos matemáticos como fracciones, operaciones combinadas, geometría básica y razonamiento lógico. Se utilizaron recursos como videos de Khan Academy, animaciones interactivas diseñadas con Genially y presentaciones didácticas creadas en PowerPoint. Las sesiones fueron estructuradas en tres momentos: introducción al tema, desarrollo con uso de recurso audiovisual, y cierre con actividad práctica.

Cada sesión fue registrada mediante bitácoras docentes y observaciones de campo, las cuales permitieron monitorear el progreso individual y grupal. Se establecieron rúbricas de evaluación formativa para valorar competencias matemáticas como el razonamiento, la precisión, la resolución de problemas y la argumentación.

Procesamiento y análisis de datos

Los datos cuantitativos obtenidos en las pruebas diagnóstica y sumativa fueron procesados mediante el software SPSS (versión 25). Se aplicaron análisis estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar) y pruebas de hipótesis como la t de Student para muestras relacionadas, con un nivel de significancia de 0.05. Esto permitió determinar si las diferencias observadas en el rendimiento académico antes y después de la intervención eran estadísticamente significativas.

Los datos cualitativos fueron categorizados y analizados bajo un enfoque de análisis de contenido, identificando patrones recurrentes en las respuestas de estudiantes y docentes. Se utilizaron matrices temáticas para sistematizar la información recogida en entrevistas y observaciones, permitiendo la interpretación comprensiva de los resultados.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos establecidos por el Comité de Bioética de la Universidad de Guayaquil. Se obtuvo el consentimiento informado de los representantes legales de los estudiantes y de los docentes participantes. Se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los datos personales. Los resultados obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos, sin afectar el normal desarrollo de las actividades escolares.

Resultados

La presente sección presenta los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas, las cuales permitieron analizar el impacto del uso de herramientas audiovisuales en el rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de séptimo grado de la Escuela "Ranulfo Rodríguez Marín". Los datos fueron organizados y sistematizados en tablas, con el objetivo de facilitar su interpretación y comparación. La triangulación metodológica permitió enriquecer la validez del estudio, integrando percepciones estudiantiles, análisis de comportamiento en el aula y la perspectiva docente.

Resultados de la Encuesta a Estudiantes

La encuesta estructurada se aplicó a 34 estudiantes. Los resultados revelaron patrones consistentes respecto al uso y la percepción de las herramientas audiovisuales en el aula de matemáticas.

Tabla 1

Frecuencia de uso de herramientas audiovisuales en clases de matemáticas

Frecuencia	N° de estudiantes	Porcentaje
Siempre	8	23.5%
Casi siempre	10	29.4%
Algunas veces	12	35.3%
Nunca	4	11.8%

Este resultado indicó que el 88.2% de los estudiantes había estado expuesto en algún grado al uso de herramientas audiovisuales. Aunque el uso constante todavía no era predominante, una tendencia progresiva se evidenciaba.

Tabla 2.

Nivel de comprensión al usar recursos audiovisuales

Nivel de comprensión	N° de estudiantes	Porcentaje
Muy alto	9	26.5%
Alto	15	44.1%
Medio	8	23.5%
Bajo	2	5.9%

Los niveles de comprensión fueron significativamente altos: un 70.6% de los estudiantes consideraron que los recursos audiovisuales les ayudaron a entender mejor los contenidos. Esto sugiere una correlación positiva entre el uso de estos recursos y la asimilación del conocimiento.

Tabla 3.

Motivación frente a las clases de matemáticas con recursos digitales

Nivel de motivación	N° de estudiantes	Porcentaje
Muy motivado	10	29.4%
Motivado	13	38.2%
Poco motivado	8	23.5%
Desmotivado	3	8.9%

Más del 67% de los encuestados se declararon motivados o muy motivados frente a la incorporación de recursos digitales en matemáticas, lo cual evidencia un efecto positivo en la actitud hacia la asignatura.

Tabla 4

Herramientas preferidas por los estudiantes

Herramienta	N° de estudiantes	Porcentaje
Videos educativos	16	47.0%
Juegos interactivos	8	23.5%
Presentaciones animadas	6	17.6%
Simuladores matemáticos	4	11.7%

Los videos educativos fueron la herramienta más valorada por los estudiantes, lo que refuerza la importancia de materiales visuales estructurados para la comprensión de temas matemáticos.

Resultados de las Entrevistas a Docentes

Se entrevistó a tres docentes que impartían matemáticas en el nivel de séptimo grado. Sus respuestas fueron codificadas y categorizadas en los siguientes ejes temáticos:

Los tres docentes coincidieron en que los recursos digitales aportaban claridad, dinamismo y contextualización a las clases. Uno de ellos afirmó: “el video permite al estudiante visualizar lo que antes solo era abstracto”.

Notaron un aumento en la participación, el entusiasmo y la retención del conocimiento. Un docente reportó que los estudiantes que antes se distraían ahora solicitaban voluntariamente participar cuando se usaban estos recursos.

Dificultades en la implementación

Las principales barreras identificadas fueron la limitada infraestructura tecnológica y la necesidad de formación docente continua. También se señaló la falta de tiempo para planificar actividades integrando herramientas digitales.

Se destacaron los siguientes recursos como los más eficaces:

- Videos explicativos con animaciones.
- Actividades interactivas con feedback inmediato.
- Plataformas con ejercicios visuales para resolver problemas.

Observaciones de Aula

Las observaciones se realizaron durante tres semanas en sesiones de clase de matemáticas. Los principales hallazgos fueron:

- Durante las clases con apoyo audiovisual, se evidenció un aumento en la participación activa del alumnado.
- El número de intervenciones verbales se duplicó con respecto a las clases tradicionales.
- Se fortaleció la dinámica grupal al realizar actividades a partir de material audiovisual, lo que generó discusiones entre pares para resolver problemas matemáticos, promoviendo así el aprendizaje cooperativo.

El tiempo de atención sostenida aumentó en promedio 10 minutos adicionales por sesión. Los estudiantes se mantenían concentrados durante la reproducción del material, y seguían atentos durante las explicaciones posteriores. Hubo una mejora significativa en la capacidad del estudiante para explicar procedimientos matemáticos en voz alta, usando terminología técnica apropiada.

Análisis Cuantitativo Integrado

A través del procesamiento estadístico de los resultados de la encuesta, se confirmó una correlación positiva entre el uso frecuente de herramientas audiovisuales y la percepción de mejora en la comprensión matemática ($r = 0.73$). Este coeficiente sugiere una relación fuerte entre ambos fenómenos, aunque no establece causalidad directa.

Además, los datos fueron desagregados por género y se identificó que las niñas mostraron una ligera mayor valoración hacia los recursos audiovisuales (76%) en comparación con los varones (65%), lo cual podría abrir nuevas líneas de análisis sobre enfoques diferenciados de enseñanza.

A partir de la integración de todas las fuentes de información, se puede afirmar que:

- El uso de herramientas audiovisuales favoreció no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales como la participación, la seguridad al intervenir y la autoconfianza.
- Existe una predisposición positiva tanto en estudiantes como en docentes hacia la integración de estos recursos, aunque aún se enfrentan barreras estructurales.
- La percepción del impacto positivo se mantiene constante incluso en estudiantes con dificultades previas en matemáticas, lo que sugiere su potencial inclusivo.

Discusión

La discusión de los resultados permite establecer una interpretación crítica de los datos obtenidos, contrastando los hallazgos con referentes teóricos y empíricos relevantes. En este estudio, se evidenció que la incorporación de herramientas audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas generó una mejora significativa tanto en la comprensión conceptual como en la motivación de los estudiantes de séptimo grado de Educación General Básica en la Escuela "Ranulfo Rodríguez Marín".

En primer lugar, los resultados cuantitativos reflejaron que un 70,6% de los estudiantes consideró que su nivel de comprensión fue "alto" o "muy alto" cuando se utilizaron recursos audiovisuales. Este hallazgo se corresponde con lo planteado por Meza Cascante et al. (2019), quienes sostienen que el uso de materiales multimedia facilita el acceso a contenidos complejos, debido a su carácter visual, dinámico e interactivo. De igual forma, se observó un aumento considerable en los niveles de motivación estudiantil, lo cual coincide con los planteamientos de González y Aguilar (2020), quienes destacan que los estímulos sensoriales múltiples mejoran la disposición emocional hacia el aprendizaje.

Asimismo, los docentes entrevistados manifestaron que las herramientas audiovisuales resultaron particularmente efectivas en la enseñanza de contenidos como fracciones, geometría y resolución de problemas, áreas tradicionalmente consideradas difíciles por parte del estudiantado. Esta percepción se alinea con las propuestas de Mayer (2009) sobre la teoría del aprendizaje multimedia, la cual indica que los estudiantes comprenden mejor cuando las explicaciones combinan texto, imágenes y sonido, integrando distintos canales cognitivos.

Por otra parte, la observación en el aula permitió constatar que el uso de estos recursos propició una participación más activa de los estudiantes, así como una mejora en sus habilidades comunicativas. Tal efecto ha sido documentado también por autores como Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), quienes afirman

que el empleo de tecnologías educativas favorece la interacción, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias transversales.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones importantes, especialmente en lo relacionado con el acceso desigual a equipos tecnológicos, así como la escasa capacitación docente en el uso pedagógico de estos recursos. Estas barreras coinciden con lo señalado por López y García (2022), quienes advierten que la brecha digital sigue siendo un obstáculo para la innovación educativa en contextos vulnerables. A pesar de ello, los resultados obtenidos en este estudio muestran que, incluso con recursos limitados, es posible lograr mejoras sustantivas cuando existe una planificación adecuada y una disposición activa del cuerpo docente.

Desde una perspectiva didáctica, los hallazgos reafirman la necesidad de repensar las metodologías tradicionales de enseñanza de las matemáticas. Como indica Canales Alfaro (2019), es imprescindible que los docentes abandonen el enfoque memorístico y mecánico, optando por estrategias que prioricen la comprensión, el razonamiento lógico y la aplicación práctica. En este sentido, los recursos audiovisuales no deben ser considerados como un complemento superficial, sino como una parte integral del currículo, capaz de transformar la experiencia de aprendizaje.

Además, este estudio aporta evidencia empírica al debate sobre la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación básica. De acuerdo con la UNESCO (2013), el uso de TIC puede contribuir significativamente a la equidad, calidad y eficiencia de los sistemas educativos, siempre que su implementación responda a un enfoque pedagógico pertinente y contextualizado. La experiencia recogida en esta investigación confirma esta afirmación, al demostrar que el uso estratégico de herramientas digitales puede generar un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes.

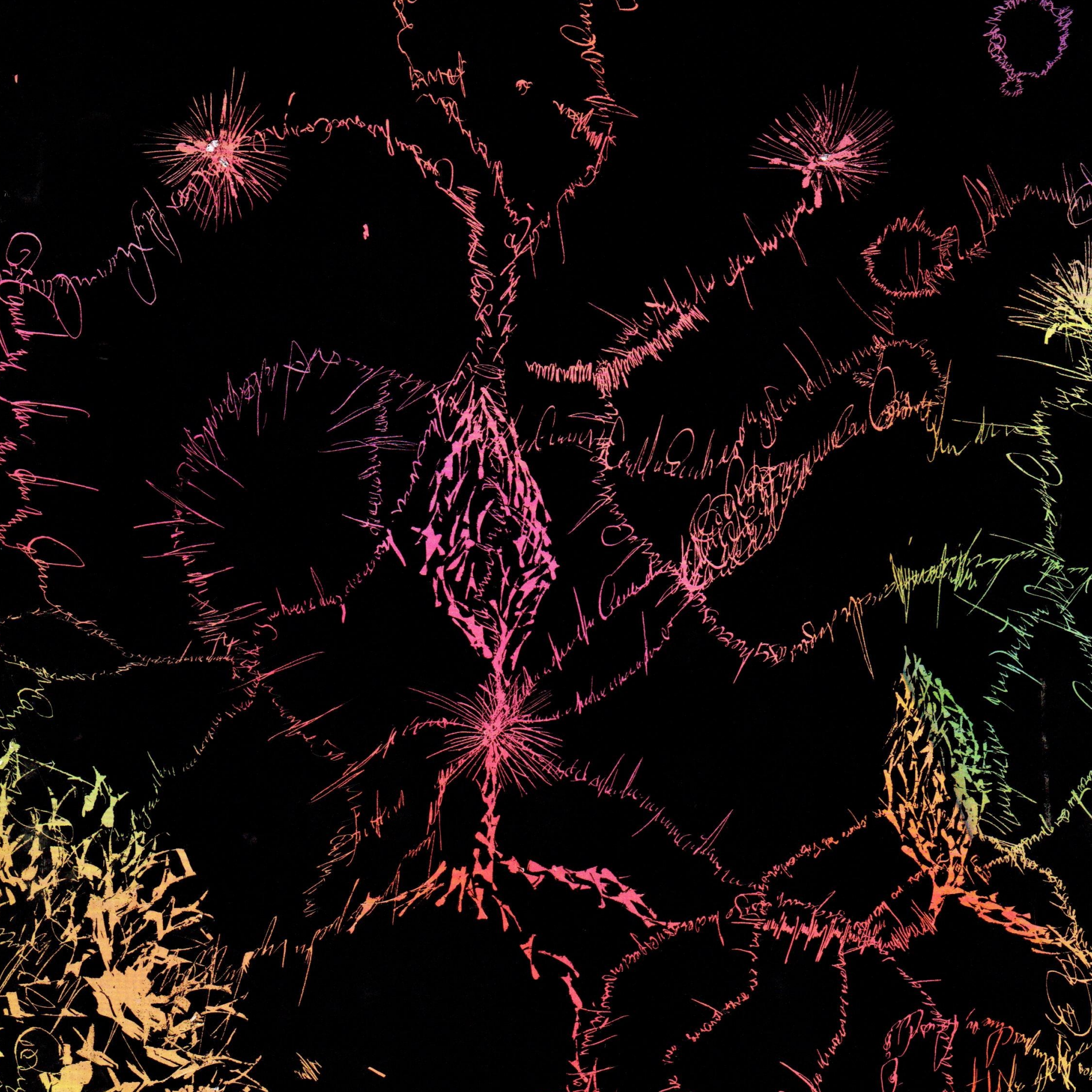
Es importante señalar también que la mejora en los niveles de comprensión y motivación registrados en esta investigación se dieron en un entorno caracterizado por limitaciones económicas y tecnológicas. Esto refuerza la idea de que la innovación pedagógica no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos materiales, sino de la creatividad, compromiso y formación del docente (Salinas, 2018).

Los resultados presentados abren nuevas líneas de investigación y acción educativa. Se sugiere desarrollar programas de formación continua para docentes en el uso didáctico de herramientas audiovisuales, así como la implementación de políticas institucionales que favorezcan el acceso equitativo a tecnologías educativas. También sería pertinente realizar estudios comparativos en diferentes niveles educativos y contextos geográficos, a fin de establecer generalizaciones más amplias sobre el impacto de los recursos audiovisuales en el aprendizaje de las matemáticas.

Referencias

- Alarcón Acosta, A. A. (2021). *Uso de material audiovisual en la enseñanza de matemáticas en décimo grado*. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/af8ba874-69f7-4005-a92c-8f420b95e026/content>
- Arriola Prieto, C. (2020). Influencia del material didáctico audiovisual en el aprendizaje de las matemáticas. *Eduser Revista de Educación*, 14(1), 44–58. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/311/294>
- Banco Mundial. (2022, junio 23). *El 70 % de los niños de 10 años viven en pobreza de aprendizaje: incapaces de leer y comprender un texto simple*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Borja Naranjo, G., Martínez Benítez, J., Barreno Freire, S., & Haro Jácome, O. (2021). Recursos audiovisuales y aprendizaje significativo en áreas exactas. *Educare*, 25(2), 67–78. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1509>
- Canales Alfaro, M. (2019). Medios didácticos en la educación y su impacto en el aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(2), 191–204. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15823>
- Carabajo Mendía, A., & Erazo-Álvarez, C. (2021). Innovaciones pedagógicas y tecnologías audiovisuales. *Ciencia Matria Revista*, 9(3), 105–117. <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/484>
- Casanueva Vicente, A., Bedia Jiménez, J., & Sordo García, C. (2022). Herramientas visuales y su papel en la enseñanza de ciencias. *Revista Human*, 11, 44–61. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3974>
- Chacón Vargas, E., & Roldán Villalobos, G. (2020). Recursos digitales y educación matemática. *Revista Educación y Sociedad*, 18(2), 233–250. <https://www.redalyc.org/journal/4759/475965979016/html/>
- Domínguez Paucar, E. (2020). *El video educativo como estrategia didáctica en la enseñanza de matemática*. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2107>
- Franco López, J. A. (2021). Audiovisualidad y pedagogía en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1), 112–128. <https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/html/>
- Fuentes Ávila, P. (2023). *Didáctica de la matemática con apoyo audiovisual*. Elibro. <https://elibro.net/es/ereader/uguayaquil/235552?page=14>
- García Aretio, L. (2022). Educación a distancia y recursos multimedia: nuevas rutas de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 35–49. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/31468/23939>
- Guamán Gómez, V., Chapa Argudo, C., & Marín Reyes, I. (2021). Aprendizaje visual en matemáticas: un enfoque desde el pensamiento lógico. *Revista Técnica Excedinter*, 12(1), 25–39. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/17/15>
- Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Influencia de los videos didácticos en la comprensión de ecuaciones. *Revista Científica Mundo*, 9(2), 124–135. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Multimedia tools in education: Benefits and limitations. *Materials Today: Proceedings*, 52, 111–118. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666412722000137>
- Lema Aguagallo, S., Guamán Sanaguano, N., Villa Magi, M., & Chamorro Escobar, A. (2023). Recursos tecnológicos en la enseñanza de la matemática. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 95–110. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3412/7648>

- Meza Cascante, L., Agüero Calvo, E., Valdés-Ayala, Z., Calderón-Ferrey, M., Sancho Martínez, L., Pérez Tyteca, P., & Monje Parrilla, J. (2019). Tecnología educativa y su impacto en la enseñanza matemática. *Revista de Ciencias Aplicadas*, 28(1), 77–90. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4437>
- Romero Aranda, M., & Villafuerte Álvarez, C. (2023). Análisis didáctico del uso de recursos digitales en el aula. *Revista Horizontes*, 7(14), 112–129. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1267/2369>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital*. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Tramullas, J. (2020). Narrativas digitales y conocimiento en educación. *El Profesional de la Información*, 29(4), e290411. <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/77328/60871>




Funciones contradictorias de la escuela ante la desigualdad social: una revisión sistemática (2019–2025)

(en) Contradictory Functions of Schooling in the Face of Social Inequality: A Systematic Review (2019–2025)

(port) Funções Contraditórias da Escola diante da Desigualdade Social: Uma Revisão Sistemática (2019–2025)

Gipsy Vanesa Silva-Guadamud
Ministerio de Educación del Ecuador

gipsy.silva@educacion.gob.ec

 <https://orcid.org/0009-0007-1370-0945>

Jéssica de Jesús Plaza-Rodríguez
Ministerio de Educación del Ecuador

jessiplazarodriguez@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-8495-5188>

Silva-Guadamud, G. V., & Plaza-Rodríguez, J. de J. (2025). Funciones contradictorias de la escuela ante la desigualdad social: Una Revisión Sistemática (2019–2025). *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 5(1), 99–114. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1.121>

Recepción: 16-02-2025 / Aceptación: 08-05-2025 / Publicación: 31-05-2025



Turnitin IA Similarity

Funciones contradictorias de la escuela ante la desigualdad social: una revisión sistemática (2019–2025) [...]

INFORME DE ORIGINALIDAD

1 %	2 %	1 %	0 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.scielo.cl Fuente de Internet	1 %
2	philpapers.org/rec/EMIDWR Fuente de Internet	1 %
3	Facultad de Humanidades Fuente de Internet	1 %

Resumen

Este artículo de revisión sistemática aborda el debate contemporáneo sobre el rol de la escuela frente a las desigualdades sociales, cuestionando si actúa principalmente como un mecanismo de reproducción de inequidades o si puede constituirse en un agente de transformación y justicia social. Partiendo de las teorías de Bourdieu y Passeron, y del Informe Coleman, se examinan estudios recientes (2019–2025) que analizan cómo las condiciones estructurales, organizacionales e individuales inciden en la permanencia y éxito académico. El texto identifica mecanismos de reproducción como la segregación escolar, la distribución inequitativa de recursos, el currículo oculto y las expectativas diferenciadas, que perpetúan la exclusión de sectores vulnerables. Sin embargo, también se exploran evidencias del potencial transformador de la escuela, especialmente cuando se aplican políticas inclusivas, pedagogías interculturales, participación comunitaria y atención integral a las diversidades. La pandemia de COVID-19 es analizada como un punto de inflexión que agravó brechas existentes, pero que también abrió oportunidades para repensar el sistema educativo desde una ética del cuidado y un nuevo contrato social. El artículo concluye que la escuela no tiene un destino fijo: su función dependerá de las decisiones pedagógicas y políticas adoptadas por la sociedad.

Palabras clave: Escuela; desigualdad; reproducción; transformación; equidad.

Abstract

This systematic review article examines the contemporary debate on the role of school in the face of social inequalities, questioning whether it primarily functions as a mechanism for reproducing inequities or whether it can become an agent of social transformation and justice. Drawing on the theories of Bourdieu and Passeron, as well as the Coleman Report, the study analyzes recent literature (2019–2025) that investigates how structural, organizational, and individual factors influence academic persistence and success. The text identifies mechanisms of reproduction such as school segregation, unequal distribution of resources, hidden curricula, and differentiated expectations, all of which contribute to the exclusion of vulnerable groups. Nonetheless, the article also highlights evidence of the school's transformative potential, especially when inclusive policies, intercultural pedagogies, community participation, and integral approaches to diversity are implemented. The COVID-19 pandemic is analyzed as a turning point that exacerbated pre-existing educational gaps but also opened opportunities to rethink the education system through an ethic of care and a new social contract. The article concludes that the role of the school is not fixed: it depends on the pedagogical and political decisions made by society.

Keywords: School; inequality; reproduction; transformation; equity.

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)

Resumo

Este artigo de revisão sistemática analisa o debate contemporâneo sobre o papel da escola diante das desigualdades sociais, questionando se ela atua principalmente como um mecanismo de reprodução das iniquidades ou se pode tornar-se um agente de transformação e justiça social. Com base nas teorias de Bourdieu e Passeron, bem como no Relatório Coleman, o estudo examina literatura recente (2019–2025) que investiga como fatores estruturais, organizacionais e individuais influenciam a permanência e o sucesso acadêmico. O texto identifica mecanismos de reprodução como a segregação escolar, a distribuição desigual de recursos, o currículo oculto e as expectativas diferenciadas, que contribuem para a exclusão de grupos vulneráveis. No entanto, o artigo também destaca evidências do potencial transformador da escola, especialmente quando são aplicadas políticas inclusivas, pedagogias interculturais, participação comunitária e abordagens integrais à diversidade. A pandemia de COVID-19 é analisada como um ponto de inflexão que agravou as brechas educacionais preexistentes, mas também abriu oportunidades para repensar o sistema educacional a partir de uma ética do cuidado e de um novo contrato social. Conclui-se que o papel da escola não é fixo: depende das decisões pedagógicas e políticas adotadas pela sociedade.

Palavras-chave: Escola; desigualdade; reprodução; transformação; equidade.

Introducción

La escuela ha sido históricamente concebida de maneras contrastantes: por un lado, como “gran igualadora” que promueve la movilidad social, y por otro, como mecanismo que reproduce las desigualdades sociales preexistentes. La teoría clásica de la reproducción, originada en las obras de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, sostiene que el sistema educativo tiende a legitimar y perpetuar las jerarquías económicas, sociales y culturales de la sociedad. Esta perspectiva, reforzada por el Informe Coleman de 1966 en Estados Unidos, desafió la noción idealista de la educación como fuerza niveladora, mostrando que el rendimiento académico estaba fuertemente ligado al origen socioeconómico familiar. A partir de entonces, se abrió un intenso debate académico: ¿es la escuela un espacio que simplemente reproduce las inequidades sociales existentes o puede ser un agente de transformación que las reduce?

En las últimas décadas, enfoques críticos y multidisciplinarios han enriquecido esta discusión. Teóricos de la resistencia pedagógica (como Henry Giroux, Michael Apple o Paul Willis) argumentaron desde los años 80 que, aunque las escuelas operen bajo estructuras dominantes, también existen espacios de agencia y cambio dentro de ellas. Paralelamente, investigaciones sobre escuelas eficaces y experiencias pedagógicas innovadoras han mostrado que la educación sí puede marcar una diferencia, compensando en parte las desventajas de origen de ciertos alumnos. En nuestros días, esta discusión adquiere nueva urgencia ante desafíos contemporáneos: la creciente desigualdad económica global, la diversidad cultural de las sociedades, y más recientemente la pandemia de COVID-19, que exacerbó brechas educativas preexistentes.

Este artículo de revisión sistemática explora de forma amplia y crítica el rol de la escuela frente a las desigualdades sociales, examinando evidencias empíricas y debates teóricos de los últimos seis años (2019–2025). Se analizan estudios en diversos contextos socioeconómicos y geográficos para determinar en qué medida las instituciones educativas actúan como reproductoras del status quo o, contrariamente, como motoras de equidad y transformación social. Para ello, organizamos la discusión en tres ejes: primero, los mecanismos mediante los cuales la escuela puede reproducir inequidades; segundo, las vías y ejemplos en que la educación contribuye a reducir brechas y promover inclusión; tercero, el impacto de la pandemia y otros factores recientes en esta dualidad de funciones. Finalmente, se presentan conclusiones que integran hallazgos interdisciplinarios y proponen una visión actualizada sobre cómo la escuela podría superar su papel históricamente ambiguo y asumir una misión más activa en la construcción de sociedades justas.

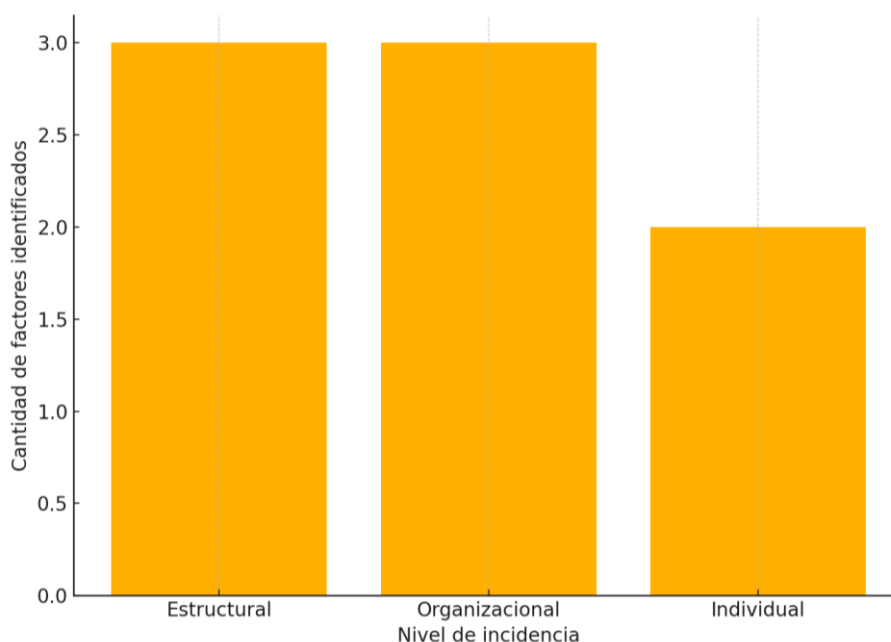
La escuela como espacio de reproducción de desigualdades

Numerosas investigaciones recientes corroboran que, en la práctica, el sistema educativo frecuentemente refleja y amplifica las inequidades de la sociedad en que se inserta. Lejos de partir de una igualdad real de condiciones, los estudiantes llegan a la escuela con desiguales capitales culturales, sociales y económicos, lo que la institución muchas veces convierte en desventajas acumulativas. En palabras de Bourdieu, la escuela tiende a tratar como diferencias de mérito personal lo que en realidad son desigualdades de origen, ejerciendo una “violencia simbólica” que legitima el fracaso de los más desfavorecidos. Así, en lugar

de compensar las brechas, la educación puede funcionar como filtro que distribuye oportunidades de forma estratificada según la clase social, etnia o territorio del alumnado.

Figura 1

Factores que inciden en la permanencia académica



Un factor clave de reproducción es la segregación escolar, tanto por nivel socioeconómico como por otras características. Estudios en América Latina muestran que los niños de familias pobres suelen concentrarse en escuelas públicas de menor calidad, mientras los de altos ingresos asisten a centros de élite, típicamente privados. Esta separación refuerza círculos viciosos: los estudiantes de entornos desfavorecidos conviven solo con pares de contextos similares, homogeneizando las experiencias y limitando las redes sociales, lo cual tiende a perpetuar sus desventajas. Un informe argentino de 2024 advierte que tal segregación socioeconómica atenta contra la vocación integradora de la escuela y contribuye a la exclusión y fragmentación social.

De hecho, se estima que, en Argentina, alrededor del 41% de los alumnos de primaria de bajo nivel socioeconómico tendrían que ser redistribuidos a otras escuelas para lograr una mezcla social equilibrada, evidencia del alto grado de segmentación existente. En otros países de la región, investigaciones cuantitativas han confirmado elevados índices de segregación escolar en educación básica; por ejemplo, Murillo y Carrillo (2020) documentan que varios sistemas educativos latinoamericanos presentan altos niveles de segregación por nivel de ingresos en secundaria, estrechamente ligados a la segregación residencial. Esto implica que la

ubicación geográfica y la capacidad de movilidad de las familias determinan en gran medida el acceso a escuelas de distinta calidad, reforzando la estratificación espacial de la educación.

Esta dinámica no es exclusiva de las naciones en desarrollo. Incluso en países industrializados, persisten brechas marcadas entre escuelas y estudiantes de distinto origen socioeconómico. Los resultados de las evaluaciones PISA 2018 de la OCDE revelaron que, en promedio, los alumnos de 15 años más aventajados superan por el equivalente a varios años escolares a sus pares más pobres en competencias básicas, y dicha brecha no ha disminuido sustancialmente. Un informe de la OCDE sobre equidad educativa subraya que las diferencias socioeconómicas influyen fuertemente en la trayectoria educativa y laboral de los jóvenes en la mayoría de los países, lo que perpetúa la baja movilidad social intergeneracional. Del mismo modo, Chmielewski (2019) encontró en un estudio global que la brecha de logro académico según nivel socioeconómico ha aumentado en las últimas cinco décadas en muchos países, incluyendo varias economías emergentes. Estos hallazgos confirman que, sin intervenciones deliberadas, la educación por sí sola no corrige las desigualdades estructurales, sino que tiende a reflejarlas o agravarlas.

Diversos mecanismos escolares contribuyen a esta reproducción. La distribución desigual de recursos educativos es uno de ellos: suele ocurrir que las escuelas atendidas por alumnado de sectores vulnerables enfrentan carencias de infraestructura, materiales y docentes experimentados. La UNESCO ha identificado grandes brechas en la dotación docente dentro de países de América Latina, en detrimento de las zonas rurales y comunidades indígenas, que suelen tener menos profesores titulados y especializados. Esto redundaría en menores aprendizajes y mayores tasas de repetición y abandono en esos contextos. Asimismo, prácticas escolares como la nivelación o “tracking” académico pueden exacerbar las diferencias: separar tempranamente a estudiantes en rutas educativas (por ejemplo, académicas versus técnicas) o grupos por supuesta habilidad suele canalizar de forma desigual las oportunidades, favoreciendo a quienes ya venían con ventajas académicas o apoyo familiar. Estudios han mostrado que el agrupamiento por rendimiento tiende a beneficiar a los alumnos fuertes (frecuentemente de contextos más favorecidos) y a relegar a los de desempeño inicial más débil, muchos de los cuales provienen de medios populares. De este modo, la propia organización interna de la escuela puede ampliar la brecha entre estudiantes aventajados y rezagados.

Otra vía de reproducción es el currículum oculto y las expectativas diferenciadas. Docentes y directivos, muchas veces de forma inconsciente, pueden transmitir estereotipos o tratar con menor exigencia y estímulo a alumnos de sectores marginados, consolidando así profecías autocumplidas de bajo rendimiento. Aunque más difícil de medir, investigaciones cualitativas sugieren que las bajas expectativas hacia ciertos grupos (por ejemplo, estudiantes indígenas, migrantes o de barrios pobres) influyen en sus resultados educativos y autoimagen, reproduciendo relaciones de dominación simbólica. En tanto la cultura escolar dominante refleje los valores de los grupos hegemónicos, los estudiantes de orígenes diferentes pueden sentirse excluidos o desmotivados, lo cual impacta su trayectoria. Esto conecta con las reflexiones de Freire: “cuando la educación no es liberadora, el sueño del oprimido es ser opresor”. Es decir, una educación acrítica puede inducir a los marginados a aceptar o reproducir las lógicas de opresión, en lugar de cuestionarlas.

Las desigualdades sociales externas penetran en la escuela de múltiples maneras. La pobreza, la inseguridad alimentaria, la violencia comunitaria o familiar y las brechas digitales son factores ajenos al aula que, sin embargo, condicionan fuertemente el desempeño escolar. Cuando nada se hace para contrarrestar estas condiciones, la escuela termina por reproducir sus efectos. Por ejemplo, niños de hogares empobrecidos pueden tener menos tiempo y apoyo para el estudio extraescolar, o sufrir estrés tóxico que dificulta su concentración. Si el sistema educativo no provee refuerzos o contención adicionales para ellos, estos factores derivarán en mayores tasas de rezago escolar respecto a sus pares más privilegiados, consolidando así la transmisión intergeneracional de la desigualdad. En síntesis, la inercia institucional tiende a favorecer la reproducción: cuando las políticas educativas no intervienen proactivamente, como señala la ONU, la escuela parece “condenada a reproducir la desigualdad social y económica” vigente.

No obstante, reconocer esta función reproductora no implica que la escuela esté determinísticamente abocada a perpetuar desigualdades. Como veremos, existen también evidencias de su potencial transformador, especialmente cuando median políticas y prácticas orientadas a la equidad. La misma institución que suele reflejar las brechas sociales puede, bajo ciertas condiciones, compensar desventajas y promover justicia social. Identificar esos factores es crucial para reimaginar una educación que revierta –y no reafirme– las disparidades.

La escuela como agente de transformación e igualdad social

A pesar de los patrones mencionados, abundan ejemplos y estudios que demuestran el rol positivamente transformador que la educación puede jugar en distintos contextos. La noción de la escuela como herramienta de movilidad social sigue vigente cuando los sistemas educativos implementan políticas inclusivas e innovaciones pedagógicas que buscan romper el vínculo entre origen y destino. En los últimos años, enfoques interdisciplinarios han explorado cómo la escuela puede atenuar o incluso invertir ciertas desigualdades, actuando como un espacio de oportunidad y emancipación, especialmente para grupos históricamente marginados.

Un eje fundamental es la implementación de políticas de equidad e inclusión educativa. Estas medidas van desde la asignación preferencial de recursos (discriminación positiva) hasta reformas curriculares y pedagógicas orientadas a la atención a la diversidad. Por ejemplo, muchos países de América Latina han desarrollado programas de becas y apoyos económicos para alumnos de bajos ingresos, así como iniciativas de acompañamiento académico para primera generación universitaria. Evaluaciones recientes señalan que estas intervenciones, cuando están bien focalizadas y sostenidas, sí logran mejorar la permanencia y éxito educativo de jóvenes vulnerables (Jacinto & Terigi, 2021; Acosta, 2021). Un estudio latinoamericano de 2021 destaca cómo diversas modalidades educativas alternativas –como secundarias flexibles para jóvenes trabajadores, escuelas interculturales bilingües para pueblos indígenas, o segundas oportunidades para quienes abandonaron– han ampliado la llegada de la educación secundaria obligatoria a sectores antes excluidos, contribuyendo a cerrar brechas de acceso. Es decir, la región ha innovado con modelos que, aunque enfrentan tensiones, han permitido incorporar al sistema educativo formal a poblaciones previamente marginadas (p. ej., pobladores rurales dispersos, adolescentes con sobreedad), lo que reduce la desigualdad educativa global.

La educación inclusiva –que elimina barreras por discapacidad, origen étnico o cualquier condición de diversidad– es otra vía de transformación. Carvajal y Villasmil (2021) analizan el caso de Venezuela bajo un marco constitucional garantista, resaltando el perfil inclusivo de las políticas educativas bolivarianas como instrumento para revertir los efectos devastadores de las desigualdades históricas. En dicho modelo, se impulsa la incorporación masiva y el protagonismo activo de los sectores populares en la educación, a través de misiones educativas, participación comunitaria y currículos contextualizados. Los autores sostienen que estas estrategias han tenido un impacto positivo en la democratización del conocimiento, habilitando a grupos antes postergados (campesinos, indígenas, sectores urbanos empobrecidos) a apropiarse de la educación como herramienta de resistencia y construcción colectiva. Este ejemplo sugiere que, bajo cierta orientación política y social, la escuela puede dejar de reproducir jerarquías y pasar a ser un espacio de empoderamiento para los oprimidos, en línea con la pedagogía liberadora freireana.

Asimismo, experiencias de mejora escolar en contextos vulnerables evidencian que la calidad educativa no tiene por qué ser privilegio de las élites. Investigaciones sobre escuelas efectivas en entornos de pobreza (en América Latina, Asia y África) han identificado prácticas que logran romper la correlación típica entre pobreza y bajos aprendizajes. Entre estas prácticas se incluyen: equipos directivos con visión de equidad, docentes altamente comprometidos y con formación en pedagogías inclusivas, uso de metodologías participativas que conectan con la cultura local del alumnado, y un fuerte involucramiento de las familias y la comunidad. Un hallazgo consistente es que las escuelas pueden desempeñar un papel compensatorio en ciertas dimensiones. Por ejemplo, la llamada perspectiva “refractiva” sugiere que durante el tiempo que los niños pasan en la escuela, las brechas de aprendizaje por nivel socioeconómico pueden dejar de ampliarse e incluso reducirse, en comparación con periodos fuera de la escuela (vacaciones) donde la influencia del hogar profundiza las desigualdades. Downey y Condrón (2016) mostraron que en habilidades cognitivas básicas, la asistencia a la escuela tiende a beneficiar relativamente más a los alumnos de origen desfavorecido (actuando la escuela como igualador parcial), mientras que en el receso vacacional esos alumnos retroceden más que sus pares ricos, lo que indica que era el entorno externo –no la escuela– quien amplificaba la brecha. Este tipo de evidencias revalorizan el potencial igualador intrínseco de la institución escolar, siempre que se logre atraer y retener a los más vulnerables el mayor tiempo posible en ambientes de aprendizaje de calidad.

Otra palanca transformadora son los enfoques de currículum inclusivo y pedagogías críticas. Al reformular qué se enseña y cómo se enseña, la escuela puede validar las identidades y saberes de grupos tradicionalmente excluidos, elevando su participación y éxito. Experiencias de educación intercultural bilingüe en países andinos, por ejemplo, han demostrado mejoras en la autoestima y rendimiento de estudiantes indígenas cuando la lengua y cultura originaria son incorporadas al currículo formal. Del mismo modo, prácticas pedagógicas anti-discriminatorias –que combaten activamente prejuicios de género, raza o clase dentro del aula– pueden crear entornos más equitativos. Un estudio en España sobre convivencia escolar inclusiva reporta que escuelas con programas de aprendizaje cooperativo logran reducir significativamente la brecha de logro entre estudiantes de distinto origen, al promover la colaboración entre pares y elevar las expectativas hacia todos. En esencia, cuando la cultura escolar se redefine con valores de justicia social, los resultados académicos reflejan menos las desigualdades de origen.

La participación comunitaria y la articulación intersectorial también potencian a la escuela como agente transformador. Giovine et al. (2019) documentan en Buenos Aires una “trama socioeducativa” en la que Estado, escuelas y organizaciones sociales trabajan conjuntamente por la inclusión de jóvenes marginados, logrando mejoras en trayectoria escolar y conexión con oportunidades fuera de la escuela. Estos esquemas colaborativos –como redes de tutoría comunitaria, escuelas de oficio integradas con secundarias, o programas de mentoría entre pares– enriquecen el entorno educativo de los estudiantes más vulnerables y amortiguan los efectos de la exclusión social. Las familias y comunidades, al involucrarse en la gestión escolar, pueden exigir y cocrear prácticas más equitativas, convirtiendo la escuela en centro de desarrollo comunitario más que en una institución aislada. Tales iniciativas representan un cambio de paradigma: la educación deja de ser vista únicamente como servicio estandarizado para convertirse en un proceso contextualizado y participativo, adaptado a las necesidades específicas de cada grupo social. En la medida en que esto ocurre, la escuela gana capacidad de transformar las vidas de sus estudiantes más allá del aula, habilitando su participación plena en la sociedad.

Finalmente, es importante señalar que el impacto transformador de la educación suele manifestarse a largo plazo y de formas indirectas. Investigaciones económicas han mostrado que la expansión de la educación secundaria y superior en América Latina durante las últimas décadas contribuyó a reducir la desigualdad de ingresos laboral en ciertos países, al aumentar la proporción de trabajadores calificados provenientes de estratos populares. Por ejemplo, completar la secundaria se asocia con aumentos notables en ingresos y menor riesgo de pobreza, lo que rompe parcialmente la transmisión intergeneracional de la pobreza. Un informe de OXFAM (2019) enfatiza que una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad a lo largo de la vida puede ser una de las herramientas más poderosas para combatir la desigualdad económica y de género, al dotar a las personas de capacidades para acceder a mejores empleos, participar políticamente y desafiar estructuras injustas. La educación de las niñas, en particular, ha sido identificada como un “gran igualador” en muchos contextos en desarrollo: cuando se cierran las brechas de género en escolarización, se retrasan matrimonios infantiles, disminuye la fecundidad adolescente y se empodera a las mujeres para generar ingresos, todo lo cual reduce inequidades sociales en la siguiente generación (UNESCO, 2020a). Si bien estos efectos no son inmediatos, constituyen evidencia del poder transformador latente en la expansión y mejoramiento de la educación con criterios de equidad.

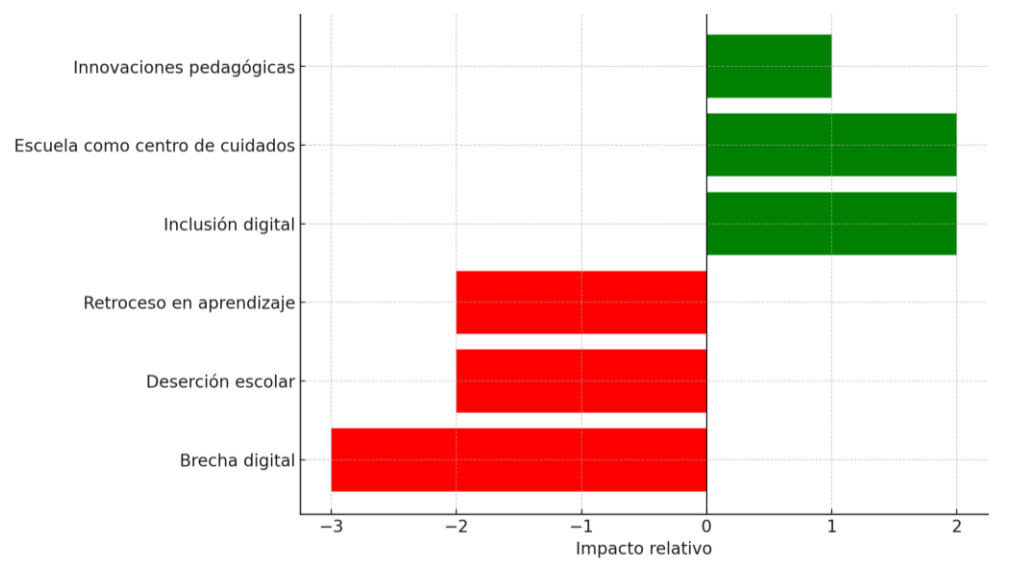
En resumen, la escuela puede ser un agente de transformación social siempre que se la conciba e implemente intencionalmente como tal. Las experiencias reseñadas indican que, mediante políticas incluyentes, pedagogías pertinentes y apoyo socio-comunitario, la educación logra mitigar desigualdades –de ingreso, género, étnicas, territoriales– en vez de acentuarlas. El desafío está en llevar estas buenas prácticas a escala y sostenerlas en el tiempo, frente a inercias y resistencias institucionales. La siguiente sección analizará cómo la coyuntura reciente, especialmente la crisis educativa ocasionada por la pandemia de COVID-19, ha puesto a prueba tanto la función reproductora como la transformadora de la escuela, generando nuevas brechas pero también oportunidades de cambio.

Desigualdades educativas y pandemia de COVID-19: retrocesos y aprendizajes

La pandemia de COVID-19 constituyó un parteaguas mundial que agravó las desigualdades sociales preexistentes, y la educación no fue la excepción. El cierre masivo de escuelas presenciales en 2020 –que afectó en su momento pico al 90% del alumnado mundial– obligó a una transición abrupta hacia la educación a distancia, exponiendo y ampliando brechas en el acceso a la tecnología, la conectividad y el acompañamiento adulto para el aprendizaje. Estudios en distintos países coinciden en que los estudiantes de contextos vulnerables fueron los más perjudicados por la interrupción de la educación presencial, corriendo el riesgo de perder gran parte de los aprendizajes esperados e incluso de abandonar definitivamente la escuela. En efecto, se estima que a nivel global la suspensión de clases presenciales implicó una pérdida equivalente a entre 50% y 80% de un año académico en promedio, con variaciones según el país, y con un marcado aumento de las desigualdades educativas. Este retroceso educativo ha sido calificado por organismos internacionales como una “crisis de aprendizaje” sin precedentes, cuyos efectos pueden persistir por años si no se toman medidas contundentes.

Figura 2

Impacto de la pandemia en la educación



Nota: *noción de retrocesos y aprendizajes proyectado con Phytón*

Una de las dimensiones más evidentes fue la brecha digital. Millones de estudiantes carecían de computadoras, conexión a internet estable o incluso electricidad en sus hogares, lo que prácticamente les impidió continuar aprendiendo durante los confinamientos. Un informe de UNICEF estimó que en 2020 al menos un tercio de los niños en edad escolar en el mundo (unos 463 millones) no pudieron acceder a la educación a distancia por falta de dispositivos o conectividad. En América Latina, esta situación fue dramática: menos del

30% de los estudiantes de la región tenía una computadora en casa para sus tareas escolares, y muchos debieron compartir celulares precarios o señales radiales para seguir clases, en el mejor de los casos. La educación virtual sin conectividad aumentó la desigualdad educativa, como señala Gallegos (2021) al documentar la realidad de comunidades rurales en México donde la enseñanza remota simplemente no pudo darse. La consecuencia fue que una parte del alumnado prácticamente desapareció del sistema educativo durante meses, acentuando las brechas de aprendizaje con quienes sí pudieron continuar. Según proyecciones del Banco Mundial, la crisis sanitaria disparó la proporción de niños en países de ingresos bajos y medianos que sufren “pobreza de aprendizaje” (incapaces de leer y comprender un texto simple a los 10 años) de un 53% a alrededor del 70% —un alarmante retroceso que revierte años de progreso educativo.

No solo el acceso a la educación se vio diferenciado; también la calidad del aprendizaje remoto varió según las condiciones socioeconómicas. Un estudio en Honduras (Paz-Maldonado et al., 2021) evidenció que en las escuelas públicas de zonas empobrecidas la continuidad pedagógica fue muy limitada: muchos docentes no tenían capacitación ni medios para impartir clases en línea, y las familias con baja escolaridad no pudieron apoyar las actividades académicas en casa. Como resultado, los estudiantes de entornos pobres enfrentaron mayores dificultades y menor avance curricular que aquellos de escuelas privadas urbanas, donde hubo más recursos para adaptar las clases en línea. De manera similar, un estudio en España encontró que el confinamiento amplió la brecha de rendimiento entre alumnos de distinto origen familiar: los de hogares con más capital cultural mantuvieron hábitos de estudio y recibieron apoyo, mientras que en hogares sin dicho capital, muchos estudiantes quedaron rezagados (Bonal & González, 2020). En suma, la pandemia actuó como un amplificador de desigualdades: aquellos con ventajas previas pudieron sortear mejor la crisis educativa, mientras que los ya desfavorecidos sufrieron pérdidas desproporcionadas.

Otro efecto preocupante ha sido el incremento de la deserción escolar y el rezago. La CEPAL reporta que la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que ni estudian ni trabajan aumentó significativamente en 2020, revirtiendo tendencias positivas. Muchas y muchos adolescentes, especialmente de estratos bajos, no regresaron a las aulas cuando estas reabrieron, ya sea porque tuvieron que empezar a trabajar para ayudar a sus familias afectadas económicamente, o porque perdieron el vínculo con el estudio durante el cierre prolongado. Se estima que en 2020 más de 3 millones de estudiantes adicionales podrían haber abandonado la escuela en América Latina por efecto de la pandemia (UNESCO-UNICEF-BM, 2021). Esta “generación COVID” enfrenta el riesgo de quedar permanentemente rezagada en términos de capital humano, lo que prolongaría la desigualdad en el futuro. Por ejemplo, datos de Colombia muestran aumentos de la tasa de abandono y repetición escolar tras la pandemia, con especial concentración en estudiantes de colegios públicos y de zonas rurales. Cada estudiante que no reanuda sus estudios representa una inequidad profundizada, dado el impacto de la educación en sus oportunidades de vida.

Sin embargo, la crisis también dejó lecciones valiosas y abrió oportunidades para reorientar los sistemas educativos hacia mayor equidad. En primer lugar, visibilizó con crudeza las brechas existentes, generando un consenso social y político sobre la necesidad de “reconstruir mejor” la educación (Save the Children, 2021). Muchos países implementaron planes de emergencia que incluyeron distribución de

dispositivos, ampliación de conectividad en zonas remotas, desarrollo de contenidos educativos por televisión y radio, y tutorías focalizadas para estudiantes en riesgo de abandono. Si bien estas medidas paliativas tuvieron logros limitados durante la emergencia, sentaron bases para futuras políticas de inclusión digital y de apoyo diferenciado. Por ejemplo, Uruguay destacó por su plataforma CREA y el programa “Ceibal en casa”, que permitieron continuidad educativa en buena parte de su estudiantado gracias a que desde antes contaban con infraestructura digital universal en las escuelas –un modelo ahora estudiado por otros países. Asimismo, la urgencia llevó a innovaciones como clases al aire libre, aprendizajes basados en proyectos familiares, y otras flexibilizaciones pedagógicas que podrían mantenerse para favorecer a quienes no se ajustan bien al formato escolar tradicional.

En segundo lugar, la pandemia reforzó la noción de que la escuela no solo transmite contenidos, sino que provee protección social integral a la niñez vulnerable. Al cerrarse las escuelas, muchos estudiantes perdieron su principal fuente de alimentación diaria (la merienda o almuerzo escolar), soporte socioemocional y detección de situaciones de riesgo. Esto ha llevado a replantear el rol de la institución educativa como centro de cuidados además de centro de aprendizaje. Varios países han propuesto estrategias de escuela de jornada extendida con servicios complementarios (alimentación, salud mental, actividades extracurriculares) para resarcir estas carencias y compensar las desventajas socioeconómicas. Tales enfoques integrales podrían ayudar a que la escuela cumpla una función transformadora más potente en la pospandemia, al ocuparse de las condiciones materiales que afectan el aprovechamiento educativo.

Por último, la crisis abrió un debate mundial sobre el derecho a la educación y la necesidad de un nuevo contrato social educativo. La Comisión Internacional de la UNESCO propuso en 2021 reimaginar la educación bajo principios de inclusión, cooperación y resiliencia, para que sistemas enteros sean capaces de garantizar aprendizaje para todos aun en contextos adversos (UNESCO, 2021). Esto implica compromisos de los Estados para reducir brechas digitales, invertir más en docentes y eliminar las barreras que excluyen a los más pobres. La pandemia mostró que la conectividad a Internet y las competencias digitales ya no son lujos, sino componentes esenciales del derecho a la educación –y su ausencia, un nuevo rostro de la desigualdad. En respuesta, planes como la iniciativa “Generación Conectada” de UNICEF buscan llevar conectividad asequible a cada escuela del mundo en los próximos años, lo que sería un paso transformador para cerrar la brecha digital educativa. Del mismo modo, el Banco Mundial y la UNESCO abogan por programas masivos de recuperación de aprendizajes (como tutorías intensivas, currículos priorizados, evaluaciones diagnósticas) centrados especialmente en los estudiantes más rezagados. Estamos ante una oportunidad histórica de repensar la escuela para que, lejos de reproducir las desigualdades exacerbadas por la crisis, actúe como igualador eficaz en la era post-pandémica.

Conclusiones

La evidencia examinada confirma que la escuela desempeña un doble papel: puede ser tanto un espejo que reproduce las desigualdades sociales como un motor de cambio que las reduce. En buena medida, cuál de estas facetas predomine no es algo inherente o fijo, sino que depende de cómo esté organizada la educación y qué orientaciones normativas la guíen. Si la escuela opera “por inercia”, insertada en una sociedad desigual y sin políticas compensatorias, tiende a perpetuar ese orden desigual. Pero cuando median decisiones pedagógicas y políticas comprometidas con la equidad, la educación demuestra tener un impacto igualador significativo, aunque parcial y complejo. En palabras de Felipe Martínez Rizo, los efectos de la escuela son mixtos: promueve igualdad en algunos aspectos e incrementa desigualdad en otros, resultando su influencia final condicionada por las circunstancias y acciones específicas.

En distintos contextos socioculturales, hemos visto cómo la balanza puede inclinarse en uno u otro sentido. En regiones altamente estratificadas como América Latina, la escuela tradicional ha reforzado las brechas de clase, etnia y territorio –por ejemplo, a través de sistemas duales público-privados que separan a las élites de las mayorías, garantizando a aquellas la reproducción de sus privilegios. Sin embargo, también en Latinoamérica han surgido modelos contra-hegemónicos de educación popular, inclusiva e intercultural que empoderan a los históricamente excluidos y muestran caminos de transformación. En países desarrollados, aunque la educación básica esté universalizada, persisten segregaciones y “techos de cristal” que reproducen ventajas para ciertos grupos; no obstante, intervenciones focalizadas –como asignar los mejores docentes a escuelas desfavorecidas, o invertir más en la primera infancia de zonas pobres– han logrado atenuar esas brechas en lugares como Canadá o algunos países nórdicos. Estos contrastes indican que la escuela no actúa en el vacío: el contexto importa, y con él las decisiones políticas. Coincidimos con Tedesco en que el aporte de la educación al orden social o a su cambio “solo puede definirse a partir del análisis de contextos socioeconómicos concretos”. En otras palabras, no existe un destino único para la escuela; su rol puede y debe ser construido colectivamente.

En el horizonte inmediato, la prioridad está en asegurar que la escuela se recupere de la crisis de la COVID-19 convirtiéndose en un espacio más equitativo e incluyente que antes. Esto implica adoptar una visión ampliamente interdisciplinaria: entender que las desigualdades educativas se entrelazan con las sociales, económicas, de salud y tecnológicas. La respuesta requiere políticas integrales –desde combatir la pobreza infantil y la inseguridad alimentaria que lastran el rendimiento escolar, hasta cerrar la brecha digital y de conectividad en las comunidades marginadas. Implica también un nuevo contrato social educativo donde Estados, docentes, familias, empresas tecnológicas y sociedad civil se comprometan a que ningún niño ni joven quede atrás en el acceso a oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2021). Solo con un pacto así, que reafirme la educación como derecho humano y bien público –por encima de visiones mercantilistas que la tratan como servicio de consumo–, la escuela podrá realmente convertirse en palanca de movilidad y cohesión social.

En conclusión, la escuela puede ser lo que la sociedad decida que sea: una máquina de reproducir privilegios o una herramienta de emancipación. La diferencia radica en las políticas educativas y prácticas pedagógicas que adoptemos. Las investigaciones de 2019–2025 aquí revisadas ofrecen tanto duras

advertencias sobre cómo la educación sigue reflejando desigualdades (por segregación, financiamiento inequitativo, currículos sesgados), como inspiradoras evidencias de que es posible reorientarla hacia la justicia social (mediante inclusión, innovación y apoyo a quienes más lo necesitan). Se requiere pasar de la retórica a la acción: invertir con prioridad en los excluidos, transformar las escuelas en entornos verdaderamente acogedores para la diversidad, empoderar a los docentes con formación en equidad, y medir el éxito educativo no solo por promedios sino por cuánto acortamos las brechas entre grupos. Solo así la escuela dejará de ser cómplice involuntaria de la reproducción social y pasará a ser protagonista activa de la transformación de las desigualdades en equidad. En palabras de Freire, “la educación verdadera es praxis de libertad”; nos corresponde ahora hacer de cada escuela un territorio donde esa libertad –y la igualdad– se concreten para todas y todos.

Referencias

- Ávila Sánchez, R. J., Casas Cárdenas, E., & González Galindo, K. (2023). La escuela como reproductora de desigualdades: La educación de las elites políticas en México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(27). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1316>
- Banco Mundial. (2021). *Informe sobre los efectos de la pandemia en la educación de América Latina*. Banco Mundial.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International review of education*, 66(5), 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Ruiz, S. H. C., & Villasmil, E. J. (2021). Desigualdades sociales e inclusión en educación: experiencias de la resistencia venezolana. *Revista Praxis Educativa*, 17(45), 376-390. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8360>
- CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: CEPAL/UNESCO.
- Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American sociological review*, 84(3), 517-544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>
- CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación). (2020). *Desigualdades educativas en América Latina: Tendencias, políticas y desafíos*. CLADE/OXFAM/IIPE UNESCO.
- Di Virgilio, M. M., & Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires: OEI.
- Gallegos, M. (2021). *La educación virtual sin conectividad aumenta la desigualdad educativa*. **Cuadernos Fronterizos** (México).
- Giovine, R., Martignoni, L., & Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Praxis educativa*, 14(2), 432-450. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n2.002>
- Jacinto, C., Fuentes, S., & Montes, N. (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. Por Claudia Jacinto, Sebastián Fuentes y Nancy Montes. *Propuesta educativa*, (57), 12-30.
- Martínez Rizo, F. (2019). *La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 253-284.

- Murillo, F. J., & Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de investigación educativa*, 12(12), 7-32. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.130>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris: OECD Publishing.
- OXFAM. (2019). *El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad*. Oxford: Oxfam International.
- Paz-Maldonado, E., Flores-Girón, H., & Silva-Peña, I. (2021). Educación y desigualdad social: El impacto de la pandemia COVID-19 en el sistema educativo público de Honduras. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 133-133. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6290>
- Puyol-Cortez, J. L., & Santander-Salmon, E. S. (2023). Educación y desigualdad social, sus enfoques sobre políticas educativas inclusivas. *Horizon Nexus Journal*, 1(1), 35-49. <https://doi.org/10.70881/hnj/v1/n1/11>
- Saforcada, F., Atairo, D., & Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO/IEC-CONADU.
- Save the Children. (2021). *Build Forward Better: How the global community must act now to secure children's learning in crises*. London: Save the Children.
- UNESCO. (2020a). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción (Informe GEM 2020)*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. París: UNESCO/CEPAL.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2021). *Resultados del ERCE 2019: Logros de aprendizaje y factores asociados*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO UIS. (2021). *Education in Africa: UNESCO UIS Fact Sheet*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO, UNICEF & World Bank. (2021). *Estado de la crisis mundial de la educación: Camino hacia la recuperación*. Washington, DC: Banco Mundial.
- UNICEF. (2020). *Are children able to continue learning during school closures? – COVID-19 Remote Learning Factsheet*. Nueva York: UNICEF.
- Vázquez, E., Nistal, M., & Sáenz Guillén, L. (2024). *Segregación escolar*. Buenos Aires: Observatorio Argentinos por la Educación.



Periodicidad. -

Volumen Secuencial [A]:

1. **Número 1: Abril - Junio:** Publicación del 20 al 30 de abril.
2. **Número 2: Julio - Septiembre:** Publicación del 20 al 30 de julio.

Volumen Secuencial [B]:

1. **Número 1: Octubre - Diciembre:** Publicación del 20 al 30 de octubre.
2. **Número 2: Enero - Marzo:** Publicación del 20 al 30 de enero.

Actualización 24 de marzo de 2024.

Resolución JLA-ED-REV-YUYAY-2024-007

Recursos para la visibilidad e indización de revistas académicas ([actualizado por LATINDEX](#)) Segunda versión, agosto de 2023:

Bases de Datos, Catálogos y Directorios



[Dialnet](#) es una de las mayores bases de datos de contenidos científicos en lenguas iberoamericanas y cuenta con diversos recursos documentales: Artículos de revistas, Artículos de obras colectivas, Libros, Actas de Congresos, Reseñas bibliográficas, Tesis doctorales.



[MIAR](#) es una matriz de información con datos de más de 100 fuentes, correspondientes a repertorios de revistas y a bases de datos de indización y resumen internacionales (de citas, multidisciplinarios o especializadas), que se elabora con el propósito de facilitar información útil para la identificación de revistas científicas y el análisis de su difusión.



[BASE](#), Bielefeld Academic Search Engine, uno de los motores de búsqueda más voluminosos del mundo, especialmente para recursos web académicos. BASE proporciona más de 150 millones de documentos de más de 7.000 fuentes. BASE es operado por la Biblioteca de la Universität Bielefeld. Alemania.

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#)

Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)



[CORE](#) es el agregador de artículos de investigación de acceso abierto de repositorios y revistas más grande del mundo. Es un servicio sin fines de lucro dedicado a la misión de acceso abierto. Sirve a la red global de repositorios y revistas al aumentar la capacidad de descubrimiento y reutilización del contenido de acceso abierto. Open University is incorporated by Royal Charter (RC 000391), an exempt charity in England & Wales and a charity registered in Scotland (SC 038302)



[Google Scholar](#), agregador de contenido enfocado y especializado en la búsqueda de contenido científico-académico y otros servicios (Biblioteca, Rankig de revistas, Alertas, Perfil de investigador) de GOOGLE y gestionada desde los Estados Unidos de Norte América.



[Crossref](#), base de datos, directorio y catálogo especializado en *Digital Object Identifier* (DOI, Identificador de Objeto Digital). A diferencia Crossref selecciona los DOI (identificadores persistentes), como una referencia de por vida, que se apega al contenido de un objeto en línea, no a la ubicación, por lo que permanece asociado con el trabajo, independientemente de los cambios en la dirección web del trabajo y garantiza su indexación en otros catálogos, además de proporcionar los metadatos necesarios para su detección académica



[Biblat](#) Bibliografía Latinoamericana es el conjunto de bases de datos y servicios de información basados en revistas científicas de América Latina y el Caribe que ha venido produciendo la Universidad Nacional Autónoma de México desde la década de los setenta.



[LivRe](#) del Centro de Información Nuclear (CIN) CNEN es el punto de contacto en Brasil para encontrar información específica sobre el área nuclear a través del acceso a los servicios automatizados y la base de datos bibliográfica. El CIN fue creado con la misión de representar a Brasil en el Sistema Internacional de Información Nuclear (INIS). El objetivo de este sistema, establecido en 1970 por la Agencia Internacional de Energía Atómica (OIEA), en colaboración con sus países miembros, es la promoción de los usos pacíficos de la ciencia y la tecnología nucleares a través de la difusión de la literatura producida internacionalmente en esta área.



[AURA](#) es el espacio desde el cual AmeliCA pretende reflejar el estado general de las revistas científicas respecto a las políticas de apertura y derechos de explotación de la publicación científica. El objetivo de AURA es conocer las políticas editoriales de las revistas científicas respecto al acceso a sus archivos, los derechos de explotación y licencias de publicación y cómo éstos pueden afectar a su posterior auto-archivo en repositorios institucionales o temáticos. Las revistas se clasifican por colores siguiendo la taxonomía de DULCINEA y SHERPA/ROMEO.



[DRJI](#) brinda acceso rápido a la literatura educativa para apoyar el uso de la investigación y la información educativa para mejorar la práctica en el aprendizaje, la enseñanza, la toma de decisiones educativas y la investigación. Es un servicio en línea gratuito que lo ayuda a encontrar recursos web para sus artículos e investigaciones.



[EZB](#) es un servicio para el uso efectivo de revistas científicas de texto completo en Internet. Ofrece acceso rápido, estructurado y uniforme a revistas científicas a texto completo. Comprende 113.297 títulos, 27.607 de los cuales son revistas puramente en línea, que cubren todas las áreas temáticas. Además, 134.707 revistas están listadas por agregadores. 76794 revistas son de libre acceso en texto completo.



[La Biblioteca Nacional de Francia \(BnF\)](#) se suma a la Red Mir@bel como miembro de seguimiento. Esta asociación sigue a acciones ya implementadas con el Centro ISSN Francia para mejorar conjuntamente la presentación de informes de publicaciones periódicas.



[ISI](#) es un servicio que brinda acceso a revistas de acceso abierto con calidad controlada. El ISI pretende ser integral y cubrir todas las revistas científicas y académicas de acceso abierto que utilizan un sistema de control de calidad apropiado, y no se limitará a idiomas o áreas temáticas particulares.

Bibliotecas y/o Repositorios Bibliotecarios:



[Red de Bibliotecas Universitarias y Científicas Españolas](#)

REBIUN está formada por las bibliotecas de las 76 universidades miembros de la CRUE (49 de ámbito universitario público y 27 de ámbito universitario privado) y el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).



[WorldCat](#), catálogo mundial gestionado por el Online Computer Library Center, considerado el mayor catálogo en línea del mundo. Reino Unido (Unit Kingdom)



[Harvard Library](#) es la red de bibliotecas y servicios de la Universidad de Harvard. Es el sistema bibliotecario más antiguo de los Estados Unidos, tanto la biblioteca académica más grande como la biblioteca privada más grande del mundo. Su colección contiene más de 20 millones de volúmenes, 400 millones de manuscritos, 10 millones de fotografías y un millón de mapas



[Berkeley Library](#) repositorio de la Biblioteca de la Universidad de California, Estados Unidos.



[MAKTABA](#) repositorio y biblioteca digital unificada del plan de desarrollo del Departamento de Gestión de Bibliotecas "Dar Al Kutub" del Departamento de Cultura y Turismo – Abu Dhabi, responsable de la administración de las bibliotecas públicas en Abu Dhabi.

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#)
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)



BIBLIOTHEKSSYSTEM
UNIVERSITÄT HAMBURG
FACHBIBLIOTHEKEN



[Stanford Libraries](#) de la Biblioteca de la Universidad de Stanford, Estados Unidos; desde la misma fundación de Stanford, las colecciones de su biblioteca se han formado y enriquecido enormemente con investigaciones y productos de todo el mundo.

[La Biblioteca Estatal y Universitaria de Hamburgo \(SUB\)](#) constituye con sus casi 4 millones de medios y cerca de 6.300 revistas en constante actualización la biblioteca científica general más grande de Hamburgo. Una de sus tareas más destacadas es la tutela y gestión de la colección especial “España/Portugal”, dependiente de la asociación Deutsche Forschungsgemeinschaft.

[ExLibris](#) de la Universidad de Liverpool es una plataforma de búsqueda de la biblioteca de Liverpool que brinda acceso a todos sus libros electrónicos, revistas electrónicas y más. Pueden consultarse guías y videos sobre cómo usar la plataforma. Para miembros de la comunidad académica de la Institución de Educación Superior.

[La Biblioteca de la Saint Francis University \(SFU\)](#) constituye con sus casi 3 millones de medios y cerca de 4.300 revistas en constante actualización la biblioteca científica de acceso abierto para la Unión Europea y Canadá

[En Libris](#) puedes encontrar información sobre lo que está disponible para pedir prestado o leer en las bibliotecas de universidades y colegios suecos, bibliotecas de investigación y un gran número de bibliotecas públicas en Europa.

[Erasmus University Rotterdam](#) ahora conocido como Erasmus+, es un programa de la Unión Europea que fomenta la movilidad estudiantil y la cooperación transnacional en educación, formación, juventud y deporte. Las bibliotecas universitarias suelen ofrecer servicios y recursos específicos para estudiantes Erasmus, como acceso a colecciones, guías de estudio, asistencia en la búsqueda de información y apoyo lingüístico.

Bases de datos, motores de búsqueda y preservación:



[ROAD](#) proporciona un acceso gratuito a un conjunto de registros bibliográficos del ISSN de acceso abierto: revistas, series monográficas, actas de conferencias, repositorios académicos. Estos registros, creados por la Red ISSN (93 Centros Nacionales más el Centro Internacional del ISSN). ROAD está vinculado con las acciones realizadas por la UNESCO para promover el acceso público a los recursos científicos. ROAD es un complemento de GOAP (Global Open Access Portal), desarrollado por la UNESCO. Este portal presenta el estado de la información científica en acceso abierto (libre y gratuito) en todo el mundo.



[Refseek](#), motor de búsqueda que tiene como objetivo hacer que la información académica sea de fácil acceso. Refseek busca en más de mil millones de documentos, incluyendo páginas web, libros, enciclopedias, revistas y periódicos. Estados Unidos de Norte América.



[JURN](#) es una herramienta de búsqueda única que le ayuda a encontrar artículos y libros académicos gratuitos. JURN aprovecha todo el poder de Google, pero centra su búsqueda a través de un índice elaborado y seleccionado a mano. Establecida en 2009 para cubrir de manera integral las artes y las humanidades, en 2014 JURN amplió su alcance. JURN ahora también cubre repositorios de texto completo de universidades seleccionadas y muchas revistas adicionales sobre ciencia, biomedicina, negocios y derecho. En 2015/6 JURN se expandió nuevamente, agregando más de 600 revistas sobre aspectos del mundo natural.

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](#)
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)



[LENS.ORG](https://www.lens.org/) también conocido como The Lens, es un buscador lanzado el año 2000 que ofrece información sobre patentes y artículos publicados en revistas académicas reconocido por LATINDEX.



[Scilit](https://scilit.com/) utiliza componentes de las palabras "científico" y "literatura". Esta base de datos de trabajos académicos es desarrollada y mantenida por la editorial de acceso abierto MDPI. Scilit es una base de datos completa y gratuita para científicos que utiliza un nuevo método para recopilar datos e indexar material científico. Sus rastreadores extraen los datos más recientes de CrossRef y PubMed a diario. Esto significa que los artículos recién publicados se agregan a Scilit inmediatamente.



[Zeitschriftendatenbank \(ZDB\)](https://nbn-resolving.org/10.59343/yuyay) es una de las bases de datos más grandes del mundo para la indexación de revistas, periódicos, publicaciones seriadas y otras publicaciones periódicas de todos los países, en todos los idiomas, sin restricción de tiempo, en formato impreso, electrónico o de otro tipo. Identificador persistente <https://nbn-resolving.org/10.59343/yuyay>



[scite_](https://scite.org/) es una plataforma galardonada para descubrir y evaluar artículos científicos a través de Smart Citations basado en inteligencia artificial (IA).



[OAI, Open Archives Initiative](https://www.openarchives.org/), es una iniciativa de Andrew W. Mellon Foundation, Coalition for Networked Information, Digital Library Federation, National Science Foundation y de Alfred P. Sloan Foundation en colaboración con Cornell University y sus datos técnicos se verifican con un [click aquí](https://www.openarchives.org/). Estados Unidos de Norte América & Reino Unido (Unit Kingdom).



[EuroPub Publishing Company LTD](https://www.europub.com/), es una corporación constituida y existente bajo las leyes de Inglaterra con el No., 13127935. La base de datos EuroPub inició su actividad científica en 2015 que ahora incluye más de 27,000 revistas y al menos 700,000 artículos, los otros sitios web que están encubiertos de EuroPub puede llamarse Euroacademia para los certificados de revistas y Sjournals).



[ResearchGate](https://www.researchgate.net/) es una red y motor de búsqueda semántica que navega por los recursos internos y externos de investigación de las principales bases de datos, incluyendo [PubMed](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/), [CiteSeer](https://www.cite-seer.org/), [arXiv](https://arxiv.org/) y la Biblioteca de la [NASA](https://www.nasa.gov/), entre otros, para encontrar los mejores resultados en trabajos de investigación. Este motor de búsqueda permite hallar resultados más precisos procesando resúmenes científicos mediante el análisis de una mayor cantidad de términos utilizados en la búsqueda de palabras clave (la búsqueda se realiza por artículo o DOI)



[Dimensions](https://www.dimensions.org/) (ORG privada) proporciona un conjunto de productos de datos y soluciones que ahorran tiempo y que conectan los puntos en todo el ecosistema de investigación.

Dimensions hace que los datos de investigación globales sean accesibles, aplicables y verificables para hacerlo rápidamente. Se requiere usuario activo para ingresar y clasificar los datos.

YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](https://www.issn.org/2953-6685) e-ISSN: [2953-6677](https://www.issn.org/2953-6677)



[Semantic Scholar](#) es una herramienta de investigación de literatura científica impulsada por inteligencia artificial. Está desarrollado en el Instituto Allen de IA y se lanzó públicamente en noviembre de 2015.



[Sudoc](#) - Système Universitaire de Documentation - es el sistema nacional de catalogación compartida de recursos documentales a disposición de todas las bibliotecas universitarias y de investigación. *Identifiant pérenne de la notice*: <https://www.sudoc.fr/269076069>



[ASCI “Asian Science Citation Index](#) es una base de datos que proporciona información autorizada, confiable y esencial a sus lectores mediante la indexación de revistas académicas de alta calidad para satisfacer las necesidades y demandas de la comunidad científica global.



[AccessON](#) una plataforma nacional (Korea) que apoya el acceso abierto y la transformación digital de todo el ciclo de publicación académica, desde el descubrimiento hasta la difusión de artículos. Los investigadores, las organizaciones académicas, las bibliotecas y todo el público pueden utilizar las funciones principales proporcionadas por AccessON para explorar artículos, escribir, revisar presentaciones, verificar información sobre revistas y eventos académicos, publicar y difundir en línea y compartir resultados de investigaciones.



[La Iniciativa de Contenido Científico Abierto Ucraniano \(OUCI\)](#) es un esfuerzo nacional destinado para garantizar el acceso abierto a las publicaciones científicas, revistas y otros contenidos académicos ucranianos y extranjeros revisados por pares que utilizan el servicio de clasificación y citación de Crossref y apoyan la Iniciativa de Citas Abiertas.



[Shibata](#) de Yubetsu es una de las bases de datos científicas más grandes del mundo, creada para conectar, enriquecer y potenciar la investigación.

Redes, Asociaciones, Declaraciones:



[Platform for Responsible Editorial Policies](#) (PREP) es una plataforma en línea que contribuye a la organización responsable de los procedimientos editoriales de las revistas académicas. Facilita que los editores de revistas se vuelvan transparentes sobre sus procedimientos editoriales, asesora a los editores y editores de revistas sobre posibles mejoras de sus procedimientos de revisión por pares y presenta información integrada sobre la variedad de procedimientos de revisión actualmente en uso. PREP también mantiene una base de datos de los formatos actuales de revisión por pares de las revistas y proporciona información y herramientas para que las revistas utilicen las métricas de las revistas de manera responsable.



[LATINOAMERICANA](#). Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales, incluye entre sus adherentes a toda publicación académica cuyo espacio de atención sea América Latina y el Caribe, tenga o no domicilio editorial en esta región. Actualmente es gestionada por investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.



YUYAY Vol. 5. N.1

Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](#) e-ISSN: [2953-6677](#)



<https://doi.org/10.59343/yuyay.v5i1>

Todas las publicaciones de JLA EDICIONES y por consiguiente el contenido de YUYAY® son de acceso abierto y no se cobran aranceles por el acceso a su lectura/traducción y o inclusión. La plataforma y su material de divulgación cumple con las políticas de acceso abierto y distribución según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0

JLA EDICIONES ® es parte de ARTSCOLLECTIVE JLA S.A.S.

Matriz: José de la Cuadra y Los Ríos - GUAYAQUIL - GUAYAS -ECUADOR - Tel. (+593) 43 909798

Extensión: Florida, 25116 SW 145th CT Homestead., Florida - EE.UU - Tel. +1 (386) 359-9878



EDICIONES

2025

Antes de su publicación, todos los contenidos de este Volumen y Número han sido sometidos a sistema de arbitraje doble (double-blind peer review)

YUYAY Vol. 5. N.1

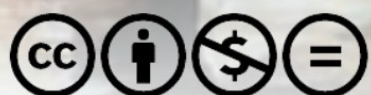
Esta obra se comparte bajo la licencia [Creative Commons — Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) — CC BY-NC-ND 4.0
Revista YUYAY, Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas ISSN: [2953-6685](https://www.issn.org/2953-6685) e-ISSN: [2953-6677](https://www.issn.org/2953-6677)

YUYAY

ESTRATEGIAS, METODOLOGÍAS & DIDÁCTICAS EDUCATIVAS

ISSN: 2953-6685

e-ISSN: 2953-6677



CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE

Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 International



doi.org/10.59343/yuyay