Brechas educativas en el Ecuador

un análisis al sector rural y urbano



Marjorie Narcisa Cevallos Rosero
Diana Emperatriz Cedeño Cabrera
Leslie Karelis Zambrano López
Iliana Mishell Paredes Calderón

Editorial RODMU

Brechas Educativas en el Ecuador

Brechas educativas en el Ecuador: un análisis al sector rural y urbano

Primera edición digital, 2026

ISBN: **978-9907-9569-9-3**

© 2026 Marjorie Narcisa Cevallos Rosero, Diana Emperatriz Cedeño Cabrera, Leslie Karelis Zambrano López e Iliana Mishell Paredes Calderón.

Edición y publicación: RODMU S.A.S.
Ecuador

Diseño de portada: Verónica Katherine Vargas Vélez
Diseño y diagramación: Cristhian Germán Rodríguez Bonilla
Corrección de estilo: Kevin Andrés Muñoz Enríquez

Licencia de uso

Esta obra se encuentra disponible bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Se permite copiar, compartir, distribuir, transformar y adaptar su contenido para cualquier propósito, incluso comercial, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, se identifique la licencia y se indiquen los cambios realizados.

La licencia se aplica exclusivamente a los contenidos originales de esta publicación sobre los cuales las autoras poseen los derechos necesarios para autorizar dichos usos. Las fotografías, imágenes, logotipos, marcas, recursos gráficos, documentos y demás materiales pertenecientes a terceros conservan sus respectivas condiciones de propiedad intelectual, salvo indicación expresa en contrario.

Los datos estadísticos, informes institucionales, documentos normativos e investigaciones científicas utilizados como fuentes de consulta se reconocen mediante las correspondientes citas y referencias bibliográficas. Su incorporación con fines académicos y documentales no implica transferencia de derechos de autor ni autorización para reproducir materiales de terceros fuera de las condiciones legalmente aplicables.

Forma sugerida de citación

Cevallos, M. N., Cedeño, D. E., Zambrano, L. K., & Paredes, I. M. (2026). *Brechas educativas en el Ecuador: Un análisis al sector rural y urbano*. RODMU S.A.S.

Las opiniones, interpretaciones, análisis y conclusiones expresadas en esta obra son responsabilidad de sus autoras y no representan necesariamente la posición institucional de las organizaciones y entidades citadas como fuentes de información.

Declaración de autoría

Las autoras responsables de la obra titulada *Brechas educativas en el Ecuador: un análisis al sector rural y urbano*, declaramos que el contenido de este libro es un trabajo académico desarrollado con apego a los principios de originalidad, integridad científica, responsabilidad intelectual y respeto a los derechos de autor.

La obra se fundamenta en la revisión, selección y análisis crítico de literatura científica, documentos institucionales, estadísticas oficiales y otras fuentes académicas pertinentes, mediante las cuales se examinan las desigualdades educativas existentes entre los contextos rurales y urbanos del Ecuador. En su elaboración se ha procurado mantener una interpretación rigurosa de la evidencia disponible, reconociendo las particularidades históricas, sociales, económicas y territoriales que intervienen en la configuración de las brechas educativas, así como las limitaciones inherentes a las fuentes consultadas.

Declaramos, asimismo, que las ideas, investigaciones y aportaciones de terceros incorporadas en el manuscrito han sido reconocidas mediante las correspondientes citas y referencias bibliográficas, de conformidad con las normas APA, séptima edición. La responsabilidad sobre la selección de las fuentes, la interpretación de los hallazgos, la formulación de los argumentos y las conclusiones expuestas corresponde a las autoras, quienes asumen el compromiso de garantizar la fidelidad de la información presentada y el respeto a los principios éticos de la producción académica.

En este sentido, la publicación responde al objetivo de contribuir a la comprensión de las desigualdades educativas del Ecuador y fortalecer la reflexión científica sobre las oportunidades de acceso, permanencia, aprendizaje e inclusión en los distintos territorios del país. Las perspectivas analíticas y propuestas desarrolladas representan la contribución intelectual de las autoras y no necesariamente expresan posiciones institucionales de las entidades citadas como fuentes de información.

Finalmente, reconocemos nuestra responsabilidad conjunta respecto del contenido de la obra y manifestamos nuestra conformidad con su presentación para los procesos de revisión, edición y publicación correspondientes, bajo los lineamientos académicos y editoriales de Editorial RODMU.

Las autoras
Ecuador, 2026

ÍNDICE GENERAL

Introducción general 1

Referencias 5

CAPÍTULO I 7

La educación ecuatoriana: evolución histórica, estructura y desigualdades territoriales 7

1.1. Antecedentes históricos de la educación en el Ecuador 7

1.2. Evolución del marco normativo y de las reformas educativas 11

1.3. Organización y estructura del Sistema Nacional de Educación 14

1.4. Configuración histórica de las desigualdades educativas rurales y urbanas 16

1.5. Transformaciones recientes y desafíos de la equidad territorial 20

1.6. Análisis crítico de la evolución educativa ecuatoriana 24

Conclusiones del capítulo I 27

Referencias 28

CAPÍTULO II 31

Acceso, permanencia y abandono escolar: realidades de la educación rural y urbana 31

2.1. El acceso y la permanencia escolar como dimensiones del derecho a la educación 31

2.2. Cobertura y asistencia escolar: diferencias entre los sectores rural y urbano 33

2.3. Transiciones educativas, rezago escolar y trayectorias interrumpidas 36

2.4. Abandono escolar: evolución reciente e interpretación de los indicadores 37

2.5. Factores asociados con el abandono escolar en los contextos rurales 40

2.6. Abandono escolar en las zonas urbanas: vulnerabilidad, violencia y exclusión 42

2.7. Género, movilidad humana y protección de las trayectorias educativas 44

2.8. Estrategias institucionales para prevenir el abandono y favorecer la reincorporación 46

2.9. Análisis crítico de las brechas de acceso y permanencia escolar 48

Conclusiones del capítulo II 50

Referencias 51

CAPÍTULO III 54

Desigualdades socioeconómicas y familiares como condicionantes del aprendizaje 54

3.1. La desigualdad comienza antes de llegar al aula 54

3.2. Pobreza y territorio: una desigualdad que permanece 55

3.3. Los recursos del hogar y las oportunidades de aprender 58

3.4. Escolaridad de los padres y acompañamiento familiar 59

3.5. Relaciones familiares y bienestar emocional 61

3.6. Alimentación, salud y condiciones de vida 62

3.7. Trabajo, responsabilidades familiares y tiempo para estudiar . 64

3.8. Lo que revelan las investigaciones sobre desigualdad y aprendizaje 65

3.9. La responsabilidad educativa frente a las desigualdades de origen 67

Conclusiones del capítulo III 68

Referencias 70

CAPÍTULO IV 72

Infraestructura, recursos educativos y condiciones institucionales de enseñanza 72

4.1. Los espacios donde también se construye el aprendizaje 72

4.2. Infraestructura escolar y desigualdad territorial 73

4.3. Agua, saneamiento e higiene: condiciones esenciales todavía desiguales 75

4.4. Aulas, bibliotecas y materiales: recursos que amplían las posibilidades de enseñar 77
4.5. Inclusión, accesibilidad y condiciones físicas de los establecimientos 79
4.6. Seguridad escolar y resiliencia frente a los riesgos ambientales 81
4.7. Inversión pública y mantenimiento de los establecimientos educativos 82
4.8. Gestión institucional y aprovechamiento de los recursos educativos 85
4.9. Infraestructura y calidad educativa: una relación que exige mayor profundidad 87
Conclusiones del capítulo IV 89
Referencias 90
CAPÍTULO V 93
Brecha digital, tecnología e innovación educativa en el Ecuador 93
5.1. Entre la promesa tecnológica y las desigualdades que persisten 93
5.2. La conectividad ecuatoriana: un avance que todavía deja distancias 94
5.3. El dispositivo que se tiene y el aprendizaje que se espera 96
5.4. Lo que dejó al descubierto la educación durante la pandemia 99
5.5. Aprender con tecnología no significa aprender sobre tecnología 101
5.6. La transformación digital también pasa por el trabajo docente 103
5.7. La inteligencia artificial y las nuevas preguntas sobre el aprendizaje 104
5.8. Ciudadanía digital, inclusión y protección de los estudiantes 107
5.9. Innovar sin ampliar las desigualdades: desafíos para Ecuador 109
Conclusiones del capítulo V 112
Referencias 113
CAPÍTULO VI 116

Formación docente, prácticas pedagógicas y calidad de los aprendizajes 116

6.1. Enseñar en un país de realidades educativas diferentes 116

6.2. La distribución del profesorado y las condiciones territoriales de enseñanza.....117

6.3. La escuela multigrado y las exigencias de enseñar a diferentes edades.....119

6.4. Formación inicial y desarrollo profesional: aprender también es parte de enseñar.....122

6.5. Las prácticas pedagógicas y aquello que realmente ocurre en el aula.....124

6.6. Evaluar los aprendizajes sin reducir la educación a una calificación.....126

6.7. Inclusión e interculturalidad: enseñar sin desconocer las diferencias.....129

6.8. Bienestar docente, convivencia y condiciones para sostener la enseñanza.....131

6.9. Calidad de los aprendizajes y equidad: hacia una mirada más completa del trabajo docente.....133

Conclusiones del capítulo VI.....136

Referencias.....138

CAPÍTULO VII.....140

Inclusión educativa, interculturalidad y grupos en situación de vulnerabilidad 140

7.1. Estar en la escuela no siempre significa sentirse parte de ella 140

7.2. La diversidad cultural ecuatoriana y las desigualdades que revela la historia.....142

7.3. Educación intercultural bilingüe: aprender sin dejar atrás la propia lengua.....144

7.4. Etnoeducación afroecuatoriana y reconocimiento de identidades históricamente relegadas 147

7.5. Discapacidad y barreras de aprendizaje: cuando el entorno necesita cambiar.....149

7.6. Movilidad humana y educación: reconstruir la trayectoria en un nuevo entorno.....151

7.7. Género, violencia y situaciones que pueden interrumpir la educación 153
7.8. Cuando las desigualdades se encuentran: territorio, identidad y condiciones sociales 155
7.9. De las políticas de inclusión a experiencias escolares verdaderamente inclusivas 157
Conclusiones del capítulo VII 160
Referencias 162
CAPÍTULO VIII 164
Políticas públicas y estrategias para reducir las brechas educativas en el Ecuador 164
8.1. El desafío de convertir la igualdad educativa en una realidad 164
8.2. Planificar desde las diferencias territoriales 165
8.3. Prevenir el abandono antes de buscar la reincorporación 166
8.4. Invertir donde las necesidades son mayores 167
8.5. Fortalecer al profesorado y construir escuelas inclusivas 168
8.6. Evaluar las políticas sin confundir actividades con resultados 170
8.7. Propuestas para reducir las brechas educativas rurales y urbanas 171
8.8. La equidad educativa como compromiso de largo plazo 173
Conclusiones del capítulo VIII 174
Referencias 174
EPÍLOGO 177

Introducción general

La educación es uno de los principales mecanismos para ampliar las capacidades individuales, fortalecer la participación social y generar oportunidades de desarrollo; sin embargo, sus beneficios no se distribuyen de manera uniforme entre los distintos grupos poblacionales. En Ecuador, las diferencias territoriales han configurado escenarios educativos heterogéneos, donde las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje se encuentran estrechamente relacionadas con las características económicas, culturales, geográficas e institucionales de cada comunidad.

Aunque la expansión de los servicios educativos ha permitido incorporar progresivamente a sectores históricamente excluidos, las desigualdades persistentes evidencian que garantizar la presencia de estudiantes en las instituciones no equivale necesariamente a proporcionar experiencias formativas de calidad. Esta distinción adquiere especial relevancia al comparar los contextos rurales y urbanos, cuyas particularidades demandan una comprensión que trascienda los indicadores generales de cobertura.

Las diferencias educativas entre ambos territorios forman parte de procesos históricos vinculados con la distribución de la población, la concentración de servicios públicos, las dinámicas productivas y las posibilidades de movilidad social. Mientras determinados centros urbanos concentran infraestructura, instituciones especializadas y una mayor diversidad de servicios complementarios, numerosas comunidades rurales enfrentan dificultades relacionadas con la dispersión poblacional, las distancias geográficas y el acceso a recursos educativos.

Esta diferenciación, no obstante, debe examinarse sin asumir que la residencia urbana representa una condición homogénea de bienestar, puesto que los barrios periféricos y los asentamientos caracterizados por la precariedad económica también experimentan limitaciones que afectan las trayectorias escolares. Por tanto, el territorio no puede interpretarse como una explicación aislada de las desigualdades, sino como una dimensión que interactúa con los ingresos familiares, el origen sociocultural, la organización institucional y las oportunidades disponibles en cada entorno.

La persistencia de estas disparidades puede observarse en indicadores que expresan diferencias acumuladas a lo largo de las trayectorias educativas. El perfil nacional elaborado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, s. f.) recoge tasas de analfabetismo del 4,2 % en áreas urbanas y del 10,9 % en zonas rurales,

además de identificar una diferencia superior a veinticinco puntos porcentuales en la finalización de la educación secundaria, desfavorable para la población rural. Aunque estos indicadores corresponden a períodos de referencia anteriores a la elaboración de esta obra y no deben interpretarse como mediciones de 2026, permiten reconocer la profundidad histórica de las desigualdades territoriales. Sus implicaciones alcanzan tanto las oportunidades de formación posterior como las posibilidades de participación laboral y social, especialmente cuando las dificultades educativas se combinan con condiciones persistentes de vulnerabilidad económica.

La permanencia escolar representa otra dimensión esencial para comprender estas diferencias, pues las trayectorias educativas pueden interrumpirse incluso después de haberse alcanzado niveles relativamente amplios de acceso. Según el Ministerio de Educación (2024), la tasa nacional de abandono escolar pasó del 2,11 % durante el período lectivo 2021-2022 al 1,88 % en 2022-2023, lo que evidencia una reducción entre ambos períodos, aunque no supone la desaparición de los factores asociados a la interrupción de los estudios.

En el último período señalado, el 76 % de los casos registrados correspondió a establecimientos urbanos y el 24 % a rurales; sin embargo, estas proporciones describen la distribución de los abandonos registrados y no permiten concluir que la probabilidad individual de abandonar los estudios sea mayor en un territorio sin considerar el número de estudiantes matriculados en cada sector. Esta precisión resulta necesaria para evitar interpretaciones que confundan cantidades absolutas con tasas comparables y para comprender que la vulnerabilidad educativa puede manifestarse mediante mecanismos diferentes según el contexto.

Las dificultades relacionadas con el acceso y la permanencia adquieren mayor complejidad cuando se examinan junto con los aprendizajes efectivamente alcanzados. Por ejemplo, el Banco Mundial (2024) estimó que el 66 % de los niños ecuatorianos próximos a finalizar la educación primaria no alcanzaba el nivel mínimo de competencia lectora, considerando también a quienes se encontraban fuera de la escuela. Aunque el informe fue publicado en 2024, su estimación se fundamenta en información anterior a los cierres escolares provocados por la pandemia, por lo que no constituye una medición contemporánea de los aprendizajes en ese año. Su importancia radica en mostrar que la escolarización y el dominio de competencias fundamentales responden a dimensiones relacionadas, pero diferentes, de la calidad educativa.

Esta preocupación también se encuentra presente en la evaluación nacional *Ser Estudiante* correspondiente al período 2023-2024, cuyos

resultados fueron difundidos por la UNESCO (2025). El análisis identifica desafíos vinculados con la equidad, los niveles de aprendizaje y la continuidad escolar, al tiempo que destaca la importancia de las prácticas docentes, el liderazgo institucional y el entorno comunitario en los resultados académicos. Tales dimensiones permiten ampliar la discusión más allá de la disponibilidad física de establecimientos educativos, incorporando las condiciones en las que se desarrollan las interacciones pedagógicas y las posibilidades institucionales de responder a las necesidades del estudiantado. Bajo estas circunstancias, la calidad de la educación no puede evaluarse exclusivamente mediante la presencia de recursos o los resultados de pruebas estandarizadas, sino que requiere comprender las relaciones entre los procesos de enseñanza, las condiciones escolares y las experiencias de los estudiantes.

En este sentido, las transformaciones tecnológicas han incorporado nuevas exigencias a esta problemática, especialmente a partir de la expansión de los entornos virtuales y de las modalidades de aprendizaje mediadas por dispositivos digitales. Las diferencias en conectividad, equipamiento y competencias tecnológicas pueden ampliar las oportunidades formativas de algunos grupos y restringir las de otros, dependiendo de la disponibilidad de infraestructura y del acompañamiento educativo.

A estas condiciones se añaden las posibilidades y limitaciones que introduce la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza, cuya utilización requiere capacidades docentes, criterios pedagógicos y medidas orientadas a evitar nuevas formas de exclusión. De ahí que el análisis de la brecha digital no deba reducirse a determinar quién dispone de conexión a internet, pues también comprende la calidad del acceso, los usos académicos de la tecnología y las capacidades necesarias para aprovecharla de manera crítica y responsable.

La desigualdad educativa mantiene, además, vínculos estrechos con la situación socioeconómica de los hogares y con las posibilidades de desarrollo territorial; en este sentido, el Banco Mundial (2025), en su evaluación sobre pobreza y desigualdad en Ecuador, sitúa las condiciones económicas y las oportunidades de desarrollo entre los componentes relevantes para comprender las disparidades sociales del país. En el ámbito educativo, estas relaciones exigen considerar cómo las responsabilidades familiares, las restricciones de ingresos y las oportunidades laborales disponibles pueden condicionar el tiempo destinado al estudio, la continuidad escolar y las expectativas de formación.

No obstante, la relación entre pobreza y educación requiere un análisis cuidadoso, debido a que sus efectos pueden manifestarse de manera

diferenciada según la edad, el género, la pertenencia cultural, el nivel educativo y las características de los territorios. Una interpretación centrada únicamente en las carencias materiales resultaría insuficiente para explicar la diversidad de experiencias que se presentan dentro de las comunidades rurales y urbanas.

En este escenario, el libro *Brechas educativas en el Ecuador: un análisis al sector rural y urbano* tiene como objetivo general analizar las desigualdades educativas existentes entre ambos contextos, considerando los factores históricos, socioeconómicos, tecnológicos, pedagógicos, culturales e institucionales que influyen en las oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje. La obra busca comprender las distintas manifestaciones de estas brechas, examinar su relación con las condiciones territoriales y aportar orientaciones fundamentadas para la formulación de estrategias dirigidas al fortalecimiento de la equidad educativa. Su planteamiento reconoce que la reducción de las desigualdades no depende de una intervención aislada, sino de la articulación entre políticas públicas, gestión institucional, formación docente, participación comunitaria y disponibilidad de recursos pertinentes para las necesidades de cada población.

Para abordar estas dimensiones, la obra adopta un enfoque de investigación documental y bibliográfica, de alcance descriptivo y analítico, sustentado en la revisión crítica de literatura científica, informes institucionales, documentos normativos y estadísticas oficiales. La comparación entre los contextos rurales y urbanos constituye un eje transversal del análisis, aunque su desarrollo reconoce las limitaciones de los indicadores disponibles y la necesidad de distinguir entre resultados obtenidos mediante procedimientos metodológicos diferentes. En la selección bibliográfica se priorizan las publicaciones correspondientes al período 2021-2026, incorporando fuentes anteriores cuando su valor histórico, conceptual o estadístico resulta indispensable para contextualizar determinados procesos.

La organización del libro responde a una secuencia que parte de la comprensión histórica del problema y avanza hacia el examen de sus manifestaciones actuales. El primer capítulo reconstruye la evolución del sistema educativo ecuatoriano y analiza la configuración de las desigualdades territoriales, proporcionando los antecedentes necesarios para comprender las transformaciones de la cobertura y de las políticas educativas. A partir de esta base, el segundo capítulo profundiza en las condiciones de acceso, permanencia y abandono escolar, atendiendo las diferencias existentes entre poblaciones y territorios; el tercero amplía la discusión hacia los condicionantes socioeconómicos y familiares, cuya

influencia sobre las oportunidades educativas permite relacionar las experiencias escolares con las estructuras sociales en las que se desarrollan.

La disponibilidad de infraestructura, equipamiento y recursos educativos es el eje del cuarto capítulo, donde se examinan las condiciones materiales e institucionales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta discusión se complementa con el quinto capítulo, dedicado a la brecha digital, las tecnologías educativas y las posibilidades de innovación, considerando tanto las oportunidades de transformación pedagógica como los riesgos de profundización de las desigualdades existentes. El sexto capítulo aborda la formación docente, las prácticas pedagógicas y la calidad de los aprendizajes, reconociendo que las condiciones profesionales e institucionales del profesorado influyen en la capacidad del sistema educativo para responder a contextos heterogéneos.

Las dimensiones relacionadas con la diversidad cultural, la inclusión y la atención a grupos en situación de vulnerabilidad se desarrollan en el séptimo capítulo, desde una perspectiva que reconoce las particularidades de los pueblos y nacionalidades, las diferencias lingüísticas y las barreras que pueden limitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Finalmente, el octavo capítulo integra los principales elementos discutidos a lo largo de la obra para examinar las políticas públicas y formular direcciones encaminadas a reducir las brechas educativas.

La reflexión propuesta a lo largo de estos capítulos parte del reconocimiento de que la equidad educativa no consiste únicamente en ofrecer recursos idénticos a poblaciones con necesidades diferentes, sino en comprender las condiciones que dificultan el ejercicio de sus derechos y las respuestas institucionales necesarias para atenderlas. La realidad ecuatoriana exige, por tanto, una mirada capaz de reconocer tanto las desigualdades históricas como las nuevas manifestaciones de exclusión vinculadas con las transformaciones sociales y tecnológicas.

Referencias

Banco Mundial. (2024). *Ecuador learning poverty brief* (versión 2, abril de 2024). https://documents1.worldbank.org/curated/en/099060124164560776/pdf/P179209-6495dc8c-cc8a-4a04-9d50-043a62e99500.pdf

Banco Mundial. (2025). *Ecuador: Impulsando la prosperidad. Evaluación de la pobreza y la desigualdad.* https://acortar.link/You6AI

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan nacional Cuidemos de ti.* https://educacion.gob.ec/wp-

content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (s. f.). *Ecuador: Perfil de educación. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.* https://siteal.iiep.unesco.org/pais/ecuador

UNESCO. (2025, 25 de abril). *Ser Estudiante 2023-2024: La evaluación nacional permite fortalecer la calidad educativa en Ecuador.* https://www.unesco.org/es/articles/ser-estudiante-2023-2024

CAPÍTULO I

La educación ecuatoriana: evolución histórica, estructura y desigualdades territoriales

1.1. Antecedentes históricos de la educación en el Ecuador

La configuración del sistema educativo ecuatoriano es el resultado de transformaciones políticas, económicas, culturales e institucionales que han determinado, a lo largo del tiempo, las posibilidades de acceso al conocimiento y las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. Desde la conformación del Ecuador como Estado republicano en 1830, la educación comenzó a integrarse progresivamente en las responsabilidades de la administración pública, aunque su organización estuvo condicionada por las estructuras sociales heredadas del período colonial, la limitada capacidad económica del Estado y la influencia de instituciones religiosas en la formación de la población.

Esta trayectoria adquirió características particulares en los diferentes territorios, debido a que la existencia de establecimientos educativos, la disponibilidad de maestros y las oportunidades de continuidad escolar no evolucionaron de manera uniforme. Al analizar los orígenes de la educación rural ecuatoriana, Luna (2022) identifica que las decisiones de las élites gobernantes privilegiaron determinados proyectos de modernización y construcción nacional, circunstancia que contribuyó a relegar las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y campesinas.

Durante las primeras décadas republicanas, la instrucción pública se desarrolló mediante iniciativas estatales y religiosas cuya cobertura dependía de las condiciones administrativas y económicas de las localidades. La escolarización estaba asociada con las concepciones morales y políticas predominantes, mientras que la formación académica formal resultaba más accesible para ciertos sectores sociales.

En este escenario, las diferencias entre los territorios no respondían exclusivamente a la distancia geográfica respecto de los centros de enseñanza, pues también intervenían las relaciones de poder, la organización económica de las comunidades y las prioridades establecidas para distribuir los recursos públicos. La limitada presencia estatal en numerosas localidades rurales restringía la continuidad de los servicios

educativos, al mismo tiempo que las exigencias productivas y familiares podían condicionar la participación escolar de niños y adolescentes.

La segunda mitad del siglo XIX representó una etapa importante para la organización de la instrucción pública, particularmente durante los gobiernos de Gabriel García Moreno. Las reformas impulsadas en este período fortalecieron la participación de congregaciones religiosas en la administración educativa y promovieron la ampliación de establecimientos destinados a la formación escolar. Sin embargo, el desarrollo de estas iniciativas se encontraba estrechamente relacionado con un proyecto político de orientación confesional, dentro del cual la educación desempeñaba funciones de formación moral, organización social y consolidación institucional.

La expansión educativa, por consiguiente, no puede interpretarse como un proceso separado de las concepciones ideológicas que dirigían la intervención estatal. En este sentido, Luna (2022) demuestra que, durante el período comprendido entre 1870 y 1930, las políticas relacionadas con la escuela rural estuvieron condicionadas por prioridades de modernización que favorecieron determinados espacios urbanos, mientras las comunidades indígenas y campesinas continuaron enfrentando dificultades para incorporarse plenamente a la enseñanza pública.

Las relaciones entre escolarización y modernización adquirieron nuevas características con la Revolución Liberal iniciada en 1895, cuyo proyecto político promovió la separación entre la Iglesia y el Estado y el fortalecimiento de la educación laica. A diferencia de las orientaciones confesionales anteriores, las reformas liberales atribuyeron a la enseñanza pública una función relacionada con la formación ciudadana y la construcción de una identidad nacional sustentada en principios seculares. Esta transformación implicó reorganizar la administración educativa, ampliar la intervención estatal y promover instituciones destinadas a la preparación de docentes.

No obstante, la modificación de las direcciones políticas no eliminó automáticamente las desigualdades educativas preexistentes, particularmente aquellas relacionadas con las condiciones sociales y territoriales de la población. La investigación histórica de Luna (2022) permite reconocer que la escuela rural continuó ocupando una posición diferenciada dentro de los proyectos estatales, debido a que su expansión requería inversiones, organización administrativa y respuestas pedagógicas que no siempre coincidían con las prioridades de los grupos gobernantes.

En las primeras décadas del siglo XX, la educación comenzó a relacionarse con mayor intensidad con los procesos de transformación económica y social. El crecimiento de los centros urbanos, la expansión de

determinadas actividades productivas y la necesidad de contar con trabajadores que poseyeran conocimientos escolares contribuyeron a modificar las expectativas depositadas en la enseñanza.

La alfabetización y la preparación de docentes adquirieron una importancia creciente, aunque las posibilidades de escolarización permanecieron vinculadas con las condiciones materiales de los hogares y con la distribución territorial de las instituciones. Bajo estas circunstancias, la incorporación de nuevos grupos sociales a la educación no significaba necesariamente que todos pudieran avanzar hasta los mismos niveles de formación, pues la continuidad escolar dependía también del tiempo disponible para estudiar, de las responsabilidades familiares y de la proximidad de los establecimientos educativos.

Las poblaciones rurales experimentaron estas transformaciones desde condiciones particularmente heterogéneas. Mientras algunas localidades lograron ampliar progresivamente su oferta educativa, otras mantuvieron dificultades relacionadas con el aislamiento geográfico, la disponibilidad de infraestructura y la limitada presencia de personal docente. A estas circunstancias se sumaban las características económicas de comunidades cuya subsistencia dependía de actividades agrícolas, ganaderas o artesanales, en las que la participación de niños y adolescentes en responsabilidades familiares podía interferir con las trayectorias escolares. La desigualdad, en consecuencia, se manifestaba tanto en la disponibilidad de oportunidades educativas como en las posibilidades reales de aprovecharlas, situación que permite comprender por qué la ampliación formal del sistema no siempre produjo resultados equivalentes en los distintos territorios.

La educación dirigida a las poblaciones indígenas es otra dimensión imprescindible para interpretar la historia educativa ecuatoriana, dado que, durante amplios períodos, las políticas estatales estuvieron dirigidas hacia modelos de integración cultural que no necesariamente reconocían las lenguas, los conocimientos y las prácticas comunitarias como componentes legítimos de la formación escolar. Frente a estas condiciones, las demandas de reconocimiento cultural y lingüístico impulsaron progresivamente discusiones sobre la necesidad de construir una educación pertinente para la diversidad del país.

Esta transformación resultó significativa porque amplió la comprensión de la desigualdad: las barreras educativas no se relacionaban solamente con la ausencia de escuelas, sino también con la imposición de contenidos y prácticas pedagógicas que podían desconocer las experiencias culturales del estudiantado. La posterior consolidación de propuestas

interculturales y bilingües encontró parte de sus fundamentos en estos procesos de reivindicación social y educativa.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la intervención estatal en materia educativa se vinculó con programas de alfabetización, ampliación de la escolaridad y reorganización institucional. Las reformas normativas desarrolladas en este período expresaron la necesidad de responder a demandas sociales crecientes y de modernizar los mecanismos de administración educativa.

En esta línea histórica, Peñafiel et al. (2024), mediante un estudio histórico de las normativas ecuatorianas, identifican como momentos relevantes la Ley Orgánica de Educación de 1983, las transformaciones curriculares de la década de 1990 y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Estos acontecimientos evidencian una evolución gradual hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, la inclusión y la necesidad de establecer mayores garantías educativas.

La expansión de la escolarización durante las últimas décadas del siglo XX también permitió que nuevas generaciones accedieran a niveles de formación que anteriormente habían estado restringidos. Sin embargo, las diferencias acumuladas entre localidades, grupos sociales y generaciones continuaron influyendo en los niveles educativos alcanzados por la población adulta.

Esta circunstancia introduce una distinción fundamental para el estudio de las brechas educativas: los indicadores de asistencia escolar contemporáneos reflejan condiciones de acceso en un momento determinado, mientras que los años promedio de escolaridad de la población adulta expresan trayectorias acumuladas durante períodos mucho más extensos. Por ello, la comprensión de las desigualdades actuales exige examinar tanto las oportunidades que ofrece el sistema educativo contemporáneo como los efectos históricos de la distribución desigual de los servicios escolares.

Desde esta mirada, la evolución educativa ecuatoriana revela avances institucionales importantes, aunque acompañados de continuidades que requieren un análisis territorial. La progresiva ampliación de las responsabilidades estatales, el fortalecimiento de la educación pública y el reconocimiento de derechos educativos modificaron las condiciones bajo las cuales se organiza la enseñanza; no obstante, la persistencia de diferencias entre zonas rurales y urbanas demuestra que las transformaciones normativas y administrativas deben analizarse junto con las condiciones sociales que determinan su implementación.

1.2. Evolución del marco normativo y de las reformas educativas

La evolución del marco normativo ecuatoriano refleja los cambios experimentados en la concepción de la educación como responsabilidad pública y derecho social. Las disposiciones legales promulgadas a lo largo de la historia republicana respondieron a diferentes proyectos de organización estatal, dentro de los cuales la enseñanza fue considerada inicialmente un instrumento de formación moral y cultural, para adquirir posteriormente una dimensión vinculada con la ciudadanía, el desarrollo económico y la inclusión social.

Este proceso estuvo acompañado de reformas que modificaron las responsabilidades institucionales, las formas de administración y los criterios utilizados para organizar las oportunidades educativas; como referente teórico, Peñafiel et al. (2024) sostienen que el desarrollo de las normativas educativas ecuatorianas presenta tendencias relacionadas con la reducción de desigualdades, el reconocimiento de las culturas ancestrales y la incorporación progresiva de principios de inclusión, aspectos que permiten interpretar la legislación como parte de una transformación más amplia de las relaciones entre educación y sociedad.

En ese sentido, la Ley Orgánica de Educación de 1983 fue uno de los referentes normativos relevantes de la segunda mitad del siglo XX, al establecer disposiciones destinadas a organizar el funcionamiento del sistema educativo y sus responsabilidades institucionales. Durante los años posteriores, las reformas curriculares de la década de 1990 respondieron a la necesidad de revisar los contenidos, los procesos de enseñanza y las expectativas de formación escolar.

Aunque estas transformaciones reflejaron esfuerzos por actualizar la educación ecuatoriana, su implementación se desarrolló en contextos institucionales y territoriales diferentes, lo que dificultó que sus beneficios se distribuyeran uniformemente. La actualización curricular, por sí sola, no garantiza mejores oportunidades de aprendizaje cuando las instituciones carecen de recursos materiales, acompañamiento pedagógico o condiciones adecuadas para desarrollar las propuestas formativas.

Una transformación especialmente significativa se produjo con la Constitución de la República del Ecuador de 2008, que fortaleció el reconocimiento de la educación como derecho de las personas y responsabilidad del Estado. Su artículo 26 establece que la educación constituye un derecho a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, mientras que el artículo 27 incorpora principios relacionados con el desarrollo integral de las personas, la participación, la interculturalidad, la inclusión y la calidad. Estas disposiciones ampliaron el

fundamento jurídico para comprender la enseñanza como una responsabilidad pública que no se limita a garantizar la existencia de establecimientos escolares, sino que comprende también la obligación de promover condiciones adecuadas para el ejercicio efectivo del derecho educativo (Asamblea Constituyente, 2008).

El reconocimiento constitucional adquiere especial relevancia en un país caracterizado por una diversidad cultural y territorial considerable, por tanto, la igualdad jurídica implica que las personas deben contar con garantías para acceder a la educación sin discriminación; sin embargo, su aplicación efectiva requiere identificar las circunstancias que dificultan la participación escolar de determinados grupos. Por esta razón, las políticas destinadas a promover la equidad no pueden construirse exclusivamente mediante disposiciones generales aplicadas de manera uniforme. Las necesidades de una comunidad rural amazónica, de una localidad agrícola de la región Costa o de un barrio urbano periférico pueden presentar diferencias sustanciales relacionadas con el transporte, la conectividad, la lengua de enseñanza y la disponibilidad de servicios complementarios.

Desde otra dimensión, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011 representó otro momento relevante para la organización del sistema educativo ecuatoriano, dado que, esta normativa desarrolló disposiciones relacionadas con los derechos y obligaciones de los integrantes de la comunidad educativa, la organización institucional, las responsabilidades estatales y el reconocimiento de la interculturalidad.

Posteriormente, las reformas aprobadas en 2021 incorporaron modificaciones vinculadas con la protección de derechos, las condiciones del ejercicio docente y el fortalecimiento del sistema educativo intercultural, además, la Asamblea Nacional (2021) presentó estas reformas como parte de un proceso dirigido a adecuar el sistema a las características culturales, lingüísticas y geográficas del país, con atención a las garantías educativas y a las necesidades de la comunidad escolar.

Las reformas educativas deben examinarse, no obstante, diferenciando las disposiciones jurídicas de los resultados obtenidos mediante su aplicación. La aprobación de una normativa puede ampliar las responsabilidades institucionales, reconocer nuevas garantías o establecer mecanismos de protección, aunque sus efectos dependen de factores como el financiamiento, la capacidad administrativa, la disponibilidad de personal y los sistemas de seguimiento.

Bajo esta consideración, el análisis de las políticas educativas no puede reducirse a enumerar modificaciones legislativas, sino que requiere investigar las condiciones que han favorecido o limitado su

implementación. Una reforma dirigida a fortalecer la inclusión, por ejemplo, necesita acompañarse de formación docente, recursos especializados, adecuaciones institucionales y mecanismos que permitan identificar las barreras enfrentadas por el estudiantado.

En 2023 se expidió un nuevo Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, destinado a instrumentar las disposiciones legales y organizar aspectos relacionados con el funcionamiento del sistema educativo. Su contenido abarca responsabilidades de los diferentes actores, procedimientos institucionales y mecanismos necesarios para la aplicación de la normativa vigente en ese momento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Es importante mencionar que, la existencia de este instrumento expresa la importancia de contar con disposiciones operativas que permitan trasladar los principios establecidos por la legislación hacia la gestión cotidiana de las instituciones. Sin embargo, los reglamentos tampoco eliminan por sí mismos las dificultades asociadas con la distribución desigual de recursos, por lo que su efectividad requiere seguimiento, evaluación y actualización cuando las condiciones educativas lo demanden.

En relación con la educación intercultural bilingüe, las disposiciones normativas han incorporado progresivamente el reconocimiento de las particularidades lingüísticas y culturales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, por ejemplo, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) es una referencia pedagógica orientada a relacionar los procesos de aprendizaje con los conocimientos comunitarios, las lenguas ancestrales y las formas de organización cultural.

Entre sus directrices se incluyen la participación comunitaria, el respeto a los ritmos de aprendizaje y el reconocimiento de espacios naturales y sociales como escenarios educativos, elementos que permiten cuestionar la idea de que la calidad de la enseñanza depende exclusivamente de la reproducción de modelos escolares urbanos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

Estas transformaciones evidencian una ampliación progresiva de los principios que sustentan el derecho a la educación en el país. No obstante, el reconocimiento de la diversidad y la inclusión plantea desafíos relacionados con la capacidad del sistema para responder a necesidades específicas sin reproducir desigualdades. Las políticas de equidad requieren mecanismos de asignación de recursos, formación profesional y evaluación institucional que permitan identificar diferencias territoriales y actuar sobre ellas.

1.3. Organización y estructura del Sistema Nacional de Educación

La organización del Sistema Nacional de Educación ecuatoriano responde a un conjunto de disposiciones constitucionales, legales y administrativas destinadas a garantizar el funcionamiento de las instituciones y la continuidad de los procesos formativos. Su estructura comprende diferentes niveles educativos, modalidades de atención y formas de sostenimiento, mediante las cuales se busca atender a una población caracterizada por diversidad social, cultural y territorial.

La complejidad del sistema requiere mecanismos de coordinación entre la autoridad educativa nacional, las instancias de gestión territorial y las instituciones escolares, puesto que la aplicación de políticas generales depende de la capacidad de responder a condiciones particulares. En este marco, la organización administrativa no constituye únicamente un componente operativo, sino también un factor que puede favorecer o limitar la distribución equitativa de las oportunidades educativas.

La educación escolarizada comprende los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato, organizados de acuerdo con las características formativas y las etapas de desarrollo del estudiantado. La Educación Inicial está orientada al desarrollo integral durante los primeros años de vida, mediante experiencias que favorecen las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales.

Posteriormente, la Educación General Básica comprende diez grados distribuidos en los subniveles Preparatoria, Elemental, Media y Superior, mientras que el Bachillerato corresponde a una etapa de formación destinada a consolidar competencias y ampliar las oportunidades de continuidad académica, laboral y social. Esta organización establece una trayectoria educativa progresiva, aunque las condiciones que permiten transitar de un nivel a otro no son equivalentes para todos los estudiantes.

Las diferencias territoriales adquieren especial importancia durante las transiciones educativas. Una localidad puede disponer de establecimientos que ofrecen los primeros grados de escolarización, sin contar necesariamente con instituciones cercanas que permitan continuar hasta el Bachillerato. En estas circunstancias, la transición entre niveles puede implicar mayores distancias, costos de transporte o cambios en la organización familiar, lo que introduce barreras que no siempre se encuentran reflejadas en las estadísticas generales de cobertura.

El sistema ecuatoriano contempla establecimientos de sostenimiento fiscal, fiscomisional, municipal y particular, cuya participación permite

desarrollar diferentes modalidades de prestación del servicio educativo. Aunque estas categorías responden a criterios institucionales y administrativos, su distribución territorial constituye un aspecto relevante para analizar las condiciones de equidad. Las instituciones de sostenimiento fiscal desempeñan un papel fundamental en la garantía del derecho a la educación, especialmente entre las poblaciones que dependen de la oferta pública; sin embargo, las diferencias en infraestructura, personal y recursos disponibles pueden afectar la capacidad de ofrecer experiencias de aprendizaje semejantes. Las estadísticas educativas nacionales permiten examinar esta distribución y observar las características del sistema en relación con la matrícula, los establecimientos y el personal docente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

La gestión territorial de la educación comprende mecanismos administrativos destinados a coordinar las disposiciones nacionales con las necesidades institucionales. La organización mediante niveles de gestión desconcentrada busca facilitar la planificación, supervisión y administración de servicios educativos, aunque su efectividad depende de la articulación entre las distintas instancias responsables.

En los territorios caracterizados por dispersión poblacional, dificultades de conectividad o limitaciones de transporte, la gestión educativa enfrenta retos adicionales para garantizar continuidad institucional, acompañamiento docente y distribución oportuna de materiales. Estas circunstancias permiten reconocer que la descentralización operativa o la desconcentración administrativa no producen necesariamente equidad si no se acompañan de capacidades técnicas y recursos suficientes.

Las instituciones educativas también presentan diferencias relacionadas con su tamaño, oferta académica y organización pedagógica. En determinadas comunidades rurales, la enseñanza puede desarrollarse mediante aulas multigrado, donde un mismo docente atiende simultáneamente a estudiantes de diferentes niveles o grados.

Esta modalidad responde a características demográficas y territoriales específicas, por lo que no debe interpretarse automáticamente como una forma educativa de menor calidad. Su funcionamiento adecuado requiere formación profesional pertinente, planificación diferenciada y materiales que permitan organizar actividades según las necesidades de los grupos y cuando estas condiciones no se encuentran garantizadas, la complejidad de la enseñanza multigrado puede convertirse en una dificultad adicional para el trabajo pedagógico.

La educación intercultural bilingüe introduce, por su parte, una dimensión organizativa y pedagógica que reconoce la diversidad de los

pueblos y nacionalidades, por ejemplo, el MOSEIB propone vincular los procesos educativos con las lenguas, los saberes comunitarios y las experiencias culturales de las poblaciones a las que se dirige. Entre sus principios se destaca la participación de la familia y la comunidad, así como el reconocimiento de distintas formas de construcción del conocimiento, aspectos que amplían la comprensión del aprendizaje más allá de los espacios escolares convencionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

En los contextos urbanos, la diversidad institucional adquiere otras manifestaciones, debido a que pueden coexistir establecimientos con infraestructura y recursos considerablemente diferentes dentro de un mismo territorio. La proximidad geográfica entre instituciones no significa necesariamente equivalencia en las condiciones educativas, especialmente cuando las familias presentan desigualdades económicas que influyen en la elección de establecimientos, el acceso a servicios complementarios y la disponibilidad de apoyo académico, por lo que, esta situación evidencia que las brechas educativas también se producen dentro de las ciudades, donde la segregación residencial y las condiciones de vulnerabilidad social pueden contribuir a distribuir de manera desigual las oportunidades de aprendizaje.

La organización del sistema nacional debe comprenderse, en consecuencia, desde una perspectiva que articule las disposiciones administrativas con las experiencias concretas de sus integrantes. La existencia de niveles, modalidades y mecanismos de gestión constituye la base institucional para garantizar la enseñanza, aunque la calidad de su funcionamiento depende de la correspondencia entre la oferta educativa y las necesidades de cada población, por tanto, la comparación rural-urbana exige considerar estas particularidades, y evitar asumir que una misma estructura organizativa opera de forma equivalente en comunidades con características territoriales, económicas y culturales diferentes.

1.4. Configuración histórica de las desigualdades educativas rurales y urbanas

Las desigualdades educativas territoriales son procesos complejos que se manifiestan mediante diferencias en el acceso a instituciones, la continuidad de los estudios, la disponibilidad de recursos y los resultados de aprendizaje. Su origen está relacionado con factores históricos y estructurales que han condicionado la distribución de servicios públicos, las posibilidades económicas de los hogares y las prioridades de inversión estatal.

En Ecuador, estas diferencias han acompañado la expansión del sistema educativo y se expresan tanto en las trayectorias acumuladas de la

población adulta como en las oportunidades escolares de las nuevas generaciones, como sustento, en el análisis desarrollado por Luna (2022) demuestra que la configuración histórica de la escuela rural estuvo vinculada con decisiones políticas que favorecieron determinados proyectos de modernización y organización nacional, generando consecuencias que ayudan a explicar la persistencia de desigualdades territoriales.

Una de las evidencias más relevantes de estas diferencias se encuentra en los años promedio de escolaridad alcanzados por la población adulta. El Censo de Población y Vivienda de 2022 registró que las personas de 24 años o más residentes en áreas urbanas habían aprobado, en promedio, 12,5 años de educación formal, mientras que en las áreas rurales el promedio alcanzaba 9,3 años. Aunque ambos territorios presentaron avances respecto de 2010, cuando registraban 10,9 y 7,2 años respectivamente, la diferencia continuó siendo favorable al sector urbano. La brecha disminuyó de 3,7 a 3,2 años durante el período intercensal, lo que evidencia un acercamiento parcial entre los territorios sin que se haya eliminado la desigualdad acumulada (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], s. f.).

Tabla 1

Indicadores educativos seleccionados por área de residencia en Ecuador, 2010 y 2022

Indicador	Urbana 2010	Rural 2010	Urbana 2022	Rural 2022
Años promedio de escolaridad de la población de 24 años o más	10,9	7,2	12,5	9,3
Tasa neta de asistencia a EGB (%)	93,5	91,2	90,8	92,4
Tasa neta de asistencia a Bachillerato (%)	60,8	43,2	78,4	72,4

Nota. Elaboración a partir de los resultados del Censo de Población y Vivienda de 2022 y su comparación con el Censo de 2010, publicados por el INEC. Los años promedio de escolaridad se refieren a la población de 24 años o más; las tasas netas de asistencia corresponden a las poblaciones en las edades oficiales de cada nivel educativo. Los indicadores no deben interpretarse como medidas equivalentes.

La información permite identificar transformaciones que no siguen una trayectoria uniforme, mientras la escolaridad promedio aumentó en ambos territorios, la asistencia neta a Educación General Básica presentó una situación diferente en 2022, cuando el área rural registró una tasa del 92,4 %, superior al 90,8 % observado en la urbana. Esta diferencia contrasta

con la situación registrada en 2010, cuando la asistencia urbana superaba a la rural. Por consiguiente, no resulta adecuado afirmar que todos los indicadores educativos muestran sistemáticamente una desventaja de las zonas rurales, pues las tendencias varían según el nivel educativo, la población examinada y el período de referencia.

La Educación General Básica es una etapa en la que el sistema ha alcanzado niveles amplios de asistencia, aunque las cifras registradas tampoco permiten considerar universalizado el acceso. El INEC (s. f.) reporta una tasa nacional de asistencia neta a este nivel del 91,4 % en 2022, lo que evidencia que todavía existía una proporción de la población en edad escolar que no asistía al nivel correspondiente.

Las diferencias territoriales deben interpretarse considerando que la asistencia representa una dimensión específica de la participación educativa, distinta de la permanencia, la aprobación y la adquisición de aprendizajes. Un estudiante puede encontrarse matriculado y asistir regularmente a clases sin disponer necesariamente de las condiciones pedagógicas o materiales que favorezcan el desarrollo de competencias fundamentales.

La comparación adquiere otras características al examinar el Bachillerato, nivel en el que las tasas netas de asistencia continúan mostrando diferencias desfavorables para el ámbito rural. En 2022, la asistencia urbana alcanzó el 78,4 %, frente al 72,4 % registrado en el área rural; aunque la distancia fue menor que en 2010, cuando las cifras correspondían al 60,8 % y al 43,2 %, respectivamente, la transición y permanencia en este nivel todavía presentan desafíos relevantes. Esta evolución revela avances importantes en la ampliación de oportunidades de formación secundaria, pero también demuestra que la continuidad educativa se encuentra expuesta a condiciones diferentes de las que caracterizan a la escolarización básica (INEC, s. f.).

Los resultados censales requieren una interpretación metodológica cuidadosa, debido a que no permiten establecer directamente las causas de las diferencias observadas. La escolaridad promedio de la población adulta representa un indicador acumulado, influido por oportunidades educativas disponibles durante distintas décadas, mientras que las tasas netas de asistencia corresponden a situaciones específicas de determinados grupos etarios.

Asimismo, una mayor asistencia rural a Educación General Básica no implica necesariamente mejores condiciones de infraestructura o aprendizaje en ese territorio. Para comprender el significado de las diferencias es necesario contrastar los indicadores con información

adicional sobre continuidad escolar, oferta educativa, condiciones familiares y resultados de evaluaciones nacionales.

Las desigualdades territoriales también se relacionan con las características geográficas y demográficas de cada localidad. La dispersión poblacional puede dificultar la instalación y el mantenimiento de establecimientos educativos, especialmente cuando las distancias entre comunidades son considerables o las condiciones de movilidad presentan limitaciones.

En zonas rurales, las posibilidades de acceder a niveles educativos superiores pueden depender de instituciones ubicadas fuera de la comunidad de residencia, circunstancia que incrementa la importancia del transporte y de los recursos económicos disponibles en el hogar. Sin embargo, estas dificultades no se distribuyen uniformemente entre todas las zonas rurales, debido a que algunas localidades cuentan con infraestructura, servicios y redes de comunicación que facilitan la continuidad educativa.

En las ciudades, las barreras adquieren características diferentes, puesto que, aunque la concentración de establecimientos suele ampliar las alternativas disponibles, determinadas familias enfrentan dificultades relacionadas con los costos de movilización, la inseguridad, las responsabilidades laborales y la desigualdad económica. Las periferias urbanas pueden presentar limitaciones de servicios públicos y condiciones de vulnerabilidad que afectan tanto la asistencia como el bienestar de los estudiantes. Por ello, la distinción entre ruralidad y urbanidad debe complementarse con el examen de la situación socioeconómica de los hogares, evitando interpretar la residencia geográfica como una explicación suficiente de las oportunidades educativas.

Las investigaciones recientes respaldan la necesidad de comprender las brechas educativas desde una perspectiva multidimensional, un ejemplo de ello es el estudio de Salgado (2025), que mediante un estudio centrado en las diferencias entre zonas rurales y urbanas del Ecuador durante el período 2019-2023, examina indicadores educativos procedentes de registros administrativos y señala disparidades asociadas con las condiciones institucionales y territoriales. Su análisis destaca los desafíos que enfrentan las comunidades rurales en materia de recursos e infraestructura, así como la necesidad de establecer políticas que consideren las particularidades de cada contexto.

La comparación entre territorios tampoco puede desligarse de la diversidad cultural y lingüística del Ecuador, pues las poblaciones indígenas, afroecuatorianas y montubias presentan trayectorias históricas particulares que influyen en su relación con las instituciones educativas, de

modo que las barreras pueden incluir dificultades de acceso, ausencia de recursos culturalmente pertinentes o limitaciones en el reconocimiento de sus saberes.

Las políticas interculturales buscan responder a estas condiciones mediante propuestas de enseñanza vinculadas con las experiencias comunitarias, aunque su implementación requiere continuidad institucional, formación profesional y recursos suficientes. De esta manera, las diferencias territoriales no deben comprenderse únicamente como una desigualdad cuantitativa, sino también como una cuestión de pertinencia educativa y reconocimiento cultural.

La distribución desigual de oportunidades educativas puede producir efectos acumulativos que trascienden el período de escolarización, por ejemplo, una trayectoria interrumpida o caracterizada por aprendizajes insuficientes puede restringir las posibilidades de continuar estudios superiores, acceder a determinados empleos y participar en espacios de desarrollo profesional.

A su vez, las condiciones económicas de los hogares influyen en las oportunidades educativas de las generaciones siguientes, configurando relaciones entre educación y desigualdad social que requieren intervenciones sostenidas. La escuela puede contribuir a ampliar las posibilidades de movilidad social, pero su capacidad para hacerlo depende de las condiciones institucionales y territoriales en las que se desarrolla la formación.

En este contexto, la comprensión histórica de las brechas educativas ecuatorianas exige reconocer simultáneamente los avances de cobertura y las diferencias que permanecen entre grupos y territorios. La reducción de determinadas brechas no supone que todos los problemas hayan sido superados, del mismo modo que la persistencia de desigualdades no implica ausencia de transformaciones positivas. Los indicadores censales evidencian avances importantes en la escolaridad acumulada y en la asistencia al Bachillerato, aunque la continuidad de diferencias territoriales obliga a examinar las condiciones que intervienen en el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

1.5. Transformaciones recientes y desafíos de la equidad territorial

Las transformaciones educativas desarrolladas durante los últimos años han estado condicionadas por cambios sociales, tecnológicos e institucionales que modificaron las formas de enseñanza y las necesidades del estudiantado. La pandemia de COVID-19 representó un acontecimiento especialmente significativo, debido a que las restricciones sanitarias obligaron a reorganizar temporalmente las actividades escolares

y ampliar el uso de modalidades educativas no presenciales. Este escenario evidenció diferencias en conectividad, disponibilidad de dispositivos y posibilidades de acompañamiento familiar, cuya influencia resultó particularmente relevante para estudiantes que dependían de recursos tecnológicos limitados. Como referente teórico, UNICEF (2023), al examinar la situación de la infancia ecuatoriana, reconoce la importancia de abordar las dificultades educativas junto con otras condiciones relacionadas con la pobreza, la protección social y el bienestar de niños y adolescentes.

La continuidad del aprendizaje durante las restricciones sanitarias dependió de factores que excedían las decisiones pedagógicas adoptadas por las instituciones. La disponibilidad de conexión a internet, dispositivos electrónicos y espacios adecuados para estudiar condicionó las posibilidades de participación de los estudiantes, mientras que las familias asumieron responsabilidades adicionales de acompañamiento.

Las diferencias entre territorios adquirieron visibilidad debido a que las soluciones de educación a distancia no resultaban igualmente accesibles para toda la población. Sin embargo, reducir los efectos de la pandemia a una oposición simple entre estudiantes rurales excluidos y estudiantes urbanos favorecidos impediría comprender las dificultades experimentadas por hogares urbanos con recursos limitados, condiciones de hacinamiento o conectividad insuficiente.

Los efectos educativos del período pandémico deben examinarse también desde las trayectorias escolares y los aprendizajes. La interrupción de las actividades presenciales pudo afectar los procesos de interacción pedagógica y las oportunidades de consolidar conocimientos fundamentales, especialmente cuando los estudiantes contaban con escaso acompañamiento institucional. Las investigaciones posteriores han señalado la necesidad de implementar estrategias de recuperación de aprendizajes, fortalecimiento socioemocional y prevención del abandono escolar. En Ecuador, estas prioridades se relacionan con la importancia de reconstruir vínculos entre instituciones, familias y comunidades, considerando que la continuidad educativa depende de condiciones académicas y sociales que requieren atención conjunta.

La evaluación nacional *Ser Estudiante* correspondiente al período 2023-2024 constituye una fuente relevante para examinar los resultados de aprendizaje posteriores a la emergencia sanitaria. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2025), participaron 47.339 estudiantes pertenecientes a 1.187 instituciones educativas, mediante un proceso orientado a medir conocimientos, habilidades y destrezas en áreas curriculares fundamentales. La evaluación incluyó estudiantes de los

últimos grados de los subniveles Elemental, Media y Superior de Educación General Básica, además de Bachillerato. Sus resultados proporcionan información útil para identificar necesidades pedagógicas y orientar decisiones institucionales, aunque deben interpretarse considerando las características de la muestra, los instrumentos utilizados y las diferencias entre los grupos evaluados.

La UNESCO (2025) destacó la importancia de estos resultados como insumo para fortalecer la calidad educativa y promover decisiones fundamentadas en evidencia. El valor de las evaluaciones nacionales no reside únicamente en establecer puntuaciones, sino en ofrecer información que permita identificar dificultades, examinar factores asociados y diseñar intervenciones de mejora. Desde una perspectiva territorial, resulta especialmente necesario analizar si los resultados se relacionan con condiciones institucionales, disponibilidad de recursos, características socioeconómicas o experiencias pedagógicas específicas. Las diferencias en las puntuaciones no deben atribuirse automáticamente a la ubicación rural o urbana, debido a que múltiples variables pueden intervenir simultáneamente en el desempeño académico.

Las estadísticas institucionales también son herramientas para comprender la organización educativa reciente, este es el caso del Ministerio de Educación del Ecuador (2024), mediante el volumen 5 de *Estadística Educativa*, sistematizó información relativa a la cobertura, los establecimientos, los docentes, los estudiantes y determinados indicadores de trayectoria escolar. La disponibilidad de estos registros permite estudiar la evolución del sistema y localizar diferencias que requieren intervenciones específicas. Sin embargo, la existencia de datos oficiales no garantiza por sí sola su utilización efectiva en la planificación, pues resulta indispensable contar con capacidades para interpretarlos, actualizar los diagnósticos y relacionar sus resultados con las necesidades de las comunidades educativas.

Entre las iniciativas recientes dirigidas a prevenir la exclusión educativa se encuentra el desarrollo de sistemas de alerta temprana para identificar situaciones que podrían conducir al abandono escolar, por ejemplo UNICEF (s. f.), al presentar sus resultados institucionales correspondientes a 2024, informó que una etapa inicial del Sistema de Alerta Temprana del Ministerio de Educación, desarrollada con su apoyo, se implementó en 17 establecimientos de tres provincias, con una cobertura de 5.820 estudiantes y capacitación para 510 docentes. Estas cifras corresponden al alcance reportado de la intervención y no deben interpretarse automáticamente como evidencia de una reducción del abandono escolar atribuible al programa. Su importancia radica en mostrar un esfuerzo institucional por

trasladar la prevención desde respuestas posteriores a la desvinculación hacia mecanismos de identificación y acompañamiento oportunos.

Las iniciativas de prevención requieren considerar que los factores asociados con el riesgo educativo pueden manifestarse de manera diferente en los distintos territorios. En algunas comunidades rurales, las dificultades de movilidad, la distancia respecto de los establecimientos o determinadas responsabilidades económicas pueden adquirir especial relevancia, mientras que en contextos urbanos pueden combinarse situaciones de inseguridad, vulnerabilidad familiar o dificultades de convivencia. Estas condiciones no conforman categorías excluyentes, debido a que los mismos factores pueden presentarse en ambos ámbitos con intensidades distintas. Por ello, los mecanismos de identificación temprana deben apoyarse en información contextualizada y en procedimientos que permitan desarrollar intervenciones pertinentes sin estigmatizar a estudiantes, familias o comunidades.

La transformación tecnológica es otro desafío de importancia creciente, pues la incorporación de plataformas educativas, recursos digitales y herramientas de inteligencia artificial amplía las posibilidades de acceso a información y diversificación de actividades pedagógicas, aunque sus beneficios dependen de las condiciones disponibles para utilizarlas de manera efectiva.

Las desigualdades pueden manifestarse en la calidad de la conexión, la disponibilidad de dispositivos, las competencias digitales del profesorado y las oportunidades de acompañamiento familiar. Desde esta perspectiva, la brecha digital no se limita a la posesión de tecnología, puesto que comprende también las capacidades necesarias para utilizarla con propósitos educativos, evaluar la información disponible y desarrollar aprendizajes significativos.

En relación con el profesorado, las transformaciones recientes han ampliado las exigencias de planificación, evaluación y adaptación metodológica. Las instituciones requieren docentes capaces de trabajar con grupos heterogéneos, incorporar recursos tecnológicos pertinentes y responder a necesidades educativas diversas, aunque estas responsabilidades deben acompañarse de condiciones laborales y oportunidades de formación adecuadas. Las dificultades de conectividad o disponibilidad de materiales pueden restringir la aplicación de determinadas metodologías, particularmente cuando las propuestas de innovación no consideran las posibilidades reales de implementación.

Las experiencias de educación intercultural también muestran la necesidad de comprender la innovación desde perspectivas distintas de la incorporación tecnológica, como sustento, la UNICEF (s. f.) documenta

iniciativas desarrolladas durante 2024 para fortalecer la educación temprana y la pertinencia cultural, entre ellas el trabajo con comunidades de la nacionalidad A'ï Cofán mediante propuestas vinculadas con la lengua y los saberes propios. Estas experiencias permiten reconocer que innovar no consiste necesariamente en introducir dispositivos digitales, sino también en construir procesos pedagógicos que respondan a las características culturales, lingüísticas y comunitarias de la población.

La equidad territorial requiere, en consecuencia, superar enfoques centrados exclusivamente en la ampliación de la infraestructura o la incorporación de recursos tecnológicos. Aunque ambos componentes resultan importantes, su contribución depende de la articulación con políticas de permanencia, apoyo pedagógico, formación docente y participación comunitaria. Las transformaciones recientes han puesto de manifiesto que las desigualdades educativas pueden modificarse y adquirir nuevas expresiones, por lo que las respuestas institucionales necesitan mecanismos de evaluación continua y capacidad de adaptación. La disponibilidad de información científica y estadística es una oportunidad para avanzar hacia decisiones más fundamentadas, siempre que los datos se interpreten críticamente y se traduzcan en intervenciones pertinentes.

1.6. Análisis crítico de la evolución educativa ecuatoriana

El análisis histórico y contemporáneo de la educación ecuatoriana permite identificar una tensión entre los avances institucionales y la persistencia de desigualdades que condicionan las experiencias escolares. La progresiva ampliación de la enseñanza pública, el reconocimiento constitucional de derechos y el desarrollo de políticas interculturales han transformado las condiciones en las que se organiza el sistema educativo; sin embargo, la existencia de estas garantías no significa que todas las personas dispongan de oportunidades equivalentes para acceder, permanecer y aprender. Las diferencias territoriales continúan expresándose mediante indicadores acumulados de escolaridad, disponibilidad de recursos y condiciones institucionales, aunque su distribución no responde a patrones uniformes en todos los niveles educativos.

Una de las principales dificultades para interpretar estas desigualdades consiste en utilizar indicadores generales como si describieran la totalidad del fenómeno educativo. Las cifras censales muestran que en 2022 la asistencia neta a Educación General Básica fue ligeramente superior en el ámbito rural, mientras que los años promedio de escolaridad de la población adulta y la asistencia al Bachillerato favorecieron a las zonas urbanas. Estos resultados no son contradictorios cuando se consideran las diferencias metodológicas entre los indicadores, pues cada uno examina

una dimensión particular de las trayectorias educativas. Por lo tanto, una política pública construida exclusivamente sobre una medida podría dejar fuera dificultades relevantes relacionadas con la continuidad escolar, los aprendizajes o las oportunidades de transición entre niveles.

La evolución histórica también evidencia que la distribución de recursos constituye una dimensión importante, aunque insuficiente para explicar por sí sola las desigualdades. La disponibilidad de infraestructura y personal docente influye en las condiciones institucionales, pero su efecto depende de la organización pedagógica, las características de los estudiantes y la capacidad de respuesta frente a situaciones de vulnerabilidad.

Una comunidad puede disponer de un establecimiento educativo cercano y enfrentar, simultáneamente, dificultades relacionadas con la conectividad, los materiales de aprendizaje o la continuidad de la oferta hasta el Bachillerato. Del mismo modo, la presencia de numerosos establecimientos en una ciudad no garantiza condiciones equitativas cuando existen diferencias socioeconómicas considerables entre sus habitantes.

Los estudios recientes sobre desigualdad educativa en Ecuador permiten reconocer la importancia de abordar estas relaciones desde una perspectiva contextualizada. Salgado Oviedo (2025) identifica disparidades territoriales relacionadas con las condiciones de la oferta educativa y plantea la necesidad de intervenciones diferenciadas, mientras que las estadísticas del INEC evidencian cambios en la magnitud y dirección de determinadas brechas durante el período intercensal. La comparación entre ambas fuentes permite reconocer que las dificultades institucionales pueden coexistir con avances en determinados indicadores de acceso, sin que ello implique una mejora equivalente en todas las dimensiones de la experiencia escolar. Esta distinción contribuye a evitar interpretaciones que reduzcan la ruralidad a una condición uniforme de desventaja o la urbanidad a una garantía de oportunidades.

El reconocimiento de la diversidad cultural es otro elemento central para evaluar críticamente la evolución del sistema, dado que la educación intercultural bilingüe representa una respuesta a demandas históricas de los pueblos y nacionalidades, aunque su consolidación requiere superar dificultades relacionadas con la disponibilidad de docentes, la producción de materiales y el reconocimiento de prácticas educativas culturalmente pertinentes. La inclusión no puede limitarse a incorporar formalmente a estudiantes de distintos grupos poblacionales dentro de una estructura escolar previamente definida, debido a que las experiencias de aprendizaje deben considerar también las lenguas, las identidades y los conocimientos que intervienen en la formación.

Las transformaciones tecnológicas amplían esta discusión, dado que el acceso desigual a recursos digitales puede reproducir diferencias históricas mediante mecanismos contemporáneos. La posibilidad de utilizar plataformas educativas o herramientas de inteligencia artificial depende de condiciones que no se distribuyen uniformemente entre hogares e instituciones, lo que introduce desafíos adicionales para la planificación y el acompañamiento pedagógico.

La innovación, por consiguiente, debe valorarse según su contribución efectiva al aprendizaje y no únicamente mediante la cantidad de dispositivos incorporados o plataformas utilizadas. Una estrategia tecnológica puede ampliar oportunidades cuando responde a necesidades concretas, aunque también puede incrementar dificultades si exige recursos que determinados grupos no poseen.

La formulación de políticas educativas territorialmente pertinentes requiere reconocer que las necesidades institucionales no pueden establecerse exclusivamente a partir de promedios nacionales. Los indicadores agregados resultan útiles para describir tendencias generales, pero pueden ocultar diferencias considerables entre provincias, cantones, parroquias e instituciones. Una planificación orientada a la equidad necesita integrar información sobre infraestructura, movilidad, características familiares, diversidad cultural y resultados académicos, de manera que las decisiones de inversión y acompañamiento respondan a problemas identificados. Asimismo, resulta necesario evaluar las intervenciones implementadas para determinar sus resultados y establecer modificaciones cuando las estrategias no produzcan los efectos previstos.

En este sentido, la historia educativa ecuatoriana proporciona elementos para comprender que la desigualdad territorial no constituye un problema exclusivamente contemporáneo ni puede resolverse mediante acciones aisladas. Las decisiones adoptadas durante diferentes períodos contribuyeron a configurar oportunidades desiguales, mientras que las reformas posteriores introdujeron mecanismos destinados a ampliar derechos y reorganizar los servicios públicos. El desafío actual consiste en relacionar estas transformaciones con las condiciones efectivas de enseñanza y aprendizaje, evitando confundir la existencia de garantías normativas con su cumplimiento integral. La consolidación de un sistema educativo más equitativo requiere sostener intervenciones institucionales, desarrollar capacidades profesionales y fortalecer mecanismos de seguimiento que permitan reconocer las particularidades de cada territorio.

La interpretación crítica de estos procesos también exige considerar que la educación forma parte de una estructura social más amplia. Las desigualdades económicas, las características de los hogares y las

posibilidades de participación comunitaria influyen en las oportunidades escolares, mientras que las trayectorias educativas pueden contribuir a modificar las condiciones futuras de las personas y sus familias. Esta relación no implica atribuir a la escuela la responsabilidad exclusiva de resolver las desigualdades sociales, sino reconocer su capacidad de intervención dentro de un conjunto de políticas públicas que requieren articulación.

El examen conjunto de las transformaciones históricas, normativas y territoriales permite comprender que el sistema educativo ecuatoriano ha experimentado avances sustanciales, aunque todavía enfrenta desafíos relacionados con la distribución de oportunidades y la calidad de los aprendizajes. Las diferencias entre ruralidad y urbanidad deben interpretarse mediante indicadores pertinentes, análisis contextualizados y evidencias que permitan reconocer sus distintas manifestaciones. Sobre esta base, el estudio de las trayectorias escolares adquiere especial importancia, debido a que el acceso inicial a la educación no garantiza necesariamente la continuidad de los estudios ni la culminación de los niveles formativos previstos.

Conclusiones del capítulo I

La evolución histórica de la educación ecuatoriana evidencia una transformación progresiva de las responsabilidades estatales, las formas de organización institucional y los principios utilizados para garantizar el derecho a la enseñanza. Desde los modelos educativos vinculados con proyectos políticos y religiosos del siglo XIX hasta las reformas orientadas a la inclusión y la interculturalidad, el sistema ha experimentado cambios que ampliaron las oportunidades de escolarización y modificaron las relaciones entre educación, ciudadanía y desarrollo social. No obstante, estos avances se produjeron en contextos territoriales y económicos diferenciados, cuyas características contribuyeron a configurar desigualdades que permanecen visibles en las trayectorias educativas de la población.

La comparación entre los sectores rural y urbano demuestra que las brechas educativas no pueden comprenderse mediante una única medida. Los resultados censales muestran que la escolaridad promedio acumulada continúa siendo mayor en el área urbana, aunque la asistencia neta a Educación General Básica presentó una ligera ventaja rural en 2022. A diferencia de esta situación, la asistencia al Bachillerato mantiene diferencias favorables a las zonas urbanas, circunstancia que evidencia la necesidad de analizar las transiciones y oportunidades de continuidad educativa.

El desarrollo normativo es una condición fundamental para fortalecer la equidad, pero sus efectos requieren evaluarse mediante evidencias sobre implementación institucional, asignación de recursos y resultados educativos. La Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y sus reformas establecieron fundamentos relevantes para el reconocimiento de derechos, la inclusión y la diversidad cultural; sin embargo, la garantía efectiva de estos principios depende de capacidades administrativas, formación profesional y mecanismos de acompañamiento que respondan a las necesidades de cada comunidad.

Los desafíos recientes relacionados con la recuperación de aprendizajes, la prevención del abandono escolar y la transformación tecnológica amplían las exigencias del sistema educativo. Su atención requiere superar enfoques centrados exclusivamente en la cobertura y fortalecer intervenciones capaces de articular recursos materiales, acompañamiento pedagógico, participación comunitaria y evaluación institucional. La experiencia histórica ecuatoriana demuestra que las políticas educativas deben construirse mediante una comprensión integral de las condiciones territoriales, evitando respuestas homogéneas para poblaciones que enfrentan necesidades distintas.

Finamente, el análisis desarrollado es una base para examinar las trayectorias educativas en el país, particularmente las condiciones que influyen en el acceso, la permanencia y la interrupción de los estudios. Estas dimensiones serán abordadas en el capítulo siguiente, donde la comparación rural-urbana permitirá profundizar en los factores asociados con la continuidad escolar y en las dificultades que pueden limitar la culminación de los niveles educativos.

Referencias

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (texto actualizado en 2024). https://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/4083

Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Registro Oficial, Suplemento 434, 19 de abril de 2021. https://www.asambleanacional.gob.ec/es/multimedios-legislativos/45470-ley-organica-reformatoria-de-la-ley

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (s. f.). *Boletín nacional del Censo de Población y Vivienda 2022*. https://anda.inec.gob.ec/anda/index.php/catalog/1085/download/23586

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025a). *Ineval presentó los resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2024*. https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-nacional-ser-estudiante-2024/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025b). *Recomendaciones para la acción pública: Ser Estudiante 2023-2024*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/recomendaciones-para-accion-publica-ser-estudiante-2023-2024-2/

Luna, M. (2022). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, (55), 79–110. https://doi.org/10.29078/procesos.v.n55.2022.3148

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Estadística educativa: Volumen 5*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Estadistica-Educativa-Vol-5.pdf

Peñafiel, M. P., Salazar, P. A., Román, Z. G., & Valladares, N. P. (2024). Reflexiones, fuentes de archivo y tendencias históricas de las normativas educacionales en Ecuador. *Bibliotecas. Anales de Investigación, 20*(1). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9412973.pdf

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

UNESCO. (2025, 25 de abril). *Ser Estudiante 2023-2024: La evaluación nacional permite fortalecer la calidad educativa en Ecuador*. https://www.unesco.org/es/articles/ser-estudiante-2023-2024

UNICEF. (2023). *La situación de la infancia en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/informes/la-situaci%C3%B3n-de-la-infancia-en-ecuador

UNICEF. (s. f.). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024

CAPÍTULO II

Acceso, permanencia y abandono escolar: realidades de la educación rural y urbana

2.1. El acceso y la permanencia escolar como dimensiones del derecho a la educación

El reconocimiento de la educación como un derecho fundamental supone responsabilidades que van más allá de garantizar la existencia de establecimientos escolares o establecer procedimientos de matrícula. Las oportunidades de formación dependen de condiciones institucionales, económicas y sociales que permiten a las personas ingresar al sistema educativo, participar de manera continua en los procesos de enseñanza y culminar los niveles correspondientes. Esta comprensión adquiere particular importancia en Ecuador, donde las características territoriales configuran experiencias de escolarización heterogéneas y donde el acceso formal a la enseñanza no siempre representa una oportunidad efectiva de aprendizaje. La persistencia de desigualdades entre comunidades rurales y urbanas exige, por ello, examinar las trayectorias educativas desde una perspectiva que integre la disponibilidad de servicios, las posibilidades reales de utilización y las condiciones que favorecen la continuidad de los estudios.

La accesibilidad educativa comprende diferentes dimensiones que deben considerarse de manera articulada. La existencia de una institución cercana constituye una condición relevante, pero su utilidad puede verse restringida cuando las familias carecen de recursos suficientes para cubrir gastos de transporte, alimentación o materiales escolares. Asimismo, la posibilidad de ingresar a determinado nivel educativo depende de factores administrativos, culturales y pedagógicos que influyen sobre la incorporación de estudiantes con características y necesidades diversas.

En esta línea, Lucio y Lucio (2025), mediante un estudio sobre la disponibilidad y accesibilidad del derecho a la educación entre los períodos lectivos 2013-2014 y 2023-2024, evidencian que la evolución de la oferta institucional y de la matrícula requiere examinarse en relación con las obligaciones estatales y las condiciones materiales que hacen posible el ejercicio de ese derecho.

Desde esta perspectiva, resulta necesario distinguir entre acceso, asistencia, permanencia y culminación, debido a que estos conceptos representan momentos relacionados, aunque diferentes, de las trayectorias escolares. El acceso se refiere a las posibilidades de incorporación a los servicios educativos, mientras que la asistencia expresa la participación del estudiantado en un período determinado. La permanencia, por su parte, supone la continuidad de la vinculación educativa a lo largo del tiempo, sin que necesariamente implique una trayectoria libre de dificultades académicas.

La culminación incorpora una dimensión adicional, relacionada con la finalización satisfactoria de los niveles o programas previstos y confundir estos componentes puede conducir a interpretaciones incompletas, especialmente cuando los indicadores de matrícula presentan una evolución favorable y, simultáneamente, persisten dificultades de aprendizaje, rezago o interrupción escolar.

En el contexto ecuatoriano, la comparación entre las áreas rurales y urbanas requiere considerar que la ubicación territorial interactúa con condiciones sociales específicas. Una comunidad rural relativamente próxima a una cabecera cantonal puede disponer de oportunidades educativas distintas de las que existen en localidades amazónicas caracterizadas por mayores dificultades de transporte.

Del mismo modo, las ciudades concentran instituciones educativas, pero esa concentración no garantiza que todos sus habitantes puedan acceder a servicios de características equivalentes. Las desigualdades entre barrios, la inseguridad y las restricciones económicas también pueden afectar la participación escolar de familias residentes en zonas urbanas. Por esta razón, el territorio debe interpretarse como una dimensión que interviene en la configuración de oportunidades, sin atribuirle por sí solo la totalidad de las diferencias observadas.

La relación entre acceso y permanencia constituye un problema especialmente relevante durante las transiciones educativas. Aunque numerosos estudiantes logran incorporarse a los primeros niveles de enseñanza, la continuidad hacia Educación General Básica Superior y Bachillerato puede verse condicionada por la distribución de establecimientos, las responsabilidades familiares y las posibilidades económicas del hogar.

Conforme aumenta la edad, también pueden adquirir importancia las expectativas laborales, la necesidad de generar ingresos y las decisiones personales relacionadas con la formación. Tales circunstancias permiten comprender que la interrupción escolar no siempre ocurre mediante un acontecimiento aislado, sino que puede desarrollarse progresivamente a

partir de ausencias, dificultades académicas y una vinculación cada vez más limitada con la institución.

La permanencia, sin embargo, no debe concebirse únicamente como la responsabilidad individual del estudiante o de su familia, dado que, las instituciones educativas desempeñan un papel relevante mediante el seguimiento pedagógico, el acompañamiento socioemocional y la identificación de situaciones que comprometen la continuidad formativa. En esta dirección, Chariguaman et al. (2024), al investigar estrategias de prevención de la deserción en una institución educativa del cantón Atacames, identificaron dificultades relacionadas con la falta de sistematicidad en las acciones preventivas y la consideración insuficiente de factores personales y familiares.

Es importante mencionar que, su investigación permite reconocer la importancia de actuar antes de que la desvinculación se consolide, aunque sus hallazgos corresponden a una experiencia institucional específica y no pueden generalizarse directamente a la totalidad del sistema educativo ecuatoriano.

2.2. Cobertura y asistencia escolar: diferencias entre los sectores rural y urbano

La expansión de la escolarización ecuatoriana ha producido transformaciones importantes en las oportunidades de acceso a la educación básica y secundaria. No obstante, el análisis de los indicadores disponibles demuestra que los avances no se distribuyen de manera idéntica entre niveles educativos ni entre áreas de residencia. El Censo de Población y Vivienda de 2022, cuyos resultados fueron difundidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), registró una tasa nacional de asistencia neta a Educación General Básica del 91,4 %, mientras que en Bachillerato alcanzó aproximadamente el 76 %.

La diferencia entre ambos niveles revela que las oportunidades de participación disminuyen durante las etapas superiores de la escolarización, circunstancia que exige examinar las condiciones que intervienen en la transición y continuidad educativa (INEC, 2024).

Tabla 2

Tasas netas de asistencia escolar por nivel educativo y área de residencia en Ecuador, 2022

Nivel educativo	Área urbana (%)	Área rural (%)	Diferencia rural-urbana (p. p.)
Educación General Básica	90,8	92,4	+1,6
Bachillerato	78,4	72,4	−6,0

Nota. Elaboración a partir de los resultados del Censo de Población y Vivienda de 2022 difundidos por el INEC. Las diferencias fueron calculadas restando la tasa urbana a la rural y se expresan en puntos porcentuales (p. p.). Una diferencia positiva indica mayor asistencia rural; una negativa, mayor asistencia urbana.

La información presentada permite reconocer una situación que requiere especial atención: durante 2022, la tasa neta de asistencia a Educación General Básica fue 1,6 puntos porcentuales superior en el ámbito rural, mientras que en Bachillerato la diferencia de 6 puntos porcentuales favoreció a las áreas urbanas. Esta variación impide sostener que todos los indicadores de acceso educativo presentan sistemáticamente desventajas rurales, puesto que las diferencias cambian según el nivel analizado. Asimismo, revela la importancia de examinar las etapas de transición educativa, particularmente cuando los estudiantes deben continuar su formación en instituciones ubicadas fuera de su comunidad o enfrentar nuevas exigencias económicas y familiares.

La mayor asistencia rural a Educación General Básica no significa necesariamente que las condiciones educativas sean equivalentes o superiores a las urbanas. La tasa neta de asistencia identifica a la población que participa en el nivel correspondiente a su edad, pero no permite conocer directamente la calidad de la enseñanza, la infraestructura disponible o los aprendizajes alcanzados.

De igual manera, una tasa de asistencia elevada puede coexistir con dificultades de transporte, escasez de materiales o irregularidades en la participación escolar. En consecuencia, la interpretación de estos indicadores debe incorporar información sobre las características de los establecimientos, las trayectorias de los estudiantes y las condiciones que permiten sostener la escolarización.

Las diferencias observadas en Bachillerato adquieren particular relevancia cuando se consideran los desafíos asociados con la adolescencia. Durante esta etapa pueden intensificarse las responsabilidades económicas,

las expectativas de incorporación al trabajo y determinadas situaciones familiares que interfieren con la continuidad educativa. En comunidades donde la oferta institucional resulta limitada, la transición hacia Bachillerato también puede exigir desplazamientos adicionales o cambios en la organización del hogar. Estas condiciones no representan experiencias exclusivas de la ruralidad, aunque pueden presentar mayores dificultades cuando las distancias son considerables y las alternativas de transporte resultan insuficientes.

La cobertura escolar debe examinarse, además, desde la perspectiva de las desigualdades provinciales, este es el caso de los resultados del Censo de 2022 muestran que la asistencia a Educación General Básica superó el 90 % en 21 de las 24 provincias, mientras que Guayas, Santo Domingo de los Tsáchilas y Los Ríos registraron porcentajes inferiores a ese umbral (INEC, 2024). Este comportamiento evidencia que las diferencias territoriales no coinciden necesariamente con una distribución simple entre regiones rurales y urbanas, debido a que los indicadores provinciales integran poblaciones con condiciones sociales diversas.

La Educación Inicial también merece consideración dentro del análisis del acceso, puesto que las experiencias formativas tempranas pueden contribuir al desarrollo de habilidades necesarias para las etapas posteriores. UNICEF (s. f.) señala que aproximadamente cuatro de cada diez niños menores de cinco años participan en programas de desarrollo infantil o educación inicial, lo que evidencia oportunidades desiguales de incorporación a servicios de atención y formación temprana. Sin embargo, la participación en programas de desarrollo infantil y la matrícula en Educación Inicial no constituyen indicadores idénticos, razón por la cual sus resultados no deben compararse directamente con las tasas netas de asistencia a Educación General Básica o Bachillerato.

El acceso temprano a servicios educativos puede presentar dificultades relacionadas con la disponibilidad de instituciones, la organización de los horarios familiares y la necesidad de acompañamiento adulto. En comunidades rurales dispersas, la prestación de servicios convencionales puede resultar compleja, mientras que determinados hogares urbanos enfrentan restricciones laborales que dificultan acompañar regularmente a los niños. Estas circunstancias refuerzan la necesidad de desarrollar modalidades de atención contextualizadas, capaces de responder a las características de cada población sin reducir la calidad de las experiencias educativas.

2.3. Transiciones educativas, rezago escolar y trayectorias interrumpidas

Las trayectorias educativas no siempre corresponden a una secuencia continua de ingreso, promoción y culminación dentro de las edades previstas. Algunos estudiantes experimentan interrupciones temporales, cambios de institución, dificultades académicas o períodos prolongados de ausencia que modifican su progresión escolar.

El rezago educativo constituye una de las manifestaciones de estas situaciones, particularmente cuando existe una diferencia significativa entre la edad del estudiante y el grado que cursa. Su presencia puede asociarse con incorporación tardía, repitencia, interrupciones anteriores o dificultades para mantener una asistencia regular, aunque resulta indispensable examinar las condiciones individuales e institucionales antes de establecer explicaciones.

La transición desde Educación General Básica hacia Bachillerato representa uno de los momentos en los que pueden intensificarse las barreras de continuidad. La distribución territorial de las instituciones educativas puede exigir que determinados estudiantes cambien de establecimiento, se trasladen a otra parroquia o enfrenten mayores tiempos de movilización. Esta circunstancia adquiere relevancia en comunidades donde la oferta educativa no abarca todos los niveles, debido a que la continuidad de los estudios queda vinculada con recursos familiares y servicios de transporte que no siempre se encuentran disponibles. La información sobre asistencia escolar presentada anteriormente permite identificar diferencias entre niveles, aunque no demuestra por sí sola que la disminución de la cobertura se deba exclusivamente a problemas de oferta institucional.

La relación entre disponibilidad de establecimientos y accesibilidad ha sido examinada por Lucio y Lucio (2025), quienes analizaron la evolución de las instituciones educativas y la matrícula ecuatoriana entre 2013-2014 y 2023-2024. Sus resultados identificaron una reducción del número de establecimientos registrados, desde 24.573 hasta 16.140 instituciones durante el período estudiado. Los autores relacionan esta transformación con desafíos vinculados con la disponibilidad de servicios y las posibilidades de acceso; sin embargo, el cambio agregado en la cantidad de establecimientos no permite concluir automáticamente que la distancia escolar haya aumentado en todos los territorios. Para establecer sus efectos sobre las trayectorias educativas sería necesario examinar la ubicación de las instituciones, la reorganización de la oferta, la capacidad instalada y las características de la población atendida.

Las consecuencias del rezago no se limitan a las diferencias entre edad y grado escolar, pues cuando un estudiante acumula dificultades de aprendizaje o períodos prolongados de ausencia, su integración al grupo puede requerir acompañamiento adicional y estrategias pedagógicas diferenciadas. Las experiencias repetidas de fracaso académico también pueden modificar la percepción de las propias capacidades, aunque estas relaciones deben examinarse desde las circunstancias específicas del estudiantado y no atribuirse mecánicamente a una característica individual.

Los programas de nivelación y aceleración pedagógica son una alternativa para atender a estudiantes cuya trayectoria escolar ha sido interrumpida, por ejemplo, en Ecuador, el servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP) se orienta a niños, niñas y adolescentes que presentan rezago educativo, mediante procesos de enseñanza adaptados a sus necesidades y orientados a favorecer la continuidad formativa. La descripción sistematizada por SUMMA (2022) señala que el programa está dirigido a estudiantes de entre 8 y 18 años con dos o más años de rezago, considerando procedimientos de evaluación para determinar su incorporación a los diferentes subniveles educativos.

El valor de estas estrategias depende de su capacidad para responder a necesidades educativas concretas sin limitarse a acelerar administrativamente el avance entre grados. La recuperación de aprendizajes fundamentales, el acompañamiento socioemocional y la construcción de vínculos institucionales resultan relevantes para evitar que la reincorporación sea únicamente temporal. En este sentido, la continuidad posterior al programa constituye un aspecto esencial de su evaluación, debido a que el retorno inicial al sistema no garantiza que el estudiante complete satisfactoriamente su trayectoria.

Las diferencias territoriales también pueden influir en la implementación de estos servicios y en zonas rurales dispersas, la organización de grupos de nivelación puede requerir modalidades flexibles y coordinación comunitaria; en contextos urbanos, las estrategias deben considerar la diversidad de horarios, responsabilidades familiares y situaciones de movilidad. De esta manera, la atención al rezago exige superar esquemas homogéneos y desarrollar mecanismos capaces de responder a los factores que originaron la interrupción educativa.

2.4. Abandono escolar: evolución reciente e interpretación de los indicadores

El abandono escolar es una problemática que expresa la interrupción de los procesos educativos y la dificultad del sistema para sostener trayectorias continuas. Su análisis requiere precisar los criterios utilizados

para identificar a los estudiantes que abandonan sus estudios, debido a que diferentes fuentes pueden emplear conceptos o procedimientos de registro que no resultan completamente equivalentes. En la estadística administrativa ecuatoriana, el abandono durante un período lectivo se relaciona con estudiantes que estuvieron matriculados y no culminaron el año escolar conforme a la clasificación utilizada por la autoridad educativa. Esta medida debe distinguirse de la población que permanece fuera del sistema, así como de las situaciones de interrupción prolongada o desvinculación definitiva.

La evolución reciente del indicador nacional muestra una reducción durante los períodos para los cuales se dispone de datos comparables. El Ministerio de Educación del Ecuador (2024a) reportó una tasa de abandono del 2,11 % para el período 2021-2022 y del 1,88 % durante 2022-2023. Posteriormente, el análisis de los registros oficiales correspondiente a 2023-2024 identificó una tasa del 1,75 %, asociada con 72.644 estudiantes clasificados en situación de abandono al cierre del año lectivo (Sotaquira, 2025). Estas cifras permiten reconocer una disminución del indicador, aunque su interpretación requiere considerar simultáneamente la evolución de la matrícula y las características de la población atendida.

Tabla 3

Evolución de la tasa nacional de abandono escolar en Ecuador, períodos lectivos 2021-2022 a 2023-2024

Período lectivo	Tasa de abandono (%)
2021-2022	2,11
2022-2023	1,88
2023-2024	1,75

Nota. Los valores corresponden a las tasas nacionales reportadas para los respectivos períodos lectivos. Para 2021-2022 y 2022-2023 se utilizó el informe de rendición de cuentas del Ministerio de Educación; para 2023-2024, el análisis de los registros ministeriales publicado por Sotaquira (2025). La tasa representa el abandono registrado durante cada año lectivo y no la proporción total de población en edad escolar que se encuentra fuera del sistema.

La disminución de 0,36 puntos porcentuales entre 2021-2022 y 2023-2024 constituye una variación favorable del indicador registrado, pero no demuestra por sí sola que todas las condiciones asociadas con la interrupción educativa hayan mejorado. Una reducción de la tasa puede coexistir con disminuciones de matrícula, movimientos migratorios o cambios en la composición de la población escolarizada. En estas

circunstancias, el análisis debe considerar que quienes no lograron matricularse no forman parte necesariamente del grupo utilizado para calcular el abandono durante el año lectivo, lo que puede generar diferencias entre las tendencias administrativas y la situación general de exclusión educativa.

Esta distinción adquiere particular importancia al examinar la cantidad de niños, niñas y adolescentes que permanecen fuera del sistema educativo. En una publicación difundida durante 2026, UNICEF estimó que aproximadamente 267.000 personas de este grupo poblacional se encontraban fuera de la escuela en Ecuador. Aunque la cifra evidencia la magnitud de la exclusión educativa, no constituye un indicador directamente comparable con los 72.644 casos de abandono registrados al cierre del período lectivo 2023-2024, debido a que ambos datos corresponden a momentos, poblaciones y procedimientos de medición diferentes (UNICEF, 2026).

La existencia de distintas estimaciones sobre población no escolarizada exige prestar atención al período y a la definición utilizada en cada fuente. Por ejemplo, UNICEF difundió anteriormente estimaciones cercanas a 244.000 niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo, mientras que otras publicaciones posteriores han presentado cifras diferentes. Estas variaciones no deben interpretarse automáticamente como aumentos o disminuciones equivalentes entre años, puesto que pueden estar relacionadas con actualizaciones de datos, diferencias de cobertura etaria y procedimientos de estimación.

Las diferencias provinciales ofrecen información adicional sobre la distribución del abandono. Sotaquira (2025), mediante el análisis de los datos administrativos correspondientes al período 2023-2024, identificó que Morona Santiago registró una tasa de abandono del 5,21 %, superior al promedio nacional del 1,75 %. La magnitud de esta diferencia evidencia que las situaciones provinciales pueden apartarse considerablemente de los resultados agregados y que las estrategias de prevención deben considerar las particularidades territoriales. No obstante, una tasa provincial no permite distinguir por sí sola las condiciones de las zonas rurales y urbanas incluidas dentro de su territorio, por lo que sería necesario trabajar con datos más desagregados antes de establecer conclusiones específicas sobre cada tipo de área.

La información institucional relativa al año 2024 también permite observar dificultades de permanencia en el Bachillerato rural. En su formulario de rendición de cuentas correspondiente a ese año, el Ministerio de Educación reportó una tasa de abandono del 3,55 % para dicho nivel y área de residencia (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Este

resultado requiere analizarse en función de su cobertura y definición administrativa, evitando compararlo directamente con el promedio nacional del sistema educativo para un período lectivo diferente. Su relevancia consiste en mostrar que la continuidad de los estudios secundarios demanda intervenciones específicas, particularmente cuando las condiciones territoriales limitan las alternativas disponibles para determinados grupos.

La interpretación de los indicadores de abandono también debe diferenciar entre cantidad absoluta y tasa relativa. Una provincia con una población estudiantil numerosa puede concentrar más casos de abandono que otra de menor tamaño y, sin embargo, presentar una tasa proporcionalmente inferior. Del mismo modo, una provincia con pocos estudiantes puede registrar una tasa elevada sin acumular el mayor número de casos del país. Esta distinción resulta esencial para la planificación educativa, debido a que la asignación de recursos puede requerir considerar simultáneamente la cantidad de estudiantes afectados y la intensidad relativa del problema.

2.5. Factores asociados con el abandono escolar en los contextos rurales

La permanencia escolar en las comunidades rurales puede verse condicionada por factores geográficos, económicos, familiares e institucionales que interactúan de manera diferente según las características de cada territorio. La dispersión poblacional, las distancias entre localidades y las limitaciones de transporte constituyen barreras potenciales para el acceso regular a las instituciones educativas, especialmente cuando los estudiantes deben desplazarse hacia establecimientos ubicados fuera de su comunidad. Estas circunstancias adquieren mayor relevancia durante la transición hacia niveles superiores, en los que la oferta educativa puede concentrarse en determinadas cabeceras parroquiales o cantonales. Sin embargo, las dificultades no se distribuyen de manera uniforme en todas las zonas rurales, puesto que sus condiciones de infraestructura, conectividad y movilidad presentan diferencias considerables.

La relación entre distancia y continuidad escolar debe examinarse junto con la disponibilidad de recursos familiares. Un recorrido prolongado puede implicar costos económicos, tiempo de desplazamiento y exposición a determinadas condiciones ambientales que dificultan mantener una asistencia regular. En localidades donde el transporte público resulta insuficiente, los estudiantes dependen en mayor medida de la organización familiar o de alternativas comunitarias para llegar a las instituciones.

Con relación a las políticas y aportes, UNICEF (2023), mediante una publicación sobre las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje y la continuidad escolar en Ecuador, identificó la lejanía de los establecimientos, la falta de recursos económicos y el desinterés familiar entre los motivos reportados de inasistencia. La información difundida situó estas categorías en el 24 %, 19 % y 13 %, respectivamente, dentro de las razones examinadas. Tales porcentajes deben interpretarse conforme al alcance del diagnóstico del organismo y no como una distribución universal de las causas del abandono escolar ecuatoriano. Su importancia radica en mostrar que las barreras de acceso pueden involucrar simultáneamente aspectos territoriales y familiares, los cuales requieren mecanismos de intervención diferenciados.

Las actividades económicas desarrolladas en el medio rural también forman parte del contexto en el que se organizan las trayectorias escolares. En determinados hogares, las responsabilidades agrícolas, ganaderas, comerciales o domésticas pueden generar tensiones entre el tiempo dedicado al estudio y las necesidades familiares.

Esta relación no implica que todas las actividades productivas comunitarias sean incompatibles con la educación, pues muchas forman parte de experiencias culturales y procesos de aprendizaje relevantes. El problema aparece cuando las exigencias laborales o de cuidado restringen la asistencia, dificultan el cumplimiento de actividades académicas o impiden continuar hacia niveles superiores.

La investigación desarrollada por Hidalgo y Márquez (2025) en la Unidad Educativa Eloy Velázquez Cevallos, ubicada en la parroquia La América, examinó la relación entre las condiciones socioeconómicas familiares y la interrupción de los estudios. Sus resultados identificaron una elevada presencia de empleo informal o desempleo entre los representantes y señalaron que el 71,43 % de los estudiantes considerados había faltado a clases por motivos económicos. Estos hallazgos aportan evidencia contextual sobre la relación entre vulnerabilidad económica y asistencia escolar, aunque su alcance corresponde a una institución específica y no permite extrapolar porcentajes al conjunto de la población rural ecuatoriana.

La disponibilidad de oferta educativa constituye otra dimensión importante. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025), en su rendición de cuentas de 2024, reconoció dificultades relacionadas con las instituciones unidocentes, bidocentes y pluridocentes, muchas de ellas situadas en áreas rurales, que no disponen de oferta para Educación General Básica Superior. Esta limitación permite comprender por qué la continuidad de los estudios puede depender de cambios de establecimiento

y desplazamientos adicionales, especialmente durante las transiciones hacia los últimos grados de Educación General Básica y Bachillerato.

Las condiciones institucionales deben examinarse también desde una perspectiva pedagógica. Cuando una institución trabaja con grupos multigrado o con recursos limitados, la continuidad escolar requiere organización curricular, estrategias diferenciadas y acompañamiento docente que respondan a las características de sus estudiantes. El desarrollo de estas condiciones no depende únicamente de la voluntad profesional del profesorado, puesto que necesita recursos, formación y mecanismos de apoyo institucional. En consecuencia, la prevención del abandono rural requiere considerar tanto las barreras externas a la escuela como las dificultades que pueden presentarse dentro de los propios procesos educativos.

En las comunidades indígenas, las trayectorias escolares se relacionan además con el reconocimiento lingüístico y cultural, dado que, la disponibilidad de establecimientos no garantiza necesariamente pertinencia educativa cuando los programas, materiales o metodologías desconocen las características culturales del estudiantado. Las propuestas interculturales bilingües buscan responder a estas necesidades mediante la articulación de conocimientos escolares y comunitarios; sin embargo, su contribución a la continuidad educativa depende de condiciones de implementación que deben examinarse en cada contexto. La equidad territorial requiere reconocer, por tanto, que las barreras no siempre son exclusivamente materiales y que la permanencia también se fortalece cuando los estudiantes encuentran sentido y reconocimiento en sus experiencias educativas.

2.6. Abandono escolar en las zonas urbanas: vulnerabilidad, violencia y exclusión

Las ciudades suelen concentrar una mayor diversidad de establecimientos educativos y servicios complementarios, aunque dicha disponibilidad no elimina las desigualdades existentes entre sus habitantes. Los barrios periféricos, los asentamientos con servicios insuficientes y los sectores afectados por la precariedad económica pueden presentar dificultades que comprometen el acceso y la permanencia escolar. La proximidad de una institución tampoco garantiza que sus estudiantes cuenten con recursos adecuados para participar regularmente en las actividades académicas, especialmente cuando las familias enfrentan desempleo, inseguridad alimentaria o dificultades para cubrir gastos de transporte y materiales.

En estos contextos, la interrupción educativa puede producirse mediante procesos graduales de desvinculación, por ejemplo, las ausencias

reiteradas, las dificultades de aprendizaje, la falta de acompañamiento familiar y determinadas experiencias de violencia pueden debilitar la relación entre los estudiantes y sus instituciones. La permanencia depende, en parte, de la capacidad escolar para identificar estas situaciones y desarrollar respuestas oportunas, evitando interpretar todas las dificultades de asistencia como falta de interés personal. Al respecto, Chariguaman et al. (2024) destacan precisamente la necesidad de considerar las circunstancias individuales y familiares al diseñar acciones pedagógicas de prevención, debido a que los procedimientos generales pueden resultar insuficientes frente a problemáticas específicas.

La violencia es una condición particularmente relevante en territorios donde las amenazas a la seguridad afectan la movilidad y la vida cotidiana. En determinadas comunidades urbanas, el temor a desplazarse, las amenazas contra estudiantes o familias y la presencia de actividades delictivas pueden interferir con la asistencia escolar.

Estas situaciones requieren distinguir entre las experiencias directas de violencia, la percepción de inseguridad y los efectos institucionales que pueden generar restricciones temporales a las actividades educativas. No todas estas circunstancias producen abandono definitivo, aunque pueden afectar la continuidad y el bienestar del estudiantado si no existen mecanismos oportunos de protección.

La experiencia de Esmeraldas ilustra la complejidad de estas relaciones. Pues la UNICEF (2025), mediante una publicación sobre sus intervenciones educativas en la provincia, señaló que durante 2024 aproximadamente 18.739 niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años, equivalentes al 9,6 % de esa población provincial, se encontraban fuera del sistema educativo. El documento describe dificultades asociadas con la violencia, la inseguridad y la insuficiencia de recursos económicos, además de presentar experiencias de acompañamiento destinadas a fortalecer los aprendizajes. Aunque la información no se limita exclusivamente a localidades urbanas, ofrece elementos para comprender cómo las condiciones de seguridad y vulnerabilidad pueden afectar las oportunidades educativas en territorios que incluyen ciudades y comunidades rurales.

La problemática urbana tampoco se reduce a los efectos directos de la inseguridad, las responsabilidades de cuidado, la movilidad residencial, las dificultades de convivencia y los cambios en la composición familiar pueden modificar la capacidad de sostener una trayectoria escolar continua. En determinados hogares, los adolescentes asumen responsabilidades laborales o domésticas que interfieren con los horarios de estudio, mientras

que otros experimentan situaciones de violencia intrafamiliar o necesidades de acompañamiento psicológico.

Las experiencias de discriminación y convivencia escolar también deben considerarse. El acoso entre pares, los conflictos persistentes y las prácticas institucionales que desatienden la diversidad pueden deteriorar el sentido de pertenencia de los estudiantes. Sin embargo, no todas las situaciones de convivencia producen abandono y su influencia depende de la frecuencia, intensidad y condiciones de respuesta. Por ello, resulta necesario distinguir entre factores asociados y causas demostradas, especialmente cuando los estudios disponibles utilizan diseños descriptivos o muestras institucionales que no permiten establecer relaciones causales generales.

La comparación con los contextos rurales permite reconocer que algunos factores son compartidos, aunque presentan manifestaciones diferentes. La dificultad de transporte puede derivarse de largas distancias en una comunidad rural o de problemas de seguridad y costos de movilización en una periferia urbana. Del mismo modo, la necesidad de participar en actividades económicas puede relacionarse con labores agrícolas, comercio informal o trabajos urbanos, según las condiciones familiares.

2.7. Género, movilidad humana y protección de las trayectorias educativas

Las desigualdades relacionadas con la permanencia escolar también se manifiestan mediante experiencias diferenciadas según el género, la edad y las condiciones de movilidad. Durante la adolescencia, determinadas responsabilidades familiares, situaciones de embarazo o maternidad y barreras sociales pueden comprometer la continuidad educativa, particularmente cuando las instituciones carecen de mecanismos adecuados para acompañar a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. Estas dificultades deben interpretarse desde el reconocimiento de derechos y no mediante perspectivas que atribuyan a las adolescentes la responsabilidad exclusiva de las interrupciones escolares.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024b), mediante el Plan Nacional Cuidemos de Ti, recogió resultados de una investigación desarrollada conjuntamente con UNICEF durante 2023, en la que se utilizaron herramientas cualitativas y cuantitativas para examinar situaciones de abandono escolar. El estudio incorporó nueve instituciones educativas seleccionadas en Esmeraldas, Guayaquil, Pichincha y Sucumbíos, identificando problemáticas relacionadas con el embarazo adolescente, la violencia familiar y comunitaria, y las dificultades para

mantener contacto con estudiantes en contextos de movilidad o vulnerabilidad. La combinación de estas evidencias muestra que las trayectorias interrumpidas no pueden explicarse mediante una causa única, pues las situaciones personales se relacionan frecuentemente con condiciones familiares y sociales más amplias.

La continuidad educativa durante el embarazo y la maternidad adolescente requiere respuestas institucionales que permitan sostener la vinculación escolar. Las medidas de acompañamiento deben considerar las necesidades de salud, las responsabilidades de cuidado y la protección frente a posibles situaciones de discriminación. En este marco, la existencia de disposiciones legales que reconocen el derecho a la educación constituye una garantía importante, aunque su aplicación efectiva depende de procedimientos que faciliten la permanencia y eviten la exclusión de estudiantes que atraviesan circunstancias particulares.

La movilidad humana incorpora desafíos adicionales relacionados con cambios de residencia, traslados entre instituciones y dificultades para mantener registros académicos continuos. Las familias que se desplazan por motivos económicos, laborales, ambientales o de seguridad pueden enfrentar interrupciones escolares temporales, especialmente cuando los cambios ocurren durante el período lectivo. La reincorporación requiere procedimientos administrativos accesibles, reconocimiento de trayectorias anteriores y acompañamiento pedagógico que permita identificar posibles dificultades de adaptación.

En las zonas rurales, los movimientos migratorios pueden relacionarse con la búsqueda de oportunidades laborales o educativas en centros urbanos, mientras que en las ciudades pueden producirse desplazamientos entre barrios, cantones o provincias. Estas experiencias no implican necesariamente abandono, aunque incrementan la importancia de contar con mecanismos capaces de mantener la continuidad escolar durante los cambios de residencia. La ausencia de información individual sobre las trayectorias dificulta distinguir entre estudiantes que han abandonado definitivamente el sistema y aquellos que se encuentran en procesos de traslado o reincorporación.

La protección de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas constituye otra dimensión que debe incorporarse al análisis. La permanencia no depende únicamente de la posibilidad de matricularse, sino también de la disponibilidad de apoyos pedagógicos, recursos de accesibilidad y condiciones institucionales que favorezcan la participación. Cuando estas medidas son insuficientes, la continuidad puede verse comprometida por barreras que no se relacionan con las capacidades del

estudiante, sino con la ausencia de respuestas adecuadas dentro del entorno escolar.

Desde esta perspectiva, la equidad educativa requiere interpretar las trayectorias escolares mediante un enfoque que combine territorio, condiciones socioeconómicas, género, movilidad y diversidad. La clasificación rural-urbana constituye un componente importante del análisis, pero no permite reconocer por sí sola todas las formas de exclusión.

2.8. Estrategias institucionales para prevenir el abandono y favorecer la reincorporación

La prevención del abandono escolar requiere actuaciones que comiencen antes de la interrupción definitiva de los estudios. La identificación temprana de inasistencias, dificultades académicas y situaciones familiares de riesgo permite desarrollar mecanismos de acompañamiento adaptados a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, la efectividad de estas acciones depende de la calidad de la información disponible, de la capacidad institucional para interpretarla y de la existencia de recursos que permitan responder oportunamente a los problemas detectados.

Entre las iniciativas desarrolladas en Ecuador se encuentra el Sistema de Alerta Temprana del Ministerio de Educación, impulsado con apoyo de UNICEF. Según los resultados institucionales correspondientes a 2024, su etapa inicial se implementó en 17 establecimientos educativos de tres provincias, con una cobertura reportada de 5.820 estudiantes y capacitación para 510 docentes (UNICEF, s. f.). Estas cifras evidencian el alcance inicial de la intervención, aunque no permiten afirmar por sí solas que el sistema haya producido una reducción determinada del abandono escolar, puesto que para ello sería necesario disponer de evaluaciones de resultados y de procedimientos metodológicos apropiados.

El funcionamiento de los sistemas de alerta requiere considerar la diversidad de situaciones que pueden generar ausencias escolares. Un registro de inasistencia puede constituir una señal de riesgo, pero su interpretación debe complementarse con información pedagógica, familiar y contextual. Las respuestas institucionales no deberían fundamentarse exclusivamente en mecanismos sancionatorios, debido a que determinadas dificultades de asistencia se relacionan con condiciones que los estudiantes no pueden resolver individualmente.

Otra iniciativa relevante es la estrategia Todos al Aula, orientada a promover la reincorporación de niños, niñas y adolescentes que se

encuentran fuera del sistema educativo. Su implementación contempla acciones de identificación territorial, acompañamiento e inscripción, destinadas a facilitar el retorno a la formación escolar. El Ministerio de Educación del Ecuador (2023) documentó actividades desarrolladas en Esmeraldas para favorecer la reincorporación de estudiantes, mediante coordinación con instancias distritales y actores comunitarios, por tanto, la participación de las familias representa un componente importante de estas intervenciones, aunque el retorno inicial debe acompañarse de mecanismos destinados a fortalecer la continuidad posterior.

La nivelación y aceleración pedagógica complementa estas estrategias mediante alternativas para estudiantes que presentan rezago educativo. Su implementación requiere adaptar las actividades de enseñanza a las características de los participantes y asegurar que los procesos de recuperación respondan a necesidades académicas reales. La flexibilidad curricular, el seguimiento personalizado y las oportunidades de participación constituyen elementos relevantes para construir experiencias educativas que permitan recuperar la confianza y sostener el vínculo institucional. Sin embargo, la evaluación de estos programas debe diferenciar entre el número de estudiantes atendidos, quienes logran reincorporarse y aquellos que posteriormente culminan sus estudios.

La experiencia desarrollada en Atacames por Chariguaman et al. (2024) refuerza la necesidad de organizar acciones preventivas sistemáticas. Los investigadores diseñaron una estrategia pedagógica para estudiantes de octavo grado mediante un estudio preexperimental con un solo grupo, utilizando procedimientos de evaluación previos y posteriores a la intervención. Sus hallazgos señalaron una contribución favorable de la estrategia en el contexto estudiado, aunque las características del diseño limitan la posibilidad de atribuir efectos causales generalizables. Desde una perspectiva institucional, su principal aporte consiste en destacar la importancia de planificar acciones de acompañamiento en lugar de responder únicamente cuando la desvinculación escolar ya se ha producido.

En territorios rurales, las estrategias preventivas pueden requerir coordinación con comunidades, servicios de transporte y modalidades de atención flexibles. La disponibilidad de establecimientos y la continuidad de la oferta educativa deben considerarse especialmente durante las transiciones entre niveles, debido a que determinadas dificultades pueden presentarse cuando los estudiantes necesitan trasladarse a localidades diferentes. En los contextos urbanos, las intervenciones pueden incorporar medidas de protección frente a la violencia, acompañamiento

socioemocional y coordinación con servicios de apoyo social, siempre de acuerdo con las condiciones específicas del territorio.

La participación familiar es un recurso relevante para fortalecer la continuidad educativa, aunque no debe utilizarse como argumento para trasladar a los hogares responsabilidades que corresponden también al Estado y a las instituciones. Algunas familias enfrentan limitaciones económicas, laborales o de tiempo que dificultan su participación regular, por lo que las estrategias de comunicación y acompañamiento deben considerar estas circunstancias. Los mecanismos de vinculación escuela-familia pueden adoptar diferentes modalidades, incluyendo reuniones, visitas, comunicación directa o coordinación comunitaria, según la disponibilidad y las necesidades de los participantes.

El seguimiento de las políticas de prevención debe incorporar indicadores que permitan evaluar sus resultados de manera rigurosa. La cantidad de estudiantes contactados o reincorporados proporciona información sobre la cobertura de una intervención, pero no demuestra necesariamente mejoras sostenidas en la permanencia. Para conocer su efectividad se requiere analizar la asistencia posterior, la progresión académica, la culminación de niveles y la percepción de bienestar de los estudiantes, considerando las limitaciones de los registros y la necesidad de proteger los datos personales. La evaluación resulta especialmente importante cuando los programas se implementan en territorios con características diversas, debido a que sus resultados pueden variar según las condiciones institucionales y comunitarias.

2.9. Análisis crítico de las brechas de acceso y permanencia escolar

La información examinada permite reconocer que las desigualdades educativas ecuatorianas se manifiestan a través de fenómenos que no siempre evolucionan en la misma dirección. Los indicadores censales muestran una cobertura amplia de Educación General Básica, acompañada de una tasa de asistencia rural ligeramente superior a la urbana durante 2022; sin embargo, al examinar Bachillerato, la diferencia territorial vuelve a favorecer a las ciudades. Esta situación revela que las condiciones de acceso inicial no son suficientes para comprender la continuidad educativa y que la transición hacia niveles superiores constituye una dimensión esencial del análisis.

La evolución reciente del abandono escolar también requiere una interpretación diferenciada. La disminución de la tasa nacional registrada entre 2021-2022 y 2023-2024 representa un resultado favorable en términos administrativos, aunque debe analizarse conjuntamente con las

cifras de población no escolarizada y con los cambios de matrícula. En esta línea, Lucio y Lucio (2025) advierten sobre las dificultades relacionadas con la disponibilidad y accesibilidad de los servicios educativos, mientras que las estimaciones recientes de UNICEF muestran que un número considerable de niños, niñas y adolescentes permanece fuera del sistema. La coexistencia de estos resultados no constituye una contradicción, debido a que representan dimensiones diferentes de la participación escolar.

Las diferencias territoriales tampoco responden a una división homogénea entre comunidades rurales desfavorecidas y ciudades con condiciones adecuadas. En la ruralidad, las barreras pueden vincularse con la dispersión poblacional, la disponibilidad de niveles educativos y las dificultades de transporte; en determinados espacios urbanos, la vulnerabilidad económica, la inseguridad y las condiciones de convivencia pueden afectar la continuidad de los estudios.

Al mismo tiempo, algunos factores atraviesan ambas realidades, aunque sus manifestaciones y niveles de intensidad varían entre localidades. Esta heterogeneidad demuestra que las intervenciones institucionales deben formularse a partir de diagnósticos territoriales y no exclusivamente mediante clasificaciones generales de residencia.

La evidencia científica revisada también presenta limitaciones que deben reconocerse, dado que, diversas investigaciones ecuatorianas sobre abandono escolar utilizan muestras institucionales o diseños descriptivos que permiten identificar experiencias, percepciones y factores asociados, pero no necesariamente establecer relaciones causales generalizables.

Los estudios de Hidalgo y Márquez (2025) y de Chariguaman et al. (2024) aportan información sobre problemáticas específicas y alternativas de intervención, aunque sus resultados deben interpretarse según las características de los establecimientos y de las metodologías empleadas y esta precisión resulta fundamental para evitar que los hallazgos locales sean presentados como estimaciones representativas de toda la población ecuatoriana.

La necesidad de ampliar la investigación territorial es una de las cuestiones que emergen del análisis. Las estadísticas nacionales permiten identificar tendencias generales, pero resultan insuficientes para comprender las diferencias entre parroquias rurales, centros poblados, periferias urbanas y comunidades culturalmente diversas. La construcción de diagnósticos pertinentes requiere información desagregada por edad, sexo, nivel educativo, área de residencia y condiciones socioeconómicas, además de estudios cualitativos que permitan comprender las experiencias asociadas con la interrupción de los estudios.

La continuidad escolar es, por tanto, una responsabilidad compartida que requiere articulación entre políticas públicas, instituciones educativas, familias y servicios de protección social. La ampliación de la oferta representa un componente importante, aunque sus beneficios pueden limitarse cuando no existen condiciones para sostener la participación y recuperar aprendizajes.

Del mismo modo, las estrategias de reinserción necesitan acompañamiento posterior y mecanismos de seguimiento que permitan evitar nuevas interrupciones. Bajo estas consideraciones, el análisis de las brechas educativas exige comprender las relaciones entre oportunidades institucionales, condiciones familiares y experiencias escolares, sin reducir el abandono a una decisión individual desvinculada de su contexto.

Las diferencias de acceso y permanencia examinadas en este capítulo mantienen una relación estrecha con las condiciones económicas y familiares de la población. Aunque su influencia ha sido considerada para explicar determinadas barreras educativas, su estudio requiere profundizar en los mecanismos mediante los cuales los ingresos, las ocupaciones, la escolaridad familiar y las condiciones de vida pueden limitar o favorecer las trayectorias académicas. Estas relaciones constituyen el eje del capítulo siguiente, donde se analizarán las desigualdades socioeconómicas y familiares como condicionantes de las oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones del capítulo II

El análisis de las condiciones de acceso, permanencia y abandono escolar evidencia que las desigualdades educativas ecuatorianas presentan manifestaciones diferenciadas según el territorio y el nivel formativo. Los resultados del Censo de 2022 muestran una asistencia neta a Educación General Básica ligeramente superior en el sector rural, mientras que en Bachillerato persiste una diferencia favorable a las áreas urbanas. Estas variaciones permiten reconocer que la cobertura educativa no es un fenómeno homogéneo y que las dificultades de continuidad adquieren especial importancia durante las transiciones hacia niveles superiores.

La reducción de la tasa nacional de abandono escolar entre los períodos 2021-2022 y 2023-2024 representa una evolución favorable del indicador administrativo, aunque no implica que la exclusión educativa haya desaparecido. La persistencia de población en edad escolar fuera del sistema, las diferencias provinciales y las dificultades de transición exigen complementar las tasas de abandono con información sobre matrícula, asistencia, rezago y culminación educativa.

Las barreras educativas presentan características territoriales específicas, aunque también comparten factores estructurales. Las

dificultades de transporte y disponibilidad de oferta pueden afectar de manera particular a determinadas comunidades rurales, mientras que la inseguridad, la vulnerabilidad económica y las condiciones de convivencia adquieren relevancia en distintos contextos urbanos. Sin embargo, la diversidad interna de cada territorio demuestra que las intervenciones deben fundamentarse en diagnósticos contextualizados, evitando atribuir automáticamente determinadas dificultades a la ubicación geográfica.

La prevención del abandono requiere actuaciones sistemáticas que integren seguimiento pedagógico, acompañamiento socioemocional, participación familiar y coordinación institucional. Los sistemas de alerta temprana, las estrategias de reincorporación y los programas de nivelación constituyen alternativas relevantes, siempre que su implementación responda a necesidades comprobadas y que sus resultados sean evaluados mediante indicadores apropiados. La cantidad de estudiantes atendidos no debe confundirse con la efectividad de una intervención, por lo que resulta indispensable examinar la permanencia posterior y la culminación de las trayectorias educativas.

La revisión de investigaciones recientes confirma la importancia de comprender la interrupción escolar como un fenómeno multidimensional. Las condiciones económicas, los procesos familiares, la organización institucional y las experiencias pedagógicas pueden relacionarse de distintas maneras con las decisiones y posibilidades de continuidad educativa. De ahí que la reducción sostenible de las brechas demande políticas capaces de articular la ampliación de oportunidades con la protección del bienestar estudiantil y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje, particularmente entre poblaciones que enfrentan barreras acumuladas.

Referencias

Chariguaman, D. de las M., Angulo, S. L., Vergel, E. E., & Chiriboga Posligua, M. F. (2024). Estrategia pedagógica para prevenir la deserción escolar en estudiantes de octavo grado de educación básica del cantón Atacames, de la provincia Esmeraldas. *Sinergia Académica, 7*(Especial 6), 105–125. https://doi.org/10.51736/9gj29327

Hidalgo, J. A., & Márquez, D. M. (2025). Los factores socioeconómicos en la deserción escolar de los estudiantes de la Unidad Educativa Eloy Velázquez Cevallos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 9242–9254. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16548

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Presentación nacional: Segunda entrega de resultados del Censo Ecuador 2022*. https://www.censoecuador.gob.ec/wp-

content/uploads/2024/05/Presentacion_Nacional_2da_entrega.pdf

Lucio, A., & Lucio, N. (2025). Una radiografía a las dimensiones de disponibilidad y accesibilidad del derecho a la educación desde el 2014 al 2024. *Revista Cátedra, 8*(2), 39–55. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.7911

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Esmeraldas se activa con la estrategia Todos al Aula*. https://educacion.gob.ec/esmeraldas-se-activa-con-la-estrategia-todos-al-aula/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). *Informe narrativo de rendición de cuentas 2023*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/04/informe-narrativo-rendicion-cuentas-2023.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). *Plan nacional Cuidemos de Ti*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Formulario de rendición de cuentas 2024*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/formulario-rendicion-cuentas-2024.pdf

Sotaquira, M. E. (2025, 21 de marzo). El abandono escolar en Ecuador: Menos estudiantes dejan las aulas, pero las matrículas también caen. *Lupa Media*. https://lupa.com.ec/explicativos/cifras-abandono-escolar-ecuador/

SUMMA. (2022, 7 de marzo). *Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP)*. https://summaedu.org/noticias/mapa/nivelacion-y-aceleracion-pedagogica-nap/

UNICEF. (2023). *Educación presencial y crianza positiva, dos factores clave para que los niños aprendan*. https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/educaci%C3%B3n-presencial-y-crianza-positiva-dos-factores-clave-para-que-los-ni%C3%B1os

UNICEF. (2025). *La educación abre caminos para crecer sin violencia*. https://www.unicef.org/ecuador/la-educaci%C3%B3n-abre-caminos-para-crecer-sin-violencia

UNICEF. (2026). *El primer día de clases que miles de niños aún esperan en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/el-primer-d%C3%ADa-de-

clases-que-miles-de-ni%C3%B1os-a%C3%BAn-esperan-en-ecuador

UNICEF. (s. f.). *Educación*. https://www.unicef.org/ecuador/educaci%C3%B3n

UNICEF. (s. f.). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024

CAPÍTULO III

Desigualdades socioeconómicas y familiares como condicionantes del aprendizaje

3.1. La desigualdad comienza antes de llegar al aula

La jornada escolar no empieza en las mismas condiciones para todos los estudiantes ecuatorianos, puesto que, antes de encontrarse con sus docentes, algunos han tenido que recorrer largas distancias, ayudar en determinadas actividades familiares o adaptarse a las limitaciones económicas de sus hogares. Otros disponen de mayores facilidades para desplazarse, acceder a materiales y continuar sus actividades académicas después de clases. Aunque estas circunstancias no determinan por sí solas los resultados del aprendizaje, forman parte de las diferencias que acompañan a los estudiantes desde mucho antes de ingresar al aula.

En Ecuador, tales contrastes adquieren especial importancia al comparar los sectores rurales y urbanos, donde la distribución de servicios, las oportunidades económicas y las condiciones de vida presentan diferencias históricas. Sin embargo, sería equivocado suponer que todos los hogares rurales enfrentan carencias semejantes o que residir en una ciudad garantiza bienestar. La desigualdad atraviesa ambos espacios y adopta características particulares según las condiciones de cada comunidad.

La situación económica familiar influye en las posibilidades de acceder a recursos, organizar el tiempo y participar en experiencias educativas complementarias. No se trata únicamente de contar con dinero suficiente para adquirir útiles escolares. También intervienen la estabilidad de los ingresos, las condiciones de vivienda, la disponibilidad de servicios y las responsabilidades que asumen los integrantes del hogar.

Estas relaciones han sido examinadas por el Banco Mundial (2025), cuyo diagnóstico sobre pobreza y desigualdad en Ecuador identifica problemas estructurales relacionados con la precariedad laboral, la protección social y las diferencias territoriales. Aunque el informe no se concentra exclusivamente en el rendimiento escolar, permite comprender el escenario económico dentro del cual las familias toman decisiones que pueden afectar sus oportunidades educativas.

Conviene distinguir, además, entre las condiciones materiales y las capacidades de aprendizaje. La pobreza no constituye una característica intelectual de los estudiantes ni determina inevitablemente su desempeño.

Un hogar con ingresos limitados puede ofrecer acompañamiento, motivación y experiencias culturales valiosas, mientras que disponer de recursos económicos no garantiza una formación satisfactoria.

El problema surge cuando las desventajas materiales se acumulan y las instituciones educativas no cuentan con mecanismos suficientes para compensarlas. En esas circunstancias, las diferencias de origen pueden transformarse progresivamente en desigualdades de oportunidades, especialmente cuando el cumplimiento de las actividades escolares depende de recursos que no todos poseen.

Morales Mina et al. (2024) examinaron esta problemática mediante un estudio comparativo de entornos educativos rurales y urbanos ecuatorianos. Su investigación incorporó información sobre condiciones socioeconómicas, disponibilidad de recursos y acompañamiento familiar, identificando diferencias que ayudan a comprender la relación entre el entorno del estudiante y su desempeño académico.

Los hallazgos deben interpretarse dentro de las instituciones estudiadas, pero plantean una cuestión que merece atención: dos estudiantes pueden recibir contenidos curriculares semejantes y, aun así, disponer de condiciones muy diferentes para comprenderlos, practicarlos y profundizarlos.

Esta tensión entre igualdad formal y oportunidades reales atraviesa buena parte de la experiencia educativa ecuatoriana.

3.2. Pobreza y territorio: una desigualdad que permanece

La pobreza no se distribuye de manera uniforme en Ecuador, por ejemplo, las ciudades concentran buena parte de los servicios y actividades económicas, mientras que numerosas comunidades rurales dependen de estructuras productivas y condiciones de acceso diferentes. No obstante, la distinción territorial necesita examinarse con cuidado, porque las estadísticas describen tendencias poblacionales y no la situación particular de cada familia.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), correspondientes a diciembre de 2025 y publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2026), permiten dimensionar esas diferencias.

La pobreza por ingresos alcanzó el 21,4 % de la población nacional, pero su distribución territorial presentó contrastes considerables: 13,8 % en el área urbana y 37,6 % en la rural. En otras palabras, la incidencia relativa de pobreza monetaria fue aproximadamente 2,7 veces mayor en las zonas rurales.

La distancia resulta todavía más marcada al examinar la pobreza extrema, que afectó al 19,7 % de la población rural frente al 3,0 % de la urbana.

Tabla 4

Indicadores de pobreza y desigualdad según área de residencia en Ecuador, diciembre de 2025

Indicador	Nacional	Urbana	Rural
Pobreza por ingresos (%)	21,4	13,8	37,6
Pobreza extrema por ingresos (%)	8,3	3,0	19,7
Pobreza por necesidades básicas insatisfechas (%)	30,8	20,1	53,9
Pobreza multidimensional moderada (%)	41,7	29,9	66,9
Coeficiente de Gini	0,470	0,451	0,474

Nota. Elaboración a partir de los indicadores oficiales de la ENEMDU correspondientes a diciembre de 2025. Las categorías de pobreza responden a métodos distintos y sus porcentajes no deben sumarse. El coeficiente de Gini mide desigualdad de ingresos y no constituye un porcentaje de población. Para pobreza multidimensional se utiliza el valor urbano de 29,9 % consignado en la tabla estadística oficial. Fuente: INEC (2026).

Las cifras muestran que la desigualdad territorial no se limita al ingreso monetario. Cuando el análisis incorpora necesidades básicas insatisfechas, la proporción rural alcanza el 53,9 %, una diferencia considerable frente al 20,1 % urbano.

La pobreza multidimensional permite ampliar todavía más esta mirada, puesto que considera privaciones relacionadas con educación, trabajo, salud y condiciones de vida. Su incidencia rural llegó al 66,9 %, mientras que la urbana se situó en 29,9 %. Estos resultados no significan que todas las personas comprendidas en los indicadores experimenten las mismas dificultades, pero muestran una acumulación de privaciones especialmente importante en determinados territorios.

Para una familia con estudiantes, las restricciones económicas pueden manifestarse de formas muy concretas: dificultades para cubrir desplazamientos, adquirir materiales, mantener servicios de conectividad o atender necesidades de alimentación. Ninguna de estas situaciones afecta

necesariamente del mismo modo a todos los hogares, aunque su concurrencia puede reducir las posibilidades de participación educativa.

El comportamiento de la pobreza durante los últimos años también merece atención. No ha seguido una trayectoria continua de disminución, sino que ha presentado variaciones relacionadas con las condiciones económicas del país.

Tabla 5

Evolución de la pobreza por ingresos en Ecuador, diciembre de 2021–2025

Año	Nacional (%)	Urbana (%)	Rural (%)
2021	27,7	20,8	42,4
2022	25,2	17,8	41,0
2023	26,0	18,4	42,2
2024	28,0	20,9	43,3
2025	21,4	13,8	37,6

Nota. Las cifras corresponden exclusivamente a diciembre de cada año y no representan promedios anuales. Según el INEC, entre diciembre de 2024 y diciembre de 2025 la disminución de la pobreza por ingresos fue estadísticamente significativa en el área urbana, pero no a escala nacional ni rural, considerando un nivel de confianza del 95 %. Fuente: INEC (2026).

El comportamiento de la serie revela que la población rural permaneció expuesta a niveles elevados de pobreza durante todo el período observado. Aunque la estimación de diciembre de 2025 fue inferior a la del año anterior, la diferencia no resultó estadísticamente significativa, de acuerdo con el organismo responsable de producir los indicadores.

Esta precisión evita confundir una variación numérica con una mejora poblacional estadísticamente comprobada.

A pesar de las diferencias territoriales, tampoco sería adecuado describir la pobreza urbana como un fenómeno secundario. Las ciudades reúnen hogares con condiciones económicas muy heterogéneas, algunos de los cuales enfrentan restricciones relacionadas con vivienda, empleo, transporte y seguridad.

El Banco Mundial (2025) ha señalado que la vulnerabilidad económica ecuatoriana guarda estrecha relación con la calidad del empleo y las limitaciones de los mecanismos de protección social. La precariedad laboral

afecta las posibilidades de organizar gastos y sostener proyectos familiares de largo plazo, entre ellos la continuidad educativa.

De ahí surge una preocupación que va más allá de los indicadores: ¿hasta qué punto puede hablarse de igualdad de oportunidades escolares cuando las condiciones materiales de partida siguen siendo tan diferentes?

La pregunta no pretende atribuir todos los problemas educativos a la pobreza. Más bien invita a reconocer que las instituciones escolares funcionan dentro de una realidad económica que no pueden ignorar.

3.3. Los recursos del hogar y las oportunidades de aprender

Las diferencias económicas se hacen visibles en las actividades más cotidianas del aprendizaje. Una tarea que requiere buscar información en internet puede resolverse con relativa facilidad cuando existe conectividad estable y disponibilidad de dispositivos; sin esas condiciones, la misma actividad supone dificultades adicionales.

Algo semejante ocurre con los materiales impresos, los espacios de estudio y las posibilidades de recibir apoyo fuera del horario escolar. La existencia de estos recursos no garantiza mejores calificaciones, pero puede facilitar determinadas prácticas educativas.

Durante la pandemia de COVID-19, estas desigualdades adquirieron especial visibilidad. La expansión de la educación virtual trasladó numerosas actividades escolares hacia los hogares, donde las condiciones de conectividad, equipamiento y acompañamiento eran muy diferentes.

UNICEF (2022), a partir de las encuestas ENCOVID realizadas en Ecuador, reportó que apenas el 10 % de los hogares con niños de 5 a 11 años pertenecientes al estrato socioeconómico bajo tenía acceso a una computadora, frente al 74 % registrado en el estrato alto.

La distancia entre ambos grupos muestra que la educación mediada por tecnología no podía desarrollarse bajo condiciones equivalentes. Aunque las encuestas corresponden al contexto particular de la pandemia, sus resultados permiten comprender cómo las exigencias educativas pueden ampliar las diferencias existentes cuando dependen de recursos domésticos desigualmente distribuidos.

La cuestión tecnológica, sin embargo, no termina con la disponibilidad de un dispositivo. También importan la estabilidad de la conexión, las competencias digitales y las oportunidades de utilizar la tecnología con propósitos académicos.

En una investigación desarrollada con estudiantes de Bachillerato Técnico en Informática de una institución rural del cantón Pichincha, en

Manabí, Bravo Lucas y Muñoz (2025) examinaron las relaciones entre condiciones socioeconómicas y rendimiento académico. Entre los elementos considerados se encontraron los ingresos familiares, la escolaridad de los padres y el acceso a recursos educativos.

Su estudio aporta una mirada situada sobre las dificultades materiales que pueden presentarse en una comunidad rural, especialmente cuando determinadas actividades formativas requieren equipamiento tecnológico. Aunque sus resultados no pueden extenderse automáticamente a todos los establecimientos rurales ecuatorianos, ayudan a comprender por qué la disponibilidad de herramientas constituye una parte importante del entorno de aprendizaje.

También conviene observar lo que sucede dentro de las ciudades.

Pilatasig et al. (2025) analizaron resultados de Ciencias Naturales de estudiantes de Educación Básica Elemental en Quito, considerando variables socioeconómicas y diferencias de sostenimiento institucional. En los grupos examinados, los promedios alcanzaron 697 puntos en instituciones particulares y 656 en fiscales, sobre una escala de 1.000.

La diferencia resulta relevante, pero no permite afirmar que el sostenimiento institucional sea su causa. Las características familiares, la composición de los grupos, las condiciones escolares y otras variables pueden intervenir simultáneamente.

La presencia de desigualdades dentro de un mismo contexto urbano recuerda que la disponibilidad de oportunidades educativas tampoco es homogénea entre estudiantes que viven en una ciudad.

Por otra parte, los recursos familiares no deberían convertirse en requisitos indispensables para cumplir actividades escolares ordinarias. Cuando una tarea exige materiales costosos, acompañamiento especializado o conexión permanente, las diferencias económicas pueden trasladarse directamente al trabajo académico.

Esta situación plantea un desafío para la planificación docente: mantener expectativas de aprendizaje exigentes sin hacer que su cumplimiento dependa de condiciones económicas que no todos los estudiantes pueden satisfacer.

3.4. Escolaridad de los padres y acompañamiento familiar

No todos los adultos acompañan las actividades escolares de la misma manera. Algunos pueden explicar contenidos curriculares, orientar investigaciones o revisar procedimientos matemáticos; otros, aunque no dominen determinados conocimientos, ofrecen apoyo mediante

conversaciones, organización del tiempo y seguimiento de las responsabilidades académicas.

Ambas formas de participación tienen importancia, aunque responden a recursos y experiencias diferentes.

La escolaridad de los padres y representantes puede facilitar el acompañamiento académico, especialmente cuando existe familiaridad con las exigencias escolares. No obstante, sería equivocado asociar una formación académica limitada con desinterés por la educación de los hijos.

Numerosas familias valoran profundamente la escolarización, aun cuando sus integrantes no hayan podido completar determinados niveles de enseñanza. La propia experiencia de exclusión educativa puede influir en sus expectativas, motivándolos a procurar para las nuevas generaciones oportunidades que anteriormente no estuvieron disponibles.

En la evaluación Ser Estudiante 2023, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2024) identificó mejores resultados académicos entre quienes dialogaban con sus familias sobre las actividades escolares, en comparación con estudiantes que no reportaban ese involucramiento. También se observaron resultados favorables cuando el uso de la tecnología contaba con acompañamiento familiar y docente.

La relación encontrada es significativa para comprender la importancia de la comunicación, aunque no demuestra que conversar sobre la escuela produzca por sí solo mejores calificaciones. Pueden intervenir otras condiciones relacionadas con la organización familiar, la motivación y los recursos disponibles.

Hay algo que merece especial atención en estos resultados: el acompañamiento no se reduce a explicar una lección.

Preguntar cómo transcurrió la jornada, escuchar una dificultad o interesarse por una actividad escolar puede contribuir a mantener el vínculo entre la familia y la institución. Estas prácticas no requieren necesariamente conocimientos especializados, aunque sí disponibilidad emocional y oportunidades de comunicación.

Las responsabilidades laborales pueden dificultar esa participación. Una madre o un padre que mantiene jornadas extensas no siempre puede asistir a reuniones o supervisar tareas, incluso cuando existe interés por hacerlo.

En comunidades rurales dispersas, las distancias hacia los establecimientos pueden añadir dificultades; en las ciudades, los horarios laborales y los tiempos de movilización pueden provocar restricciones semejantes.

Por otra parte, las familias transmiten conocimientos que no siempre se encuentran representados en los contenidos escolares. Las prácticas agrícolas, las tradiciones orales, las actividades artesanales y los saberes relacionados con el entorno constituyen experiencias de aprendizaje valiosas.

Reconocerlas no significa sustituir el currículo por conocimientos familiares, sino comprender que la formación de los estudiantes también se desarrolla fuera de las instituciones. La escuela puede establecer relaciones entre ambos espacios, especialmente cuando busca construir experiencias pertinentes para comunidades culturalmente diversas.

El desafío consiste en fortalecer la participación familiar sin convertirla en una obligación imposible de cumplir para determinados hogares. La comunicación institucional, las orientaciones accesibles y las actividades adaptadas a las condiciones de las familias pueden favorecer relaciones más colaborativas.

3.5. Relaciones familiares y bienestar emocional

El aprendizaje también se desarrolla en medio de relaciones personales. Las experiencias de apoyo, comunicación y convivencia pueden influir en la manera en que los estudiantes enfrentan dificultades académicas, participan en clases y perciben sus propias capacidades.

Sin embargo, la vida familiar no responde a una organización única. Los hogares ecuatorianos presentan estructuras y dinámicas diversas, por lo que la calidad de sus relaciones no puede determinarse simplemente por el número de integrantes o por la existencia de una composición familiar tradicional.

Una investigación realizada por Flores Larreta et al. (2024) examinó la relación entre funcionamiento familiar y rendimiento académico en estudiantes de primero de Bachillerato de una institución rural de la Costa ecuatoriana. El estudio incorporó 35 estudiantes y ocho docentes, utilizando registros académicos y un instrumento de valoración familiar.

Los autores encontraron una asociación inversa entre las dificultades de funcionamiento familiar y el rendimiento académico. No obstante, el tamaño de la muestra y el carácter transversal de la investigación impiden generalizar sus resultados o establecer una relación causal definitiva.

El hallazgo invita a considerar la importancia del entorno emocional, pero también exige prudencia. Las tensiones familiares pueden interferir con el estudio, mientras que las dificultades escolares pueden convertirse, a su vez, en motivo de preocupación dentro del hogar.

Estas relaciones pueden ser recíprocas y requieren comprenderse dentro de las circunstancias de cada estudiante.

En algunos casos, las preocupaciones económicas se suman a las exigencias cotidianas y reducen las oportunidades de descanso o convivencia. Sin embargo, no debe suponerse que todas las familias con menos ingresos experimentan conflictos ni que los hogares económicamente favorecidos están libres de dificultades emocionales.

La pobreza y la calidad de las relaciones familiares representan dimensiones distintas, aunque puedan interactuar.

Durante la pandemia, UNICEF (2022) documentó que las familias ecuatorianas con niños y adolescentes enfrentaron preocupaciones económicas, dificultades de cuidado y problemas de bienestar emocional. En febrero de ese año, siete de cada diez hogares encuestados reportaron al menos una situación emocional que afectaba a sus niños.

Aunque los resultados reflejan una coyuntura particular, permiten reconocer que las experiencias educativas se desarrollan junto con necesidades afectivas y condiciones familiares que pueden cambiar durante períodos de incertidumbre.

Para las instituciones escolares, comprender estas realidades supone evitar explicaciones apresuradas del bajo rendimiento. Una calificación insuficiente no constituye, por sí sola, evidencia de desinterés, desatención familiar o falta de capacidad.

Detrás de las dificultades de aprendizaje pueden intervenir procesos pedagógicos, condiciones emocionales o situaciones sociales que requieren acompañamiento y evaluación cuidadosa.

La respuesta educativa, por tanto, necesita combinar exigencia académica con mecanismos de orientación y protección. Reconocer la complejidad del entorno familiar no equivale a disminuir las responsabilidades escolares, sino a procurar que las dificultades personales no se conviertan automáticamente en motivos de exclusión.

3.6. Alimentación, salud y condiciones de vida

La alimentación, la salud y las condiciones habitacionales suelen analizarse como problemas sociales separados de la educación. Sin embargo, forman parte del bienestar necesario para participar en las actividades escolares y sostener procesos de desarrollo durante la infancia.

Las dificultades económicas pueden limitar la calidad de la alimentación, el acceso a servicios de salud y las condiciones materiales del

hogar. Cuando estas privaciones se acumulan, las familias enfrentan desafíos que trascienden la organización de las tareas escolares.

La desnutrición crónica infantil constituye una problemática especialmente relevante en Ecuador. Según la segunda ronda de la Encuesta Nacional sobre Desnutrición Infantil (ENDI), difundida por el INEC (2024), su prevalencia alcanzó el 19,3 % entre niños menores de dos años durante el período 2023-2024.

Esta cifra corresponde exclusivamente al grupo etario señalado y no debe utilizarse para describir la situación nutricional de todos los estudiantes ecuatorianos.

Su importancia radica en que las condiciones de nutrición durante los primeros años forman parte de los procesos de crecimiento y desarrollo que anteceden a la escolarización. La salud infantil, por tanto, constituye una dimensión que merece atención cuando se examinan las oportunidades educativas desde una perspectiva de largo plazo.

UNICEF (2024), en su informe sobre pobreza alimentaria infantil, también ha destacado que las dificultades de acceso a una alimentación adecuada durante los primeros cinco años de vida responden a condiciones económicas, alimentarias y sociales que requieren intervenciones integrales.

Aunque el documento posee alcance internacional y no puede utilizarse para atribuir cifras específicas a Ecuador sin evidencia nacional, aporta elementos conceptuales para comprender las privaciones alimentarias como parte de la desigualdad durante la infancia.

La vivienda representa otra dimensión menos visible del aprendizaje. La posibilidad de disponer de un espacio tranquilo, contar con iluminación adecuada o utilizar recursos domésticos para estudiar puede variar considerablemente entre familias.

No se trata de establecer como requisito la existencia de una habitación individual, pues muchos estudiantes desarrollan sus actividades en espacios compartidos. Las dificultades aparecen cuando las condiciones habitacionales restringen persistentemente el descanso, la concentración o las posibilidades de cumplir determinadas tareas.

En las comunidades rurales, el acceso a agua segura y saneamiento puede verse condicionado por la disponibilidad de servicios y las características geográficas. Las ciudades tampoco están exentas de estas dificultades, especialmente en sectores donde el crecimiento urbano ha superado la capacidad de provisión de infraestructura.

Los indicadores de necesidades básicas insatisfechas presentados anteriormente permiten reconocer la dimensión territorial de estas

carencias, aunque no describen de manera individual la situación de cada estudiante.

La escuela puede contribuir mediante programas de alimentación, servicios de orientación y coordinación con instituciones de salud, pero no dispone por sí sola de los recursos necesarios para resolver todas las privaciones familiares.

De ahí la importancia de una acción pública que comprenda el bienestar infantil como una responsabilidad compartida entre distintos sectores, evitando que las necesidades sociales permanezcan invisibles dentro de las políticas educativas.

3.7. Trabajo, responsabilidades familiares y tiempo para estudiar

El tiempo destinado al aprendizaje es uno de los recursos que se distribuyen de manera desigual entre los estudiantes.

Más allá del horario de clases, las actividades académicas requieren oportunidades para leer, practicar, investigar y descansar. Sin embargo, la organización cotidiana depende de las responsabilidades familiares, las distancias hacia las instituciones y las condiciones laborales de los hogares.

En determinados contextos rurales, las actividades agrícolas, ganaderas o comerciales forman parte de la organización económica familiar. Algunos estudiantes participan en tareas apropiadas para su edad, mientras que otros pueden asumir responsabilidades que interfieren con la asistencia o el cumplimiento de actividades académicas.

Esta distinción resulta importante para no confundir la colaboración familiar con situaciones de trabajo infantil que comprometen derechos y oportunidades educativas.

En el área urbana también existen responsabilidades que pueden restringir el tiempo de estudio, como determinadas actividades comerciales, el cuidado de familiares y los desplazamientos prolongados.

La diferencia entre ambos territorios no reside necesariamente en la presencia o ausencia de obligaciones, sino en sus características y en los recursos disponibles para afrontarlas.

Los resultados de la ENEMDU de diciembre de 2025 muestran una desigualdad considerable en el empleo adecuado. Según el INEC (2026), este indicador alcanzó el 46,0 % en el área urbana y el 20,2 % en la rural.

La distancia refleja diferencias en las condiciones laborales, aunque el indicador no mide directamente la disponibilidad de tiempo de las familias ni la participación estudiantil en actividades económicas.

El Banco Mundial (2025) relaciona parte de la persistencia de la pobreza ecuatoriana con la informalidad, la baja calidad del empleo y las limitaciones del sistema de protección social. Estas condiciones pueden producir ingresos inestables y dificultar la planificación de gastos familiares.

Cuando las necesidades económicas se vuelven urgentes, las decisiones del hogar pueden concentrarse en resolver problemas inmediatos, reduciendo las posibilidades de destinar recursos a determinadas experiencias educativas.

Las responsabilidades de cuidado también merecen atención. Durante la pandemia, UNICEF (2022) encontró que las madres eran las principales responsables del cuidado de niños menores de cuatro años en el 75 % de los hogares examinados.

Este resultado no describe directamente las responsabilidades escolares de los adolescentes, pero muestra una distribución desigual del trabajo de cuidado que puede influir en la organización familiar.

Las exigencias educativas deben considerar estas realidades. Una actividad diseñada sin reconocer las condiciones del estudiantado puede terminar evaluando indirectamente la disponibilidad de tiempo y recursos del hogar, además de los conocimientos que pretende medir.

Ello no significa renunciar a las tareas o a la formación autónoma, sino organizar propuestas pedagógicas que permitan alcanzar los aprendizajes sin reproducir innecesariamente las diferencias de origen.

3.8. Lo que revelan las investigaciones sobre desigualdad y aprendizaje

Los estudios sobre condiciones socioeconómicas y rendimiento académico coinciden en reconocer que el aprendizaje se encuentra relacionado con diversos factores familiares y sociales. Sin embargo, sus resultados no siempre pueden compararse directamente.

Las diferencias en las poblaciones estudiadas, los instrumentos utilizados y las metodologías empleadas obligan a examinar qué aporta realmente cada investigación.

Morales et al. (2024), mediante una comparación de entornos educativos rurales y urbanos, identificaron relaciones entre recursos económicos, acompañamiento familiar y desempeño académico. Bravo Lucas y Muñoz (2025) abordaron una problemática semejante desde un establecimiento rural de Bachillerato Técnico, mientras que Pilatasig et al. (2025) examinaron asociaciones socioeconómicas en resultados de Ciencias Naturales de estudiantes de Quito.

Aunque las tres investigaciones comparten una preocupación por las oportunidades de aprendizaje, sus alcances son diferentes. Una comparación entre instituciones seleccionadas no representa necesariamente la situación nacional y una asociación estadística no equivale a demostrar una causa.

Esta precisión resulta necesaria para evitar afirmaciones que atribuyan los resultados escolares exclusivamente a los ingresos familiares.

Las evaluaciones nacionales permiten ampliar la discusión.

En 2024, el INEVAL difundió información correspondiente a Ser Estudiante 2023, donde identificó relaciones favorables entre determinados tipos de acompañamiento familiar y el desempeño académico. La institución también ha desarrollado investigaciones sobre las experiencias socioemocionales de los estudiantes durante la pandemia.

Uno de estos trabajos, publicado en 2023, analizó información de 2.414 estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica a partir de los registros de Ser Estudiante 2020-2021. La investigación encontró una diferencia favorable de 5,34 puntos entre quienes reportaron acompañamiento en el hogar y sus compañeros, dentro del análisis realizado por el organismo.

Este resultado aporta evidencia para comprender la relación entre apoyo familiar y aprendizaje, aunque corresponde a una población y un período específicos.

La experiencia internacional ofrece otros elementos de contraste. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019, cuyos resultados fueron difundidos por la UNESCO en 2021, incorporó información de estudiantes, docentes, directivos y familias de dieciséis países latinoamericanos, incluido Ecuador.

Su diseño permitió examinar los aprendizajes junto con factores escolares y contextuales, mostrando la necesidad de comprender el rendimiento más allá de las características individuales del estudiante.

No obstante, los datos corresponden a una evaluación aplicada antes de la pandemia. Por ello, su utilidad actual se encuentra principalmente en la comprensión de relaciones estructurales y en la comparación regional, no en la descripción directa de las condiciones educativas de 2026.

La integración de estas investigaciones permite reconocer que las desigualdades familiares pueden relacionarse con los aprendizajes mediante diferentes mecanismos: disponibilidad de materiales, acompañamiento, bienestar emocional y condiciones institucionales.

También revela vacíos que merecen nuevas investigaciones. Se necesitan estudios longitudinales y análisis territoriales más desagregados para comprender cómo evolucionan estas relaciones a lo largo del tiempo y qué intervenciones logran reducir las diferencias de aprendizaje.

La evidencia existente ofrece orientaciones relevantes, aunque no permite construir explicaciones únicas para una realidad social tan diversa.

3.9. La responsabilidad educativa frente a las desigualdades de origen

Las condiciones económicas y familiares forman parte de la vida de los estudiantes, pero no deberían convertirse en límites definitivos de sus oportunidades educativas.

Esta consideración plantea una responsabilidad importante para las instituciones escolares. Si el aprendizaje depende únicamente de los recursos que cada estudiante puede obtener fuera del aula, la escuela corre el riesgo de reproducir diferencias que tienen su origen en condiciones sociales anteriores a la escolarización.

La respuesta, sin embargo, no consiste simplemente en exigir a los docentes que compensen todas las carencias. Las instituciones necesitan recursos, acompañamiento profesional y políticas públicas que permitan desarrollar intervenciones sostenibles.

La disponibilidad de materiales compartidos, las bibliotecas escolares, los programas de alimentación y las estrategias de apoyo pedagógico pueden reducir determinadas barreras. Su efectividad depende de la manera en que se organizan y de las necesidades concretas de las poblaciones atendidas.

En algunos territorios rurales, por ejemplo, las dificultades pueden concentrarse en la disponibilidad de servicios y recursos; en sectores urbanos vulnerables, las necesidades pueden relacionarse con inseguridad, precariedad económica o restricciones de acceso a programas complementarios.

No existe una respuesta única que resulte igualmente pertinente para todos los establecimientos.

Las relaciones entre escuela y familia también deben construirse desde el reconocimiento de estas diferencias. Convocar reuniones en horarios incompatibles con las jornadas laborales o exigir acompañamiento académico especializado puede dificultar la participación de determinados representantes.

Una comunicación institucional más flexible permitiría establecer formas de colaboración que no dependan exclusivamente de la presencia física o de la formación académica de los adultos.

La preocupación por la equidad tampoco debe llevar a reducir las expectativas sobre los estudiantes procedentes de hogares con menos ingresos.

Ofrecer una educación adaptada a necesidades diversas no significa establecer metas inferiores. Por el contrario, supone reconocer las barreras existentes y proporcionar condiciones que permitan aspirar a aprendizajes exigentes y significativos.

En este proceso, las comunidades también pueden desempeñar un papel importante. Las organizaciones locales, los servicios sociales y los espacios culturales pueden ampliar las oportunidades educativas, especialmente cuando trabajan en coordinación con las instituciones.

No obstante, estas redes de apoyo deben complementar, y no reemplazar, las responsabilidades públicas de garantizar condiciones adecuadas para la enseñanza.

La evaluación de las intervenciones resulta igualmente necesaria. Entregar materiales o desarrollar actividades de acompañamiento constituye evidencia de acciones realizadas, pero no demuestra automáticamente una mejora en los aprendizajes.

Conocer sus efectos requiere seguimiento, análisis de resultados y procedimientos que permitan identificar cuáles estrategias funcionan, para quiénes y bajo qué condiciones.

Hay una cuestión que atraviesa toda esta discusión: la educación puede contribuir a reducir desigualdades sociales, pero su capacidad para hacerlo depende también de las condiciones en las que funciona.

Una institución con recursos suficientes y acompañamiento profesional dispone de mayores posibilidades para responder a necesidades diversas. En cambio, cuando enfrenta limitaciones materiales y administrativas, puede encontrar dificultades para desarrollar incluso aquellas estrategias que reconoce como necesarias.

La equidad educativa requiere, por tanto, una mirada que combine las condiciones familiares con la responsabilidad institucional y la acción pública. Ninguno de estos componentes resulta suficiente por separado.

Conclusiones del capítulo III

Las desigualdades socioeconómicas y familiares forman parte de las condiciones que influyen en las oportunidades de aprendizaje de los

estudiantes ecuatorianos. Su presencia se manifiesta de diferentes maneras, desde la disponibilidad de materiales y servicios hasta las posibilidades de acompañamiento académico, organización del tiempo y bienestar familiar.

Las estadísticas oficiales muestran que la pobreza mantiene una distribución territorial desigual. En diciembre de 2025, la incidencia de pobreza por ingresos y de diversas privaciones multidimensionales fue considerablemente mayor en las áreas rurales, aunque las ciudades también presentan situaciones de vulnerabilidad que afectan a determinados sectores de la población.

Estas diferencias económicas no explican por sí solas el rendimiento académico. Los estudios revisados muestran asociaciones entre condiciones materiales, apoyo familiar, entorno emocional y resultados educativos, pero también evidencian la necesidad de interpretar los hallazgos según sus métodos y poblaciones. La procedencia territorial o el nivel de ingresos no determinan inevitablemente las capacidades de aprendizaje.

La participación de las familias es un recurso importante, aunque sus posibilidades se encuentran condicionadas por las experiencias educativas de los adultos, las responsabilidades laborales y las condiciones de vida. Por ello, fortalecer la relación entre hogares e instituciones exige reconocer diversas formas de acompañamiento, sin atribuir a las familias la responsabilidad exclusiva de resolver dificultades que también tienen un origen estructural.

Las necesidades de alimentación, salud, vivienda y distribución del tiempo amplían la comprensión de las desigualdades educativas. Su atención requiere intervenciones articuladas entre educación, protección social y otros servicios públicos, de modo que las condiciones materiales no se conviertan en obstáculos persistentes para el desarrollo de los estudiantes.

La comparación rural-urbana revela, finalmente, que las políticas educativas deben considerar tanto las diferencias entre territorios como las desigualdades internas de cada uno. La construcción de oportunidades más equitativas demanda recursos pertinentes, acompañamiento pedagógico y mecanismos de evaluación que permitan reconocer necesidades concretas.

La discusión sobre las condiciones familiares conduce hacia otro componente del problema: las características materiales e institucionales de los propios establecimientos educativos. Su estudio permitirá comprender de qué manera la infraestructura, los recursos escolares y la organización institucional pueden contribuir a reducir las desigualdades de origen o, por el contrario, profundizarlas.

Referencias

Banco Mundial. (2025). *Impulsando la prosperidad: Evaluación de la pobreza y desigualdad en Ecuador*. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099081325101538045

Bravo, R. A., & Muñoz, H. J. (2025). Influencia del factor socioeconómico en el rendimiento académico de los estudiantes del Bachillerato Técnico en Informática de la Unidad Educativa Sebastián Muñoz del cantón Pichincha. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 9203–9224. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16545

Flores, H. A., Ávila, L. A., Orellana, K. E., Idrovo, X. del R., & Freire, N. D. (2024). Disfuncionalidad familiar y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de primero de Bachillerato de una unidad educativa rural de la Costa ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 2421–2434. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15018

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024, 12 de septiembre). *Desnutrición crónica infantil se ubica en el 19,3 % para menores de 2 años*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/desnutricion-cronica-infantil-se-ubica-en-el-19-3-para-menores-de-2-anios/

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2026, enero). *Pobreza y desigualdad* (Boletín Técnico N.º 17-2025-ENEMDU). https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2025/Diciembre/202512_Boletin_pobreza_ENEMDU.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Efectos socioemocionales de la COVID-19 en los aprendizajes de los estudiantes de 4.º de Educación General Básica (EGB)*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/efectos-socioemocionales-de-la-covid-19-en-los-aprendizajes-de-los-estudiantes-de-4-o-de-educacion-general-basica-egb/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024, 21 de febrero). *Ineval presentó los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023*. https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-ser-estudiante-2023/

Morales, J. H., Alvarado, P. A., & Camacho, O. E. (2024). La influencia del nivel socioeconómico de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes: Un análisis comparativo en entornos urbanos y rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y*

Humanidades, *5*(5), 3106–3117. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2845

Pilatasig, J. S., Muñoz, K. E., Guevara, M. N., & López, D. A. (2025). Factores socioeconómicos que inciden en el rendimiento académico en los estudiantes de Educación Básica Elemental del área de CCNN Quito-Ecuador. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(1). https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.462

UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados, Ecuador*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019-reporte-nacional-de-resultados-6

UNICEF. (2022, 24 de marzo). *Los efectos de la pandemia en el bienestar de los hogares en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/historias/los-efectos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-de-los-hogares-en-ecuador

UNICEF. (2024). *La pobreza alimentaria infantil: Privación nutricional en la primera infancia*. https://www.unicef.org/ecuador/informes/la-pobreza-alimentaria-infantil

CAPÍTULO IV

Infraestructura, recursos educativos y condiciones institucionales de enseñanza

4.1. Los espacios donde también se construye el aprendizaje

Una escuela puede contar con docentes comprometidos, estudiantes motivados y una propuesta pedagógica bien organizada, pero desarrollar sus actividades en condiciones materiales que dificultan la enseñanza. Las aulas deterioradas, los espacios insuficientes o la falta de servicios básicos forman parte de una realidad que no siempre aparece reflejada en las calificaciones y los indicadores de cobertura educativa. Sin embargo, influyen en la manera en que transcurre la jornada escolar y en las posibilidades de desarrollar experiencias de aprendizaje adecuadas.

La infraestructura educativa no se limita a la construcción de edificios. Comprende los espacios, instalaciones y servicios que permiten el funcionamiento de una institución, desde las aulas y baterías sanitarias hasta las bibliotecas, laboratorios, áreas recreativas y condiciones de accesibilidad. También incluye aspectos menos visibles, como la ventilación, la iluminación, el mantenimiento y la seguridad de los establecimientos.

Estas características adquieren especial importancia cuando se examinan las desigualdades entre los sectores rural y urbano del Ecuador. Las diferencias territoriales no se reducen a la cantidad de instituciones disponibles, sino que también se manifiestan en sus condiciones de funcionamiento, la distribución de recursos y las posibilidades de mantenerlos operativos.

La investigación de Culter y Vélez (2025), publicada en la revista científica *Hallazgos21*, examinó la relación entre infraestructura escolar y rendimiento académico mediante una revisión sistemática de literatura correspondiente a Ecuador, Perú y Chile. Los autores identificaron la importancia de los espacios físicos para favorecer ambientes de aprendizaje, aunque los resultados de los estudios revisados deben interpretarse considerando sus diferencias metodológicas y territoriales.

El aporte de esta investigación permite comprender que las condiciones materiales forman parte del entorno pedagógico. Una biblioteca disponible amplía las posibilidades de lectura e investigación, mientras que un laboratorio funcional permite realizar actividades que

difícilmente podrían desarrollarse mediante explicaciones exclusivamente teóricas.

No obstante, la existencia de equipamiento tampoco garantiza su utilización adecuada. Un establecimiento puede disponer de determinados recursos y mantenerlos fuera de servicio debido a dificultades de mantenimiento, falta de materiales complementarios o ausencia de condiciones institucionales para utilizarlos.

La relación entre infraestructura y aprendizaje resulta, por tanto, más compleja que la simple presencia de instalaciones. Importa su estado de conservación, la posibilidad de utilizarlas y su correspondencia con las necesidades educativas de la población atendida.

En Ecuador, estas condiciones deben examinarse dentro de un sistema caracterizado por diferencias geográficas, demográficas y administrativas. Una institución ubicada en una comunidad amazónica puede enfrentar dificultades de acceso y mantenimiento distintas de las que presenta un establecimiento en una ciudad de la Sierra o en una zona costera densamente poblada.

Asimismo, la concentración urbana de servicios no asegura condiciones escolares homogéneas. Las instituciones situadas en sectores periféricos pueden enfrentar limitaciones materiales, dificultades de mantenimiento y necesidades de ampliación de espacios, especialmente cuando la demanda educativa supera la capacidad de las instalaciones disponibles.

La calidad del entorno escolar requiere, en consecuencia, reconocer que el aprendizaje se desarrolla en espacios físicos concretos, cuyas características pueden ampliar o restringir las posibilidades de enseñanza.

4.2. Infraestructura escolar y desigualdad territorial

La distribución de establecimientos educativos en Ecuador se encuentra relacionada con la concentración poblacional, las características geográficas y los procesos históricos de organización territorial. Mientras las ciudades reúnen un mayor número de servicios y actividades económicas, las comunidades rurales presentan condiciones diversas de dispersión, accesibilidad y disponibilidad de infraestructura.

Esta diferencia no significa que todas las escuelas rurales funcionen en condiciones deficientes. Existen establecimientos con instalaciones adecuadas y experiencias pedagógicas que responden a las necesidades de sus comunidades. Sin embargo, las dificultades de acceso y mantenimiento pueden adquirir mayor complejidad cuando las instituciones se encuentran alejadas de los principales centros administrativos.

En esta línea, Padilla (2024), al examinar los avances y desafíos de la gestión escolar rural ecuatoriana, identifica problemas relacionados con la disponibilidad de infraestructura, los servicios básicos y la distribución de recursos educativos. Su análisis también reconoce la importancia de las capacidades de gestión y de la formación docente para responder a las particularidades de estos establecimientos.

Las dificultades territoriales pueden hacerse visibles en situaciones aparentemente sencillas. El mantenimiento de una cubierta, la reparación de instalaciones sanitarias o el traslado de mobiliario requieren recursos y procesos administrativos que no siempre se desarrollan con la misma facilidad en todas las localidades.

Cuando el acceso depende de transporte fluvial o de recorridos prolongados, las actividades de mantenimiento pueden enfrentar exigencias logísticas adicionales. Estas condiciones adquieren particular relevancia en determinadas comunidades amazónicas, donde la ubicación geográfica puede influir en los costos y los tiempos necesarios para ejecutar intervenciones.

El problema tampoco se limita a las comunidades más alejadas. En áreas urbanas, la demanda de espacios puede producir dificultades de capacidad institucional, especialmente cuando el crecimiento de determinados sectores poblacionales exige ampliar la oferta educativa.

Las condiciones de seguridad también forman parte del análisis. Los establecimientos escolares requieren instalaciones que permitan la circulación, la evacuación y el desarrollo de actividades sin riesgos innecesarios. En instituciones antiguas o sometidas a un uso intensivo, el mantenimiento preventivo resulta especialmente importante para evitar que el deterioro comprometa el funcionamiento cotidiano.

López y Uquillas (2025), mediante una investigación sobre calidad educativa y distribución de recursos en Ecuador durante el período 2020-2024, examinaron las relaciones entre gestión institucional, disponibilidad de materiales y políticas orientadas a fortalecer las condiciones escolares. Su estudio destaca la importancia de organizar la distribución de recursos considerando las necesidades educativas y los estándares de calidad, en lugar de interpretar la inversión como una actividad exclusivamente administrativa.

Esta preocupación resulta relevante porque las necesidades escolares no siempre coinciden con la cantidad de estudiantes matriculados.

Una institución pequeña puede requerir inversiones importantes para garantizar agua, saneamiento o seguridad, mientras que otra con mayor matrícula puede necesitar ampliaciones de aulas y espacios de uso

colectivo. En consecuencia, distribuir recursos únicamente en función del tamaño de la población estudiantil puede dejar sin atención problemas que afectan de manera particular a ciertos establecimientos.

La equidad territorial exige reconocer estas diferencias. No se trata de construir instalaciones idénticas en todos los lugares, sino de garantizar condiciones adecuadas para la enseñanza y adaptar los servicios a las características geográficas, culturales y demográficas de cada comunidad.

4.3. Agua, saneamiento e higiene: condiciones esenciales todavía desiguales

Antes de pensar en laboratorios, bibliotecas o recursos tecnológicos, una institución educativa necesita garantizar condiciones elementales de agua, saneamiento e higiene.

La disponibilidad de estos servicios forma parte del bienestar estudiantil y del funcionamiento cotidiano de la escuela. Su ausencia puede dificultar actividades básicas como beber agua segura, lavarse las manos o utilizar instalaciones sanitarias en condiciones adecuadas.

En Ecuador, las diferencias territoriales en estos servicios han sido documentadas mediante investigaciones oficiales que permiten dimensionar un problema frecuentemente relegado dentro del debate educativo.

Palacios y Jácome (2022) desarrollaron una propuesta metodológica para construir indicadores de agua, saneamiento e higiene en instituciones educativas ecuatorianas, utilizando información administrativa correspondiente principalmente al período 2018-2019.

Aunque el trabajo fue publicado en 2022, sus resultados describen condiciones registradas años antes. Esta distinción resulta importante para evitar que las cifras históricas sean presentadas como una medición de la situación actual.

La investigación identificó diferencias considerables entre las escuelas rurales y urbanas, particularmente en el acceso a saneamiento básico y a instalaciones para el lavado de manos.

Tabla 6

Acceso a servicios básicos de agua, saneamiento e higiene en instituciones educativas ecuatorianas según área de residencia, período 2018-2019

Indicador	Urbana (%)	Rural (%)	Brecha (p. p.)
Acceso básico a agua	92,5	80,8	11,7
Acceso básico a saneamiento	76,9	54,9	22,0
Lavamanos con agua disponible	86,1	69,1	17,0

Nota. Elaboración a partir de Palacios y Jácome (2022), utilizando información administrativa del período 2018-2019. La brecha se calculó restando el porcentaje rural al urbano. El indicador de lavamanos con agua disponible no equivale necesariamente al acceso a higiene básica según el estándar internacional, que también requiere disponibilidad de jabón. Las cifras corresponden al período histórico examinado y no representan la situación de 2026. Fuente: *Propuesta metodológica para el cálculo de los indicadores ODS 6.1 y 6.2 de agua, saneamiento e higiene para instituciones educativas en Ecuador*.

La mayor diferencia se registró en el acceso a saneamiento básico, con una distancia de 22 puntos porcentuales entre instituciones urbanas y rurales. En términos de cobertura, poco más de la mitad de las escuelas rurales incluidas en el análisis contaba con este servicio bajo la definición utilizada.

La disponibilidad de lavamanos con agua también presentó una diferencia importante. Mientras el 86,1 % de los establecimientos urbanos disponía de estas instalaciones, en los rurales la proporción alcanzaba el 69,1 %.

Estos resultados no describen únicamente diferencias de equipamiento. Permiten reconocer condiciones escolares relacionadas con la higiene, la protección de la salud y la posibilidad de mantener rutinas adecuadas durante la jornada educativa.

La investigación encontró, además, que las instituciones con acceso exclusivamente fluvial o aéreo presentaban coberturas inferiores de determinados servicios frente a aquellas con acceso terrestre. Entre las escuelas de acceso aéreo, por ejemplo, el saneamiento básico se registró apenas en el 2,0 % de los establecimientos examinados.

Esta situación revela que las dificultades de infraestructura pueden intensificarse cuando la ubicación geográfica coincide con restricciones logísticas y limitaciones de servicios públicos.

Una evidencia complementaria procede del diagnóstico de agua, saneamiento e higiene realizado por el Ministerio de Educación y UNICEF

en 2020. De acuerdo con la información posteriormente difundida por UNICEF (s. f.), de 15.665 centros educativos considerados, 2.663 carecían de una fuente de agua adecuada. La misma fuente señala que únicamente el 31 % de las escuelas fiscales disponía simultáneamente de los servicios evaluados de agua, saneamiento e higiene.

El significado de estas cifras requiere atención, puesto que, la disponibilidad de agua no implica necesariamente que esta sea segura para el consumo, del mismo modo que la existencia de instalaciones sanitarias no asegura su funcionamiento permanente.

Por ello, los diagnósticos de infraestructura deben considerar tanto la presencia física de los servicios como su calidad, disponibilidad y mantenimiento.

La higiene menstrual también forma parte de estas necesidades, por ejemplo, la UNICEF (s. f.) recoge los resultados de una consulta realizada en 2022 mediante U-Report, en la que participaron 3.605 adolescentes. Entre las respuestas registradas, el 48 % señaló que su centro educativo no proporcionaba papel higiénico y el 92 % indicó que no disponía de insumos para la higiene menstrual.

Aunque se trata de una consulta cuyos resultados no deben generalizarse automáticamente a toda la población estudiantil, permite visibilizar necesidades que pueden permanecer ausentes de los diagnósticos tradicionales de infraestructura.

La adecuación de instalaciones sanitarias, la privacidad y la disponibilidad de suministros son condiciones importantes para garantizar experiencias escolares dignas.

Estas necesidades atraviesan los contextos rurales y urbanos, aunque su atención puede requerir soluciones diferentes según la infraestructura disponible y las características de cada territorio.

4.4. Aulas, bibliotecas y materiales: recursos que amplían las posibilidades de enseñar

Una institución educativa no necesita disponer de instalaciones extraordinarias para desarrollar experiencias de aprendizaje significativas. Sin embargo, existen recursos cuya ausencia puede limitar las actividades que docentes y estudiantes están en condiciones de realizar.

Los espacios destinados a la lectura constituyen un ejemplo. Una biblioteca escolar organizada ofrece posibilidades de consulta, exploración de textos y desarrollo de hábitos lectores que complementan las actividades

curriculares. Su utilidad depende tanto de la diversidad de materiales como de la disponibilidad de estrategias que promuevan su utilización.

Algo semejante ocurre con los laboratorios de ciencias. La enseñanza de determinados contenidos requiere observación, experimentación y manipulación de materiales, actividades que pueden desarrollarse parcialmente mediante recursos sencillos, pero que también se benefician de instalaciones y equipamiento adecuados.

La diferencia entre explicar un fenómeno y permitir que los estudiantes lo experimenten merece consideración, especialmente cuando las condiciones escolares obligan a mantener una enseñanza predominantemente expositiva.

El INEVAL (2024), mediante una investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Educación General Básica Elemental, examinó información procedente de Ser Estudiante 2021-2022 y de sus cuestionarios de factores asociados.

Entre los elementos vinculados con los aprendizajes se identificaron el acceso a libros, la disponibilidad de tecnologías de información y comunicación en el hogar y la escuela, determinadas prácticas de aula y el liderazgo institucional.

Estos hallazgos muestran que los recursos educativos forman parte de un conjunto más amplio de condiciones relacionadas con el aprendizaje. Su disponibilidad adquiere relevancia cuando se articula con el trabajo docente y con las oportunidades de participación del estudiantado.

La existencia de una biblioteca, por ejemplo, puede ampliar las posibilidades formativas, pero su contribución depende de que los libros sean pertinentes, accesibles y efectivamente utilizados. Un espacio cerrado o una colección desactualizada difícilmente producirá los mismos beneficios que una biblioteca integrada en las actividades escolares.

Las diferencias entre ruralidad y urbanidad también pueden presentarse en la disponibilidad de materiales específicos. En determinadas comunidades rurales, la distribución de recursos debe enfrentar dificultades logísticas, mientras que algunos establecimientos urbanos disponen de mayor proximidad a servicios comerciales y centros de distribución.

No obstante, la cercanía territorial no garantiza que los materiales lleguen oportunamente a las instituciones. Los procesos de adquisición, inventario, reposición y mantenimiento influyen en su disponibilidad efectiva.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024), mediante el volumen 5 de *Estadística Educativa*, incorpora información sobre establecimientos,

estudiantes, docentes y condiciones de funcionamiento del sistema. Este tipo de registros permite examinar la distribución institucional y constituye una base para desarrollar diagnósticos, aunque la evaluación de los recursos pedagógicos exige información más específica sobre su cantidad, estado y utilización.

El problema de los materiales escolares también debe observarse desde la perspectiva del profesorado. Cuando un docente carece de recursos suficientes, puede recurrir a materiales elaborados por cuenta propia o adaptar herramientas disponibles para desarrollar las actividades previstas.

Estas respuestas muestran capacidad de adaptación, pero no deberían interpretarse como una solución permanente a la insuficiencia institucional.

La creatividad pedagógica posee un valor propio; aun así, no reemplaza las responsabilidades de garantizar condiciones materiales adecuadas.

En las comunidades rurales, los recursos del entorno pueden contribuir a desarrollar actividades contextualizadas. Los espacios naturales, las prácticas culturales y los materiales locales ofrecen posibilidades de aprendizaje, especialmente cuando se incorporan mediante estrategias respetuosas de las características comunitarias.

Sin embargo, utilizar el entorno como recurso educativo no significa que una institución pueda prescindir de libros, mobiliario o materiales especializados. Ambas dimensiones pueden complementarse.

La disponibilidad de recursos escolares debe responder, en último término, a los objetivos formativos y a las necesidades de los estudiantes, evitando tanto la dependencia exclusiva de equipamientos costosos como la normalización de carencias que restringen las oportunidades pedagógicas.

4.5. Inclusión, accesibilidad y condiciones físicas de los establecimientos

Las características de una institución educativa pueden facilitar o dificultar la participación de estudiantes con necesidades diversas.

Un edificio puede contar con aulas suficientes y, al mismo tiempo, presentar barreras que impidan desplazarse con autonomía, utilizar servicios sanitarios o acceder a determinados espacios escolares.

La accesibilidad física constituye, por ello, una dimensión fundamental de la inclusión. Su análisis comprende rampas, rutas de circulación, señalización, sanitarios adaptados y condiciones que permitan utilizar las instalaciones de forma segura.

Estas necesidades no se limitan a las personas con discapacidad permanente. También pueden resultar relevantes para estudiantes con movilidad reducida temporal, dificultades sensoriales u otras condiciones que requieran ajustes en el entorno.

El problema no consiste únicamente en incorporar elementos arquitectónicos, sino en garantizar que puedan utilizarse adecuadamente. Una rampa construida sin considerar su pendiente, ubicación o conexión con otros espacios puede resultar insuficiente para facilitar el desplazamiento.

De manera semejante, un sanitario adaptado pierde buena parte de su utilidad cuando permanece cerrado, carece de mantenimiento o se utiliza como espacio de almacenamiento.

La inclusión educativa exige examinar las condiciones reales de funcionamiento y no limitarse a registrar la existencia formal de determinadas instalaciones.

La UNESCO (2024), en su informe mundial sobre liderazgo educativo, destaca la responsabilidad de las instituciones para construir ambientes seguros, saludables e inclusivos. Esta orientación permite comprender que la accesibilidad no depende exclusivamente de decisiones arquitectónicas, pues también requiere organización institucional, participación y seguimiento de las necesidades de los estudiantes.

En Ecuador, las condiciones territoriales pueden introducir desafíos particulares. Algunas escuelas rurales funcionan en establecimientos construidos durante períodos en los que la accesibilidad no constituía una prioridad explícita del diseño, mientras que determinadas instituciones urbanas presentan dificultades para modificar instalaciones antiguas o ampliar espacios.

No obstante, estas limitaciones no deben utilizarse para justificar la ausencia de adecuaciones. Las intervenciones requieren diagnósticos técnicos y criterios de priorización que permitan mejorar progresivamente las condiciones de uso.

La accesibilidad también mantiene una relación con los recursos pedagógicos. Los materiales adaptados, las ayudas técnicas y la disponibilidad de espacios apropiados pueden ampliar las oportunidades de participación de estudiantes que enfrentan barreras específicas.

Sin embargo, no todas las necesidades pueden resolverse mediante equipamiento físico. La organización de los apoyos, la formación docente y las estrategias pedagógicas constituyen componentes igualmente importantes.

Un entorno educativo inclusivo surge de la articulación entre condiciones materiales y prácticas institucionales, de manera que la presencia de estudiantes diversos no se reduzca a una incorporación administrativa sin posibilidades efectivas de participación.

4.6. Seguridad escolar y resiliencia frente a los riesgos ambientales

Las condiciones ambientales forman parte de la experiencia educativa ecuatoriana, especialmente en un territorio expuesto a fenómenos naturales que pueden afectar el funcionamiento de los establecimientos escolares.

Las lluvias intensas, las inundaciones, los movimientos sísmicos y otras amenazas requieren que las instituciones cuenten con instalaciones seguras y mecanismos de prevención apropiados.

Estas condiciones no se presentan de la misma manera en todos los territorios. Algunas comunidades enfrentan riesgos relacionados con crecidas de ríos, mientras que otras requieren especial atención a la estabilidad estructural, los deslizamientos o las condiciones de acceso durante períodos de lluvia.

La seguridad escolar no debe reducirse a disponer de rutas de evacuación señalizadas. También incluye el estado de las edificaciones, el mantenimiento de instalaciones eléctricas, la gestión de residuos y la disponibilidad de servicios esenciales durante situaciones de emergencia.

En determinados contextos, la interrupción de agua o electricidad puede afectar la continuidad de las actividades incluso cuando los edificios no presentan daños estructurales.

Estas necesidades han motivado iniciativas que relacionan infraestructura educativa y adaptación ambiental, un ejemplo de ello es un informe de la UNICEF (2024) que documenta experiencias del programa de Escuelas Resilientes desarrolladas en la Amazonía ecuatoriana, mediante intervenciones orientadas a mejorar los servicios de agua, saneamiento, higiene y energía.

En la escuela Ejército Ecuatoriano de Lago Agrio, por ejemplo, la intervención incorporó mejoras sanitarias, mecanismos de acceso a agua segura y actividades educativas vinculadas con la higiene y el cuidado ambiental.

La experiencia permite reconocer que las mejoras de infraestructura pueden relacionarse con prácticas pedagógicas y hábitos comunitarios. Disponer de instalaciones adecuadas facilita determinadas rutinas, pero su utilización requiere también información, organización y participación.

Durante 2024, UNICEF informó que cerca de 25.000 niños y niñas de la Amazonía se beneficiaron del modelo de Escuelas Inteligentes y Resilientes, que incorporó sistemas de recolección de agua lluvia, paneles solares y prácticas sostenibles de higiene menstrual (UNICEF, s. f.).

Esta cifra corresponde al alcance reportado de las intervenciones y no es por sí sola una evaluación causal de mejoras en el rendimiento académico.

El valor de estas experiencias radica en mostrar alternativas para responder a necesidades escolares desde las características del territorio. La incorporación de sistemas de captación de agua puede resultar pertinente en determinados contextos, mientras que la energía solar puede contribuir al funcionamiento de servicios donde existen dificultades de abastecimiento eléctrico.

No obstante, cada solución requiere mantenimiento, evaluación técnica y participación comunitaria para garantizar su sostenibilidad.

La preparación frente a riesgos ambientales adquiere relevancia en las zonas rurales y urbanas, aunque las amenazas y las capacidades de respuesta sean diferentes.

En las ciudades, la concentración de estudiantes y las características de las edificaciones pueden demandar protocolos específicos de evacuación y seguridad. En comunidades rurales dispersas, las dificultades de comunicación o movilidad pueden complicar la respuesta institucional durante determinadas emergencias.

La resiliencia escolar supone anticipar estas necesidades y fortalecer la capacidad de los establecimientos para proteger a sus integrantes y recuperar sus actividades después de una interrupción.

La infraestructura deja de comprenderse así como un conjunto estático de instalaciones y comienza a relacionarse con la continuidad del derecho a la educación.

4.7. Inversión pública y mantenimiento de los establecimientos educativos

La construcción de nuevas instituciones suele recibir mayor visibilidad que las actividades destinadas a conservar las instalaciones existentes. Sin embargo, el mantenimiento representa una necesidad permanente para garantizar la seguridad, funcionalidad y duración de los espacios escolares.

Una cubierta deteriorada, una instalación sanitaria fuera de servicio o un sistema eléctrico defectuoso pueden afectar el funcionamiento

cotidiano de una institución, incluso cuando el establecimiento cuenta con suficientes aulas y mobiliario.

La gestión de infraestructura requiere, por tanto, combinar nuevas inversiones con intervenciones preventivas y correctivas.

En Ecuador, el Ministerio de Educación reportó actuaciones de mantenimiento e inversión durante 2024, cuyos resultados permiten examinar el alcance de las intervenciones realizadas.

De acuerdo con el informe nacional de rendición de cuentas correspondiente a ese año, se registraron intervenciones en 780 instituciones educativas, con una inversión total de USD 65.398.559,91 y una cobertura reportada de 427.555 estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Tabla 7

Intervenciones de infraestructura educativa reportadas por el Ministerio de Educación del Ecuador durante 2024

Tipo de gasto	**Instituciones intervenidas**	**Estudiantes beneficiarios reportados**	**Monto (USD)**
Gasto corriente	664	345.566	24.946.605,00
Gasto de inversión	116	81.989	40.451.954,91
Total	**780**	**427.555**	**65.398.559,91**

Nota. Los datos corresponden a las intervenciones registradas por la Dirección Nacional de Infraestructura Física en el informe ministerial de rendición de cuentas de 2024. Las categorías corresponden al tipo de gasto presupuestario utilizado. El número de beneficiarios expresa la cobertura reportada de las actuaciones y no permite establecer, por sí mismo, mejoras en los resultados de aprendizaje. Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2025).

El informe permite reconocer la magnitud de los recursos movilizados durante el período, aunque su interpretación requiere distinguir entre inversión ejecutada, instituciones intervenidas y resultados educativos.

La existencia de obras concluidas representa un avance en las condiciones materiales de los establecimientos, pero no demuestra automáticamente que se hayan reducido las brechas rurales y urbanas. Para establecer esa relación sería necesario conocer la distribución territorial de

las intervenciones, las condiciones iniciales de las instituciones y los cambios producidos después de su ejecución.

El documento también reporta actividades de mantenimiento relacionadas con cubiertas, instalaciones sanitarias, pisos, ventanas, sistemas eléctricos y espacios recreativos.

Estas actuaciones pueden parecer menos visibles que la construcción de un nuevo establecimiento, pero intervienen directamente en la funcionalidad de las instalaciones.

La distribución territorial de los recursos constituye otra cuestión importante. Una provincia con numerosos estudiantes puede requerir mayores inversiones absolutas, mientras que una localidad con poca población puede enfrentar costos elevados debido a su ubicación geográfica o a las condiciones técnicas necesarias para intervenir una institución.

Por esta razón, comparar montos de inversión sin considerar las necesidades y características de los establecimientos puede conducir a interpretaciones equivocadas.

Las intervenciones locales muestran cómo estas decisiones se expresan en situaciones concretas, en este sentido, en enero de 2025, el Ministerio de Educación informó sobre el mantenimiento integral de seis instituciones educativas del cantón Las Lajas, en la provincia de El Oro, con una inversión de USD 233.077,72.

Los trabajos incluyeron adecuaciones sanitarias, reparación de cubiertas y mejoras de espacios escolares, entre otras actuaciones destinadas al funcionamiento de los establecimientos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Un mes después, la institución comunicó una inversión de USD 75.007,12 para construir y adecuar aulas y baterías sanitarias de la Unidad Educativa Galo Plaza Lasso, en el cantón Daule, provincia del Guayas, intervención que se anunció como beneficiosa para 2.810 estudiantes.

Estos ejemplos corresponden a establecimientos y actuaciones específicas. No constituyen evidencia suficiente para evaluar el desempeño global de la política de infraestructura, aunque permiten apreciar la diversidad de necesidades atendidas.

La gestión de recursos públicos requiere, además, mecanismos de transparencia y seguimiento. La ejecución presupuestaria informa sobre los montos utilizados, pero debería complementarse con registros sobre calidad de las obras, cumplimiento de plazos, condiciones de mantenimiento y satisfacción de las comunidades educativas.

La planificación de nuevas inversiones también necesita considerar el costo de conservar los equipamientos durante su vida útil. Un laboratorio recién instalado puede perder funcionalidad si no se prevén insumos, reposición de piezas o capacitación para su utilización.

La sostenibilidad de una mejora escolar depende, en consecuencia, de decisiones que continúan mucho después de concluida la obra.

4.8. Gestión institucional y aprovechamiento de los recursos educativos

Las condiciones materiales de una institución adquieren significado educativo mediante las decisiones que orientan su utilización.

Dos establecimientos con recursos semejantes pueden organizar experiencias diferentes según sus prioridades pedagógicas, la planificación docente y los mecanismos de administración disponibles.

Por esta razón, la gestión escolar constituye un componente importante para comprender cómo se utilizan los espacios y materiales.

Un laboratorio puede permanecer disponible sin integrarse al currículo, mientras que una biblioteca puede convertirse en un espacio activo de lectura, investigación y participación estudiantil. La diferencia no depende exclusivamente de la infraestructura, sino también de las decisiones institucionales que permiten aprovecharla.

La UNESCO (2024), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5, examina el papel del liderazgo educativo y su relación con la calidad de la enseñanza. El documento destaca la importancia de establecer objetivos compartidos, fortalecer la colaboración y orientar las decisiones institucionales hacia el aprendizaje.

Estas consideraciones resultan pertinentes para examinar las condiciones de funcionamiento de las escuelas ecuatorianas, especialmente cuando los establecimientos enfrentan necesidades materiales y administrativas diferentes.

En los contextos rurales, la gestión puede requerir una participación comunitaria especialmente cercana. Las características demográficas, la ubicación geográfica y las modalidades de organización escolar generan necesidades que no siempre coinciden con las de instituciones urbanas de gran tamaño.

Padilla Eras (2024) destaca la importancia de adaptar la gestión educativa a las particularidades rurales, considerando las limitaciones de infraestructura, la disponibilidad de docentes y la necesidad de fortalecer capacidades institucionales.

Sin embargo, la participación de las familias y comunidades no debe interpretarse como una alternativa permanente al financiamiento público. Las actividades colaborativas pueden contribuir al cuidado de los establecimientos, pero las reparaciones especializadas, las adecuaciones estructurales y la provisión de servicios esenciales requieren responsabilidades institucionales definidas.

En las áreas urbanas, la gestión también enfrenta desafíos relacionados con el mantenimiento de instalaciones de uso intensivo, la organización de espacios compartidos y la atención a poblaciones estudiantiles diversas.

Una institución puede contar con bibliotecas, laboratorios y áreas deportivas, pero experimentar dificultades para organizar horarios que permitan su utilización por todos los grupos. En estas situaciones, la planificación institucional influye en la distribución interna de oportunidades.

La disponibilidad de información constituye una herramienta relevante para mejorar estas decisiones. Los registros sobre inventarios, infraestructura, necesidades de mantenimiento y utilización de recursos pueden facilitar una planificación fundamentada.

No obstante, recopilar información no garantiza por sí solo una gestión adecuada. Los datos necesitan actualizarse, analizarse y traducirse en decisiones que respondan a los problemas identificados.

La investigación de López y Uquillas (2025) refuerza esta perspectiva al relacionar la calidad educativa con la distribución de recursos y los estándares institucionales. Sus conclusiones destacan la importancia de articular la planificación, los materiales y los procesos administrativos para favorecer condiciones de enseñanza más equitativas.

Desde una perspectiva pedagógica, el aprovechamiento de los recursos también exige reconocer las necesidades del profesorado. Las instituciones pueden disponer de equipamiento que requiere conocimientos técnicos, mantenimiento o estrategias didácticas específicas para incorporarse eficazmente al trabajo de aula.

Por ello, la distribución de materiales necesita acompañarse de orientaciones, formación y mecanismos de apoyo, evitando que la responsabilidad de resolver las dificultades recaiga exclusivamente sobre los docentes.

La gestión institucional puede contribuir a reducir determinadas desigualdades cuando permite identificar carencias, utilizar adecuadamente los recursos disponibles y establecer prioridades fundamentadas.

Su alcance, sin embargo, depende de las condiciones materiales y administrativas dentro de las cuales se desarrolla.

4.9. Infraestructura y calidad educativa: una relación que exige mayor profundidad

La disponibilidad de instalaciones adecuadas constituye una condición importante para el funcionamiento de las escuelas, pero su relación con la calidad educativa no debe interpretarse de manera automática.

Construir aulas, renovar mobiliario o instalar equipamiento representa una intervención material cuyos efectos pueden manifestarse en distintas dimensiones: comodidad, seguridad, disponibilidad de espacios y posibilidades pedagógicas. Para afirmar que una inversión ha mejorado el aprendizaje se requiere, además, evidencia sobre los resultados alcanzados.

La revisión de Culter-Lozano y Vélez-Ajila (2025) permite reconocer que la infraestructura forma parte de los factores vinculados con el rendimiento académico, aunque los estudios disponibles presentan diferencias en sus diseños, poblaciones y procedimientos de evaluación.

Esta diversidad dificulta establecer una relación única que pueda aplicarse a todas las instituciones.

En algunas escuelas, la prioridad puede consistir en asegurar agua y saneamiento, mientas que en otras, las dificultades más importantes pueden relacionarse con el deterioro de aulas, la ausencia de espacios especializados o la imposibilidad de atender a estudiantes con necesidades de accesibilidad.

La identificación de prioridades requiere considerar las condiciones reales de cada establecimiento.

Los indicadores de agua, saneamiento e higiene muestran la importancia de trabajar con información desagregada. Las diferencias registradas entre instituciones rurales y urbanas durante 2018-2019 permiten reconocer desigualdades importantes, pero no describen de manera suficiente la situación que enfrentan actualmente todos los establecimientos.

Esto plantea una necesidad de investigación: disponer de diagnósticos recientes, comparables y públicos sobre las condiciones materiales de las escuelas ecuatorianas.

Las estadísticas administrativas permiten conocer la cantidad de instituciones, las intervenciones realizadas y determinados indicadores de servicios; sin embargo, se necesita información adicional sobre el estado

físico de las instalaciones, la disponibilidad efectiva de materiales, su accesibilidad y las condiciones de utilización pedagógica.

La ausencia de estos datos dificulta establecer prioridades y evaluar los efectos de las inversiones.

La equidad territorial también requiere superar una distribución de recursos basada únicamente en criterios cuantitativos generales. La matrícula, la ubicación y el estado de las instalaciones constituyen variables relevantes, pero deben interpretarse junto con las condiciones geográficas, las necesidades de accesibilidad y la disponibilidad de servicios complementarios.

Una escuela pequeña situada en una comunidad alejada puede enfrentar necesidades difíciles de resolver mediante los mismos criterios utilizados para establecimientos urbanos de gran tamaño.

Sin embargo, una asignación diferenciada tampoco debería convertirse en una distribución arbitraria. Las decisiones requieren procedimientos transparentes, indicadores verificables y mecanismos de seguimiento que permitan evaluar su pertinencia.

Desde esta perspectiva, mejorar la infraestructura educativa no consiste simplemente en incrementar el número de construcciones. Supone asegurar que los establecimientos dispongan de espacios adecuados, recursos pertinentes y condiciones para desarrollar las actividades pedagógicas previstas.

La experiencia ecuatoriana muestra que las necesidades son diversas. Los problemas de agua y saneamiento documentados por Palacios y Jácome (2022), las intervenciones ministeriales de 2024 y las experiencias de escuelas resilientes desarrolladas con apoyo de UNICEF permiten observar distintas dimensiones de una misma problemática.

Mientras unas intervenciones buscan superar carencias elementales, otras incorporan mejoras ambientales, equipamiento o adecuaciones que amplían las posibilidades de funcionamiento.

Estas diferencias invitan a pensar la inversión educativa como un proceso continuo de identificación, atención y evaluación de necesidades.

La calidad de los espacios escolares también se encuentra relacionada con las experiencias de quienes los utilizan. Docentes y estudiantes pueden identificar dificultades de funcionamiento que no siempre aparecen en los registros administrativos, por lo que su participación constituye una fuente relevante para construir diagnósticos institucionales.

Escuchar estas experiencias no sustituye las evaluaciones técnicas, pero permite ampliar la comprensión de los problemas y reconocer necesidades que podrían pasar inadvertidas.

El análisis de la infraestructura educativa ecuatoriana revela, finalmente, una tensión que merece mantenerse presente: las instituciones pueden desarrollar esfuerzos pedagógicos significativos aun en condiciones limitadas, pero esa capacidad de adaptación no debe utilizarse para justificar desigualdades materiales persistentes.

Garantizar espacios adecuados constituye parte de las responsabilidades necesarias para que la enseñanza se desarrolle en condiciones de dignidad, seguridad y equidad.

Conclusiones del capítulo IV

Las condiciones de infraestructura y disponibilidad de recursos educativos forman parte de las oportunidades reales de enseñanza y aprendizaje en Ecuador. Su importancia no reside únicamente en la presencia de instalaciones escolares, sino en la posibilidad de utilizarlas de manera adecuada, segura y pertinente. Las aulas, bibliotecas, laboratorios y servicios básicos cumplen funciones complementarias que permiten desarrollar experiencias educativas diversas, aunque sus beneficios dependen de la organización institucional y de las condiciones pedagógicas existentes.

La comparación entre los sectores rural y urbano muestra diferencias históricas en el acceso a determinados servicios. Los registros de 2018-2019 analizados por Palacios y Jácome evidencian desventajas rurales en agua, saneamiento e instalaciones para el lavado de manos, mientras que los diagnósticos posteriores difundidos por UNICEF confirman la importancia de atender estas necesidades. No obstante, las cifras deben interpretarse dentro de sus períodos originales, sin utilizarlas como estimaciones actuales de la situación nacional.

Las características geográficas influyen en las posibilidades de construcción, mantenimiento y distribución de recursos, particularmente en instituciones ubicadas en comunidades alejadas. Sin embargo, los contextos urbanos también presentan dificultades relacionadas con deterioro, capacidad institucional y desigualdades internas. Estas circunstancias muestran que la ubicación territorial constituye una dimensión importante, pero insuficiente para explicar todas las diferencias materiales entre establecimientos.

La inversión pública representa un componente necesario para mejorar las condiciones escolares. Durante 2024, el Ministerio de Educación reportó intervenciones en 780 instituciones, con un monto superior a 65

millones de dólares. Aunque estas actuaciones expresan esfuerzos de mejora, su contribución a la equidad requiere examinar su distribución territorial, la calidad de las obras y los resultados posteriores, evitando confundir la ejecución presupuestaria con la efectividad educativa.

La accesibilidad, la seguridad y la adaptación frente a riesgos ambientales amplían la comprensión de la infraestructura escolar. Los establecimientos necesitan responder a la diversidad de sus estudiantes y a las características de los territorios donde funcionan, garantizando condiciones que permitan utilizar los espacios sin barreras innecesarias. Las experiencias de escuelas resilientes muestran posibilidades de integrar mejoras materiales, sostenibilidad y participación comunitaria, aunque su continuidad depende de planificación y mantenimiento.

La gestión institucional influye en el aprovechamiento de los recursos disponibles. Una instalación adecuada puede contribuir poco al aprendizaje cuando no se integra a las actividades pedagógicas, mientras que la planificación y la participación pueden favorecer su utilización. Sin embargo, la capacidad de adaptación de docentes y directivos no sustituye la responsabilidad de garantizar condiciones materiales apropiadas.

Reducir las desigualdades en infraestructura requiere diagnósticos actualizados, asignación diferenciada de recursos y mecanismos de evaluación que permitan reconocer necesidades concretas. La equidad no supone construir escuelas idénticas, sino asegurar que las diferencias territoriales no se conviertan en restricciones injustificadas para enseñar y aprender.

El examen de estas condiciones materiales permite avanzar hacia otra dimensión del problema educativo ecuatoriano: la distribución de oportunidades tecnológicas y el desarrollo de competencias digitales. Aunque algunos aspectos relacionados con el equipamiento han sido considerados en este capítulo, su relación con la conectividad, los recursos digitales y las nuevas formas de innovación educativa será analizada con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Referencias

Culter, E. P., & Vélez, L. E. (2025). Infraestructura escolar y su impacto en el rendimiento académico entre zonas urbanas y rurales en América del Sur. *Revista Científica Hallazgos21, 10*(2), 217–239. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v10i2.706

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Aportes para la enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes del subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB)*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/aportes-para-la-

ensenanza-aprendizaje-en-lectoescritura-de-los-estudiantes-del-subnivel-elemental-de-educacion-general-basica-egb/

López, A. L., & Uquillas, G. G. (2025). Implicaciones en la calidad educativa y la distribución de recursos en Ecuador, periodo 2020-2024. *Revista de Investigación Educativa Niveles, 2*(1), 5–16. https://doi.org/10.61347/rien.v2i1.66

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Estadística educativa: Volumen 5*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Estadistica-Educativa-Vol-5.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Informe de rendición de cuentas 2024*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/informe-rendicion-cuentas-2024.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Mantenimiento de infraestructura fortalece la educación en el cantón Las Lajas*. https://educacion.gob.ec/mantenimiento-de-infraestructura-fortalece-la-educacion-en-el-canton-las-lajas/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Inversión en infraestructura educativa: Construcción y adecuación de aulas y baterías sanitarias en la Unidad Educativa Galo Plaza Lasso*. https://educacion.gob.ec/inversion-en-infraestructura-educativa-construccion-y-adecuacion-de-aulas-y-baterias-sanitarias-en-la-unidad-educativa-galo-plaza-lasso/

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

Palacios, J. C., & Jácome, F. (2022). *Propuesta metodológica para el cálculo de los indicadores ODS 6.1 y 6.2 de agua, saneamiento e higiene para instituciones educativas en Ecuador* (Cuaderno de Trabajo N.º 10). Instituto Nacional de Estadística y Censos. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/cuadernos_trabajo/WASH_Escuelas_16_05_22.pdf

UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación. Liderar para aprender*. https://www.unesco.org/gem-report/es/publication/leadership

UNICEF. (2024). *Con escuelas resilientes al clima, los niños aprenden mejor*. https://www.unicef.org/ecuador/con-escuelas-resilientes-al-clima-los-ni%C3%B1os-aprenden-mejor

UNICEF. (s. f.). *Agua, saneamiento e higiene y resiliencia al clima*. https://www.unicef.org/ecuador/agua-saneamiento-e-higiene-y-resiliencia-al-clima

UNICEF. (s. f.). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024

CAPÍTULO V

Brecha digital, tecnología e innovación educativa en el Ecuador

5.1. Entre la promesa tecnológica y las desigualdades que persisten

La presencia de internet y de dispositivos digitales ha transformado muchas de las actividades que forman parte de la vida cotidiana, por ejemplo consultar información, comunicarse con otras personas, realizar trámites o acceder a recursos educativos son acciones que pueden desarrollarse mediante herramientas cada vez más diversas. En el ámbito escolar, estas posibilidades han ampliado las formas de enseñar y aprender, aunque su incorporación también ha puesto de manifiesto desigualdades que anteriormente podían pasar inadvertidas.

Pensemos en dos estudiantes que deben preparar una exposición, por un lado, uno dispone de una computadora, conexión estable y acceso a diferentes recursos de consulta; el otro utiliza un teléfono compartido, necesita comprar datos móviles y encuentra dificultades para abrir determinados archivos. Ambos reciben la misma actividad y deben cumplir los mismos objetivos, pero las condiciones para realizarla son distintas.

Situaciones como estas permiten comprender que la igualdad de exigencias escolares no siempre representa igualdad de oportunidades.

En Ecuador, la expansión tecnológica se ha desarrollado dentro de una realidad caracterizada por diferencias económicas, geográficas y educativas y mientras las ciudades concentran buena parte de la infraestructura de telecomunicaciones, numerosas comunidades rurales han experimentado procesos de incorporación digital condicionados por las distancias, los costos de instalación y la disponibilidad de servicios. Sin embargo, las desigualdades no terminan en los límites de la ruralidad, pues también existen familias urbanas para las cuales mantener una conexión permanente o adquirir una computadora representa una dificultad económica.

La Escuela Politécnica Nacional (2025), mediante el boletín *¿Conectados pero no incluidos? Brecha digital e inclusión en el Ecuador (2013–2025)*, analiza estas diferencias a partir de información oficial y experiencias de intervención territorial. El documento reconoce una ampliación importante de la conectividad durante la última década, pero advierte que el acceso a internet no se traduce automáticamente en inclusión digital. La

escolaridad, los ingresos, la edad y las condiciones de accesibilidad continúan influyendo en las posibilidades de utilizar la tecnología de manera autónoma y significativa.

La distinción resulta importante porque disponer de un dispositivo no significa dominar sus funciones ni comprender la información que presenta. Una persona puede utilizar aplicaciones de mensajería con regularidad y, al mismo tiempo, enfrentar dificultades para elaborar un documento, reconocer una fuente científica o proteger sus datos personales.

Esta diferencia entre acceso y utilización adquiere especial relevancia en las instituciones educativas. Cuando se incorpora una herramienta tecnológica, suelen destacarse sus posibilidades para desarrollar actividades novedosas, facilitar la comunicación o acceder a contenidos. No obstante, el beneficio pedagógico depende de las características del recurso, de las capacidades de quienes lo utilizan y de las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje.

La UNESCO (2023), en su informe mundial sobre tecnología educativa, plantea precisamente la necesidad de valorar las herramientas digitales considerando su pertinencia, equidad, evidencia y sostenibilidad. El organismo reconoce su potencial para ampliar oportunidades, aunque cuestiona la idea de que toda incorporación tecnológica represente necesariamente una mejora educativa.

Esta preocupación tiene especial importancia en un sistema donde las experiencias escolares son tan heterogéneas como las del Ecuador. La tecnología puede facilitar el acceso a información y materiales que antes resultaban difíciles de obtener, pero también puede trasladar nuevas exigencias a familias e instituciones que no disponen de recursos suficientes para afrontarlas.

Por ello, estudiar la brecha digital exige mirar más allá de los equipos y las conexiones. También supone preguntarse quiénes pueden aprovecharlos, con qué propósito los utilizan y qué condiciones necesitan para transformar esas herramientas en oportunidades reales de aprendizaje.

5.2. La conectividad ecuatoriana: un avance que todavía deja distancias

Durante los últimos años, Ecuador ha registrado una expansión considerable del acceso doméstico a internet. Las cifras oficiales muestran una transformación que merece reconocerse, especialmente en el ámbito rural, donde la cobertura ha aumentado de manera importante.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2025), el 71,3 % de los hogares ecuatorianos disponía de acceso a internet en julio de 2025. Tres años antes, la proporción había sido del 60,4 %, lo que representa un incremento de 10,9 puntos porcentuales.

Detrás del promedio nacional, sin embargo, aparecen trayectorias territoriales diferentes.

Tabla 8

Evolución del acceso a internet en los hogares ecuatorianos según área de residencia, julio de 2022–2025

Año	Nacional (%)	Urbana (%)	Rural (%)	Brecha (p. p.)
2022	60,4	70,1	38,0	32,1
2023	62,2	69,7	44,4	25,3
2024	66,0	73,6	48,1	25,5
2025	71,3	76,6	58,7	17,9

Nota. Elaboración a partir del módulo de Tecnologías de la Información y Comunicación de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU). Los datos corresponden a julio de cada año. La brecha se expresa en puntos porcentuales y se obtiene al restar el porcentaje rural al urbano. Los indicadores describen hogares y no deben interpretarse como tasas de conectividad de instituciones educativas. Fuente: INEC (2025).

La información revela que la conectividad rural pasó del 38,0 % al 58,7 % entre 2022 y 2025, mientras que la urbana aumentó del 70,1 % al 76,6 %. El crecimiento fue proporcionalmente más intenso en el primer territorio y contribuyó a reducir la distancia entre ambos de 32,1 a 17,9 puntos porcentuales.

Se trata de un avance significativo, aunque todavía insuficiente para hablar de acceso generalizado.

En julio de 2025, aproximadamente cuatro de cada diez hogares rurales continuaban sin disponer de conexión a internet. La situación afecta potencialmente a familias con estudiantes, pero las cifras no permiten determinar cuántos niños y adolescentes viven específicamente en esos hogares, puesto que la encuesta utiliza una unidad de análisis más amplia.

La importancia de distinguir entre hogares e instituciones escolares es fundamental. Una comunidad puede contar con establecimientos educativos conectados y mantener un porcentaje importante de familias sin servicio doméstico; también puede ocurrir que determinados hogares

dispongan de internet mientras la institución cercana carece de condiciones adecuadas para utilizar recursos digitales durante las clases.

Ambas situaciones requieren respuestas diferentes.

La conectividad del hogar influye especialmente en las actividades desarrolladas fuera del horario escolar. Consultar materiales, participar en reuniones virtuales o enviar archivos puede resultar difícil cuando el acceso depende de recargas móviles o de conexiones disponibles únicamente en determinados lugares.

En cambio, las necesidades institucionales incluyen otros componentes, como la cantidad de usuarios simultáneos, la estabilidad del servicio, la seguridad de la red y la disponibilidad de equipos funcionales.

Estas diferencias muestran que una política orientada a ampliar internet no debería medir sus resultados solamente mediante el número de conexiones instaladas.

También importa conocer qué posibilidades educativas generan.

La Escuela Politécnica Nacional (2025) advierte que las desigualdades de acceso están relacionadas con los niveles de ingresos y escolaridad, entre otras características. Por tanto, la expansión de la infraestructura necesita acompañarse de procesos que permitan aprovecharla, especialmente en comunidades donde la incorporación tecnológica ha sido históricamente más limitada.

Conviene recordar, además, que los territorios no son homogéneos. Dentro de una misma provincia pueden coexistir zonas con conectividad relativamente estable y localidades donde las dificultades geográficas restringen el acceso.

Lo mismo sucede en las ciudades, donde las condiciones de contratación y mantenimiento del servicio dependen también de los recursos económicos del hogar.

La transformación digital ecuatoriana, observada a través de estas cifras, presenta una realidad de avances importantes y desafíos todavía abiertos. La ampliación de cobertura representa una oportunidad, pero su contribución educativa depende de condiciones que los indicadores generales de acceso no permiten observar completamente.

5.3. El dispositivo que se tiene y el aprendizaje que se espera

No todas las actividades digitales requieren los mismos recursos. Leer un mensaje, visualizar un video, elaborar una investigación escrita o utilizar un programa de diseño son tareas diferentes, aunque habitualmente se agrupen bajo la expresión general de «uso de tecnología».

Esta distinción adquiere importancia en los hogares ecuatorianos, donde la disponibilidad de teléfonos inteligentes no necesariamente coincide con la presencia de computadoras o tabletas.

Según el INEC (2025), el 32,7 % de los hogares disponía de computadora de escritorio, portátil o tableta en julio de ese año. La proporción alcanzaba el 39,6 % en el sector urbano y apenas el 16,2 % en el rural.

Mientras tanto, el acceso doméstico a internet era considerablemente mayor.

Tabla 9

Indicadores de acceso, equipamiento y uso tecnológico por área de residencia en Ecuador, julio de 2025

Indicador	**Nacional (%)**	**Urbana (%)**	**Rural (%)**
Hogares con acceso a internet	71,3	76,6	58,7
Hogares con computadora, portátil o tableta	32,7	39,6	16,2
Personas de 5 años o más que utilizaron internet	80,1	85,3	68,5
Analfabetismo digital en personas de 15 a 49 años	2,1	0,8	5,6

Nota. Elaboración a partir de la ENEMDU, julio de 2025. Los indicadores corresponden a poblaciones diferentes: hogares, personas de cinco años o más y personas de 15 a 49 años. El analfabetismo digital, según la definición operacional del INEC, corresponde a quienes cumplen simultáneamente tres condiciones: no tener celular activado, no haber utilizado computadora durante los últimos doce meses y no haber utilizado internet durante ese período. Esta medida no representa una evaluación integral de competencias digitales. Fuente: INEC (2025).

La diferencia en equipamiento alcanza 23,4 puntos porcentuales entre hogares urbanos y rurales, además, el contraste no implica ausencia absoluta de recursos tecnológicos entre quienes carecen de computadora, pues los teléfonos inteligentes también permiten desarrollar actividades educativas. Sin embargo, existen tareas para las que una pantalla pequeña, un teclado virtual o la imposibilidad de utilizar determinados programas introducen dificultades adicionales.

Esta situación obliga a examinar las exigencias escolares desde las posibilidades reales de los estudiantes.

Cuando una actividad requiere elaborar tablas, trabajar con varios documentos o producir presentaciones extensas, la disponibilidad de un equipo adecuado puede facilitar considerablemente el proceso. Si la institución desconoce las condiciones tecnológicas de los hogares, corre el riesgo de convertir los recursos familiares en una ventaja académica indirecta.

La experiencia de la pandemia permitió observar estas diferencias de manera especialmente clara. Al respecto UNICEF (2022), mediante los resultados de las encuestas ENCOVID realizadas en Ecuador, reportó que apenas el 10 % de los hogares del estrato socioeconómico bajo con niños de cinco a once años disponía de acceso a una computadora, frente al 74 % de los hogares del estrato alto.

Aunque los resultados corresponden a un período extraordinario, muestran cómo las posibilidades de participar en actividades digitales pueden variar según las condiciones económicas.

El problema no termina con los dispositivos. También intervienen las habilidades necesarias para utilizarlos.

La estadística oficial identifica que el 80,1 % de las personas de cinco años o más había utilizado internet durante los doce meses previos a julio de 2025. Sin embargo, este indicador no permite saber si esas personas pueden elaborar documentos, evaluar información o resolver dificultades técnicas con autonomía.

Una persona puede conectarse diariamente y continuar necesitando ayuda para utilizar una plataforma educativa o realizar un trámite digital.

En este punto, el concepto de alfabetización digital adquiere una dimensión más amplia que la medición estadística de acceso o uso. Comprende conocimientos, habilidades y criterios para desenvolverse en entornos tecnológicos de manera segura, crítica y productiva.

La Escuela Politécnica Nacional (2025) identifica esta diferencia como uno de los desafíos de la inclusión digital ecuatoriana, puesto que la utilización frecuente de internet no garantiza capacidades equivalentes para aprender, trabajar o participar en servicios digitales.

La escuela enfrenta, por tanto, una responsabilidad que no consiste únicamente en enseñar a utilizar programas informáticos. También debe contribuir a desarrollar capacidades que permitan comprender la información, resolver problemas y seleccionar herramientas adecuadas según las necesidades.

El propósito educativo no debería reducirse a que todos utilicen la misma aplicación, sino a que puedan participar en experiencias de

aprendizaje pertinentes aun cuando sus condiciones materiales sean diferentes.

5.4. Lo que dejó al descubierto la educación durante la pandemia

Durante la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, la tecnología pasó de ocupar un lugar complementario en numerosas actividades educativas a convertirse en uno de los medios utilizados para sostener la comunicación entre escuelas y familias.

La transición ocurrió en un contexto de incertidumbre y exigió reorganizar las prácticas de enseñanza en un período relativamente breve. Para algunos estudiantes, las clases virtuales representaron una oportunidad de continuar aprendiendo desde casa; para otros, el acceso dependió de dispositivos compartidos, conexiones inestables o materiales enviados por medios alternativos.

No todas las familias pudieron asumir esa transformación bajo las mismas condiciones.

El informe *Impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad educativa ecuatoriana*, publicado por UNICEF Ecuador y el Ministerio de Educación (2022), documenta las dificultades experimentadas durante la suspensión de actividades presenciales. Entre los aspectos examinados se encuentran las posibilidades de conectividad, el equipamiento doméstico y las experiencias de aprendizaje durante el período de emergencia.

Los resultados permiten comprender que la continuidad educativa no dependía exclusivamente de las decisiones institucionales, sino también de condiciones materiales que variaban entre los hogares.

La experiencia resulta especialmente importante para analizar la ruralidad ecuatoriana. En determinadas comunidades, la distancia respecto de centros urbanos, las dificultades de conexión y la disponibilidad limitada de dispositivos hicieron más complejo el acceso a clases o materiales digitales. Sin embargo, también existieron hogares urbanos que enfrentaron problemas semejantes por razones económicas.

Las diferencias sociales atravesaron la experiencia tecnológica de ambos territorios.

En la investigación de Villacis Zambrano y Arturo Medranda (2024), desarrollada con 71 participantes de comunidades rurales del cantón Sucre, en Manabí, el 67,6 % reportó problemas frecuentes de conectividad. Además, el 95,8 % consideró importante disponer de internet para entregar tareas escolares.

Estos resultados expresan la experiencia de la población estudiada, aunque el uso de un cuestionario en línea requiere considerar que las personas con mayores dificultades de acceso pudieron haber tenido menos oportunidades de participar.

La investigación muestra una tensión significativa: existe reconocimiento de la utilidad educativa de la tecnología, pero su utilización se encuentra condicionada por limitaciones que no dependen únicamente de la voluntad de los usuarios.

En muchas ocasiones, la respuesta de las instituciones consistió en adaptar las actividades a los medios disponibles. El uso de mensajes, documentos descargables y materiales impresos permitió mantener determinadas formas de acompañamiento, aunque estas alternativas no siempre ofrecieron oportunidades equivalentes de interacción.

La experiencia dejó una preocupación que conserva vigencia después del retorno a la presencialidad. ¿Qué ocurre cuando una actividad educativa se diseña suponiendo que todos disponen de conectividad permanente?

La respuesta no consiste en abandonar las herramientas digitales, sino en reconocer que su utilización necesita alternativas accesibles.

Una clase puede incorporar recursos audiovisuales, ejercicios interactivos y plataformas de consulta, pero también requiere procedimientos que permitan participar a estudiantes cuyas condiciones tecnológicas son diferentes.

La pandemia demostró que una transformación educativa acelerada no equivale necesariamente a una transformación pedagógica profunda. Muchas actividades fueron trasladadas a entornos virtuales sin que existieran condiciones suficientes para modificar las metodologías de enseñanza.

Esta distinción aparece también en el informe de la UNESCO (2023), que cuestiona la idea de que incorporar tecnología produzca automáticamente mejores resultados de aprendizaje.

El beneficio depende de cómo se utiliza, de las necesidades a las que responde y de las condiciones en que participan docentes y estudiantes.

La experiencia ecuatoriana permite reconocer el valor de contar con recursos digitales, aunque también recuerda la importancia de sostener alternativas pedagógicas cuando la tecnología no se encuentra disponible.

5.5. Aprender con tecnología no significa aprender sobre tecnología

La presencia cotidiana de dispositivos ha generado una percepción frecuente: los estudiantes saben utilizar tecnología porque han crecido rodeados de ella.

Sin embargo, desenvolverse con facilidad en redes sociales no implica necesariamente contar con competencias para investigar, producir contenidos académicos o reconocer información engañosa.

Estas habilidades requieren procesos educativos específicos.

Buscar un concepto en internet puede tomar pocos segundos. Comprender su significado, contrastarlo con una fuente confiable y utilizarlo para construir una explicación exige capacidades diferentes. La tecnología facilita el acceso a contenidos, pero no realiza por sí sola el proceso de comprensión que corresponde al estudiante.

Por esta razón, la alfabetización digital también se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico.

La Escuela Politécnica Nacional (2025) advierte que una parte importante de las actividades digitales se concentra en comunicación, redes sociales y entretenimiento, mientras que los usos relacionados con aprendizaje, trabajo y trámites presentan condiciones de participación diferentes.

Este comportamiento permite comprender por qué las oportunidades tecnológicas no pueden medirse únicamente a partir de la frecuencia de conexión.

La formación digital requiere reconocer las actividades que las personas pueden desarrollar con autonomía, especialmente aquellas que implican interpretar información y tomar decisiones.

En las instituciones educativas, estas capacidades pueden fortalecerse mediante experiencias sencillas. Comparar dos publicaciones sobre un mismo acontecimiento, comprobar la procedencia de una estadística o identificar errores en una respuesta digital son actividades que favorecen la lectura crítica.

No necesitan convertirse siempre en ejercicios complejos ni depender de herramientas avanzadas.

El desarrollo de competencias también puede vincularse con problemas concretos del territorio. En comunidades rurales, por ejemplo, los estudiantes podrían utilizar recursos digitales para documentar prácticas

culturales, organizar información ambiental o investigar actividades productivas locales.

En las ciudades, las posibilidades pueden relacionarse con movilidad, convivencia, servicios públicos o problemáticas comunitarias, aunque ninguna de estas actividades debería reservarse exclusivamente a un tipo de territorio.

Lo importante es que el uso de tecnología tenga sentido dentro del aprendizaje.

La investigación de Vélez San Martin et al. (2025), realizada con estudiantes de primero de Bachillerato de zonas rurales del cantón Baba, analizó las dificultades y oportunidades relacionadas con las herramientas digitales. Mediante un enfoque mixto, los autores identificaron problemas de infraestructura y capacitación, pero también posibilidades de utilizar recursos tecnológicos para fortalecer las experiencias educativas.

El estudio ofrece una mirada contextual sobre la necesidad de integrar equipamiento y formación, aunque sus resultados corresponden a la población investigada y no representan necesariamente las condiciones de todas las instituciones rurales ecuatorianas.

En otro trabajo, Macías Piloso et al. (2025) compararon actividades desarrolladas mediante una metodología tradicional con una intervención que incorporó recursos digitales y analítica del aprendizaje en un contexto rural ecuatoriano. Los resultados reportaron diferencias favorables para el grupo que participó en la intervención digital en las destrezas examinadas.

La investigación sugiere posibilidades pedagógicas interesantes, pero no permite afirmar que cualquier herramienta tecnológica mejore el aprendizaje en todos los contextos. Sus resultados deben interpretarse considerando las características de los grupos, el diseño y las actividades aplicadas.

Ambos estudios muestran que la tecnología puede ampliar las oportunidades de aprender cuando responde a necesidades concretas.

También permiten reconocer que la innovación no se encuentra exclusivamente en el recurso utilizado. Su valor depende de las actividades que hace posibles, de la participación que promueve y de las capacidades que contribuye a desarrollar.

Una propuesta sencilla y bien contextualizada puede resultar más pertinente que una plataforma compleja cuya utilización no responde a los objetivos de aprendizaje.

5.6. La transformación digital también pasa por el trabajo docente

La tecnología ha ampliado las herramientas disponibles para el profesorado, pero también ha modificado algunas de las exigencias de su trabajo cotidiano.

Preparar materiales digitales, organizar plataformas, elaborar actividades interactivas o atender dificultades técnicas requiere tiempo y conocimientos que no siempre forman parte de la formación inicial de los docentes.

Además, las condiciones de utilización pueden variar considerablemente entre instituciones.

Un establecimiento con conectividad estable permite desarrollar determinadas actividades, mientras que otro puede necesitar recursos descargables o alternativas que no dependan de internet durante toda la jornada.

Estas diferencias no determinan la calidad profesional de los docentes, pero influyen en las posibilidades de aplicar ciertas estrategias.

La Agenda Educativa Digital 2021–2025 del Ministerio de Educación del Ecuador (2021) reconoció la importancia de fortalecer el aprendizaje digital, la alfabetización y la ciudadanía digital dentro del Sistema Nacional de Educación.

Sus orientaciones incorporaron objetivos relacionados con formación, creación de recursos y acceso a entornos educativos digitales, mostrando que la transformación tecnológica requiere actuar sobre las capacidades de la comunidad educativa y no solamente sobre la disponibilidad de equipos.

Sin embargo, los cambios no ocurren únicamente porque se incorporen nuevas herramientas en la planificación institucional.

Para utilizar una plataforma de manera pedagógica, el profesorado necesita comprender sus posibilidades, reconocer sus limitaciones y relacionarla con los aprendizajes que busca desarrollar.

Una aplicación puede ofrecer cuestionarios automáticos, videos y actividades interactivas; aun así, corresponde al docente decidir si estos recursos contribuyen realmente a la comprensión de los contenidos.

La formación también debe considerar las características del estudiantado. Cuando una herramienta exige recursos que parte del grupo no posee, su utilización puede generar dificultades que no estaban previstas durante el diseño de la actividad.

En esos casos, adaptar la propuesta constituye una decisión pedagógica necesaria y no una renuncia a la innovación.

La experiencia rural del cantón Baba examinada por Vélez et al. (2025) evidencia que la falta de capacitación docente puede relacionarse con dificultades para incorporar herramientas digitales. Su investigación destaca la necesidad de desarrollar estrategias que combinen infraestructura, formación y acompañamiento.

La capacitación no debería limitarse, sin embargo, a aprender las funciones de un programa.

También resulta necesario examinar cuándo utilizarlo, cómo evaluar los aprendizajes y qué alternativas ofrecer cuando existen dificultades de acceso.

El aprendizaje profesional entre docentes puede desempeñar un papel importante. Compartir experiencias, revisar actividades y analizar resultados permite construir conocimientos prácticos relacionados con las características de cada institución.

Estas formas de colaboración pueden contribuir a que la innovación no dependa exclusivamente de iniciativas individuales.

Por otra parte, el mantenimiento de dispositivos, la disponibilidad de asistencia técnica y la estabilidad de las plataformas también forman parte de las condiciones necesarias para su utilización.

Cuando estos componentes fallan, los docentes pueden destinar tiempo a resolver problemas técnicos que no corresponden directamente a sus responsabilidades pedagógicas.

La transformación digital necesita, por ello, una organización institucional que acompañe el trabajo profesional.

Su consolidación no depende únicamente de la disposición del profesorado para aprender nuevas herramientas, sino también de las oportunidades de formación, los recursos disponibles y el apoyo que reciben durante su implementación.

5.7. La inteligencia artificial y las nuevas preguntas sobre el aprendizaje

La expansión reciente de la inteligencia artificial generativa ha introducido una transformación particular en los entornos educativos y a diferencia de otras herramientas digitales utilizadas principalmente para consultar o transmitir información, estos sistemas pueden producir textos,

elaborar explicaciones, generar imágenes y proponer actividades a partir de instrucciones formuladas por los usuarios.

Sus posibilidades resultan atractivas para docentes y estudiantes, aunque también plantean preguntas sobre la autonomía intelectual, la calidad de la información y la función que debe cumplir la tecnología en los procesos de enseñanza.

Un estudiante puede solicitar una explicación sobre un tema complejo y recibir una respuesta adaptada a determinado nivel de dificultad. Del mismo modo, un docente puede utilizar estas herramientas para organizar un primer borrador de actividades o explorar estrategias metodológicas.

Sin embargo, la rapidez con la que se produce una respuesta no garantiza su exactitud.

Los sistemas generativos pueden presentar errores, referencias inexistentes o explicaciones que resultan convincentes sin estar suficientemente fundamentadas.

Miao y Holmes (2023), en la guía de la UNESCO sobre inteligencia artificial generativa en educación e investigación, advierten que la utilización de estas tecnologías requiere mecanismos de protección de datos, validación pedagógica y regulación apropiada para las edades y características de los usuarios.

El documento propone un enfoque centrado en las personas, donde la tecnología se incorpore como herramienta de apoyo sin reemplazar las responsabilidades humanas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Esta orientación adquiere relevancia en Ecuador, donde las diferencias de conectividad y equipamiento pueden modificar las posibilidades de utilizar sistemas de inteligencia artificial.

Un estudiante que dispone de conexión estable y acompañamiento puede explorar diferentes aplicaciones, mientras que otro podría depender de servicios limitados o carecer de recursos para acceder regularmente.

La brecha digital incorpora así nuevas desigualdades relacionadas con el acceso a herramientas emergentes y con las capacidades necesarias para utilizarlas.

El desarrollo de competencias específicas constituye una respuesta importante. Miao, Shiohira y Lao (2024), en el marco de competencias de inteligencia artificial para estudiantes publicado por la UNESCO, identifican dimensiones relacionadas con el pensamiento centrado en las personas, la ética, las técnicas y aplicaciones, y el diseño de sistemas de inteligencia artificial.

La propuesta reconoce que los estudiantes necesitan comprender estas tecnologías para participar de manera crítica en una sociedad donde su presencia continúa ampliándose.

La formación no debería reducirse a aprender instrucciones para obtener respuestas automáticas.

También debe permitir reconocer qué tareas pueden apoyarse mediante inteligencia artificial, cómo verificar sus resultados y cuándo es necesario recurrir a otras fuentes o procedimientos.

La investigación escolar representa un ejemplo claro. Una herramienta puede ayudar a delimitar un tema, organizar preguntas o revisar la coherencia de un texto; sin embargo, las estadísticas, publicaciones y evidencias utilizadas deben comprobarse mediante fuentes reales.

Aceptar una referencia bibliográfica porque aparece en una respuesta automática puede introducir errores graves en un trabajo académico.

La misma precaución debe aplicarse al uso docente.

Cushicagua Rivera et al. (2026) desarrollaron una revisión integrativa sobre las oportunidades y desafíos de la inteligencia artificial generativa en la planificación microcurricular de Educación General Básica en Ecuador. El estudio examinó treinta fuentes científicas e institucionales y reconoció posibilidades de reducir tareas repetitivas, producir borradores y adaptar recursos educativos.

No obstante, también identificó riesgos relacionados con errores de información, sesgos, falta de contextualización y dificultades para garantizar criterios de inclusión.

La investigación permite comprender que la inteligencia artificial puede contribuir al trabajo docente, pero su utilización requiere revisión profesional y conocimiento del contexto.

Una planificación generada automáticamente podría incorporar actividades incompatibles con la edad de los estudiantes, la disponibilidad de materiales o las condiciones de la institución. Corresponde al profesorado evaluar esas propuestas y decidir cuáles resultan pertinentes.

El Ministerio de Educación del Ecuador también ha publicado orientaciones para el uso pedagógico y ético de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos documentos constituyen recursos para promover una incorporación responsable, aunque su existencia no demuestra por sí sola una aplicación homogénea en las instituciones.

La evaluación del aprendizaje representa otro desafío.

Cuando los estudiantes pueden obtener textos completos mediante sistemas generativos, resulta necesario examinar qué competencias se están valorando y de qué manera las actividades permiten comprobar el proceso de construcción del conocimiento.

Esto no exige prohibir todas las herramientas, sino diseñar experiencias que incluyan reflexión, explicación personal, contraste de información y argumentación.

La inteligencia artificial puede ayudar a formular preguntas, pero no debería reemplazar la capacidad de comprenderlas. Puede proponer respuestas, aunque corresponde a las personas examinarlas críticamente.

La educación necesita formar estudiantes capaces de utilizar estas tecnologías sin depender de ellas para toda actividad intelectual.

5.8. Ciudadanía digital, inclusión y protección de los estudiantes

La participación en entornos digitales ha ampliado las posibilidades de comunicación y acceso a información, pero también ha introducido situaciones que requieren atención educativa.

Las redes sociales, las plataformas virtuales y las herramientas de inteligencia artificial forman parte de espacios donde circulan datos personales, opiniones, imágenes y contenidos de procedencia diversa.

Su utilización exige conocimientos técnicos, pero también criterios éticos.

Compartir una fotografía, reenviar información o publicar comentarios puede parecer una acción cotidiana. Sin embargo, sus consecuencias pueden extenderse hacia la convivencia escolar, la privacidad y el bienestar de otras personas.

La formación en ciudadanía digital busca precisamente desarrollar capacidades para participar de manera responsable en estos entornos.

La UNESCO (2023) advierte que las decisiones sobre tecnología educativa deben considerar los derechos y el bienestar de los estudiantes, evitando que la incorporación de herramientas se realice sin mecanismos adecuados de protección.

La privacidad representa una preocupación especialmente importante cuando se utilizan plataformas que recopilan información personal o registran actividades de aprendizaje.

Las instituciones necesitan conocer qué datos se solicitan, con qué finalidad se utilizan y qué condiciones de seguridad ofrecen los servicios.

Esta responsabilidad adquiere mayor importancia cuando participan niños y adolescentes.

La inteligencia artificial introduce cuestiones adicionales relacionadas con la exposición de información personal, la generación de contenidos falsos y la reproducción de estereotipos.

Por ello, Miao y Cukurova (2024), en el marco de competencias de inteligencia artificial para docentes de la UNESCO, destacan la necesidad de desarrollar conocimientos y valores que permitan integrar estas herramientas desde una perspectiva ética y centrada en las personas.

La protección digital también comprende la prevención del acoso y de otras formas de violencia en línea.

Las situaciones de hostigamiento, difusión no consentida de imágenes o exposición de información privada pueden afectar la convivencia escolar, aunque ocurran fuera de las instalaciones educativas.

Su atención requiere procedimientos institucionales apropiados, orientación y coordinación con los mecanismos de protección correspondientes.

Estas dificultades no deben abordarse únicamente mediante prohibiciones.

La formación necesita proporcionar oportunidades para comprender los riesgos, reconocer conductas perjudiciales y tomar decisiones informadas.

El análisis de situaciones reales, la discusión de casos y la verificación de contenidos pueden contribuir al desarrollo de estas capacidades.

La inclusión digital introduce otra dimensión relevante. Los estudiantes con discapacidad pueden encontrar barreras relacionadas con el diseño de plataformas, la ausencia de herramientas de accesibilidad o la incompatibilidad de determinados recursos.

Una aplicación disponible para toda la comunidad educativa no necesariamente resulta accesible para todos sus integrantes.

El diseño de materiales requiere considerar lectores de pantalla, subtítulos, opciones de navegación y otras condiciones que permitan participar de manera efectiva.

Sin embargo, las soluciones deben responder a las necesidades concretas de los estudiantes, evitando suponer que una misma adaptación resulta adecuada para cualquier situación.

La ciudadanía digital también involucra a las familias. Los adultos pueden acompañar las experiencias tecnológicas de niños y adolescentes, pero sus conocimientos y posibilidades de participación son diferentes.

Las instituciones pueden contribuir mediante orientaciones claras y espacios de diálogo, procurando que la seguridad digital no dependa exclusivamente del dominio tecnológico de cada hogar.

La formación de ciudadanos digitales responsables requiere reconocer que las herramientas cambian, mientras que los principios de respeto, pensamiento crítico y protección de derechos conservan su importancia.

La tecnología amplía los espacios de interacción humana, pero no elimina la necesidad de aprender a convivir con otras personas.

5.9. Innovar sin ampliar las desigualdades: desafíos para Ecuador

La discusión sobre innovación educativa suele concentrarse en las tecnologías disponibles, los programas utilizados o las posibilidades que ofrecen las herramientas emergentes. Sin embargo, una transformación educativa no debería valorarse únicamente por la cantidad de dispositivos incorporados.

Su importancia depende de las oportunidades de aprendizaje que consigue ampliar.

Esta distinción resulta fundamental en Ecuador, donde las diferencias territoriales y económicas continúan condicionando el acceso a recursos tecnológicos.

La expansión de internet registrada entre 2022 y 2025 muestra que las condiciones materiales pueden modificarse. No obstante, la menor disponibilidad de computadoras en hogares rurales y las diferencias de uso digital evidencian que la conectividad representa solo una parte del problema.

Para algunos establecimientos, la prioridad puede consistir en acceder a una conexión estable; para otros, mejorar la disponibilidad de equipos, fortalecer competencias docentes o desarrollar materiales accesibles.

No existe una única solución apropiada para todos los territorios.

La investigación de Macías Piloso et al. (2025) muestra posibilidades de utilizar recursos digitales para fortalecer determinadas destrezas en contextos rurales, mientras que el estudio de Vélez San Martin et al. (2025) permite reconocer dificultades de infraestructura y formación en instituciones del cantón Baba.

Ambos trabajos abordan experiencias específicas, pero coinciden en una cuestión relevante: la utilización pedagógica de tecnología requiere condiciones materiales y capacidades profesionales que deben desarrollarse de manera articulada.

La innovación tampoco necesita comenzar necesariamente con plataformas complejas.

En una institución donde la conectividad es limitada, los materiales descargables, las bibliotecas digitales de acceso local y las actividades que combinan recursos impresos y tecnológicos pueden ofrecer alternativas pertinentes.

En otros contextos, las plataformas colaborativas y los programas especializados permiten desarrollar experiencias más amplias, siempre que los estudiantes dispongan de condiciones para participar.

El valor pedagógico no se encuentra exclusivamente en la sofisticación de la herramienta.

También importa su relación con los contenidos, la facilidad de utilización y las posibilidades de sostenerla durante el tiempo necesario.

La UNESCO (2023) advierte que las decisiones de incorporación tecnológica deben considerar costos, evidencia y sostenibilidad. Una inversión puede parecer beneficiosa durante su implementación inicial y perder utilidad cuando no existen recursos para mantener los equipos, actualizar programas o formar a nuevos docentes.

Estas condiciones son especialmente importantes en establecimientos donde los presupuestos disponibles deben atender diferentes necesidades educativas.

La gestión pública requiere, por ello, información actualizada y suficientemente desagregada.

Conocer la cantidad de hogares conectados no permite establecer cuántas escuelas disponen de internet funcional, qué equipos utilizan sus estudiantes o cuáles son las necesidades de mantenimiento.

Las políticas de transformación digital necesitan registros específicos sobre infraestructura escolar, recursos pedagógicos y competencias de la comunidad educativa.

La Agenda Educativa Digital 2021–2025 constituye un antecedente de planificación que reconoció la importancia de articular aprendizaje digital, alfabetización y ciudadanía. Sin embargo, para valorar sus resultados es necesario distinguir entre las acciones previstas, las intervenciones ejecutadas y sus efectos educativos.

La existencia de un programa no constituye evidencia suficiente de una mejora en los aprendizajes.

La participación de docentes y comunidades también puede contribuir a definir prioridades. Quienes desarrollan las actividades escolares conocen las dificultades que surgen durante la utilización de plataformas, materiales y dispositivos, por lo que sus experiencias pueden complementar los diagnósticos técnicos.

Asimismo, las familias pueden identificar barreras relacionadas con conectividad, horarios y disponibilidad de recursos que no siempre aparecen en los registros institucionales.

La transformación digital adquiere mayor sentido cuando reconoce estas experiencias.

En lugar de incorporar tecnología para demostrar modernización, las decisiones educativas deberían examinar qué problemas se busca resolver y cuáles son las condiciones necesarias para hacerlo.

Algunas herramientas pueden ampliar el acceso al conocimiento, otras facilitar el trabajo docente y determinadas aplicaciones permitir desarrollar actividades antes difíciles de realizar. Sin embargo, sus beneficios no deben suponerse: necesitan evaluarse mediante experiencias y resultados verificables.

La inteligencia artificial introduce nuevas posibilidades que requerirán atención creciente. Su expansión puede modificar prácticas de consulta, planificación y producción de contenidos, aunque también plantea riesgos asociados con dependencia tecnológica, privacidad y desigualdades de acceso.

Estas transformaciones recuerdan la importancia de fortalecer las capacidades humanas que permiten utilizar las herramientas de manera crítica.

La educación ecuatoriana necesita avanzar hacia una inclusión digital que no se limite a conectar territorios, sino que amplíe las posibilidades de comprender, crear y participar mediante tecnología.

Esa aspiración exige reconocer las desigualdades materiales existentes sin considerarlas permanentes, así como evitar que la innovación se convierta en una nueva forma de diferenciación entre estudiantes.

La transformación tecnológica puede contribuir a reducir brechas educativas cuando responde a las necesidades de las comunidades y se acompaña de condiciones pedagógicas apropiadas.

Su mayor aporte no reside en reemplazar las experiencias tradicionales de enseñanza, sino en ampliar aquello que docentes y estudiantes pueden construir a partir de ellas.

Conclusiones del capítulo V

La transformación digital de la educación ecuatoriana se desarrolla en medio de avances importantes y desigualdades que todavía condicionan las oportunidades de aprendizaje. La expansión del acceso a internet entre 2022 y 2025 representa un cambio significativo, particularmente en las áreas rurales, donde la proporción de hogares conectados pasó del 38,0 % al 58,7 %. Sin embargo, las diferencias de equipamiento y utilización muestran que disponer de una conexión no equivale necesariamente a participar en condiciones educativas semejantes.

La disponibilidad de computadoras constituye una de las desigualdades más visibles. En julio de 2025, solamente el 16,2 % de los hogares rurales contaba con computadora, portátil o tableta, frente al 39,6 % de los urbanos. Estas diferencias pueden afectar determinadas actividades académicas, especialmente cuando requieren programas, equipos o condiciones de utilización que no pueden sustituirse fácilmente mediante teléfonos inteligentes.

Las competencias digitales también forman parte del problema. Utilizar internet con frecuencia no garantiza capacidades para evaluar información, producir conocimientos o proteger datos personales. La formación educativa necesita desarrollar habilidades de búsqueda, interpretación y comunicación, reconociendo que la alfabetización digital constituye un proceso más amplio que el aprendizaje técnico de aplicaciones.

Las experiencias de educación virtual desarrolladas durante la pandemia mostraron la importancia de contar con alternativas pedagógicas cuando las condiciones tecnológicas son insuficientes. Los estudios revisados permiten comprender que la utilización de herramientas digitales puede contribuir a mejorar determinadas experiencias educativas, aunque sus resultados dependen de las características de la intervención y del contexto en el que se desarrolla.

La transformación digital requiere, asimismo, fortalecer la formación docente y las condiciones institucionales. La disponibilidad de plataformas y recursos no garantiza su aprovechamiento pedagógico cuando faltan acompañamiento profesional, mantenimiento o procedimientos adecuados de planificación. La innovación necesita responder a objetivos educativos y considerar las posibilidades reales de participación de los estudiantes.

La inteligencia artificial generativa representa una nueva etapa dentro de estas transformaciones. Sus aplicaciones pueden apoyar actividades de

planificación, consulta y elaboración de materiales, pero también introducen riesgos relacionados con errores de información, privacidad y autonomía intelectual. Su incorporación exige criterios éticos, revisión humana y procesos formativos que permitan utilizarla como apoyo sin reemplazar las capacidades de pensamiento y argumentación.

La comparación rural-urbana confirma que las soluciones tecnológicas deben considerar las características de cada territorio, evitando propuestas homogéneas que desconozcan las condiciones económicas, geográficas y culturales de las comunidades. Ampliar conectividad, fortalecer el equipamiento y desarrollar competencias constituyen acciones relacionadas, aunque cada una responde a necesidades diferentes.

La reducción de la brecha digital requiere comprender la tecnología como un medio para ampliar oportunidades educativas y no como una finalidad independiente. Su contribución dependerá de las capacidades del sistema para sostener recursos pertinentes, garantizar condiciones de accesibilidad y evaluar los resultados de las intervenciones.

En esta tarea, el profesorado mantiene una responsabilidad central, pues la calidad de las experiencias educativas no depende exclusivamente de las herramientas disponibles, sino también de las decisiones pedagógicas que orientan su utilización. La formación docente, las prácticas de aula y la calidad de los aprendizajes constituyen, por ello, dimensiones que merecen un análisis específico y que serán desarrolladas en el siguiente capítulo.

Referencias

Cushicagua, R. S., Usiña, G. G., & Samaniego, M. A. (2026). Uso de la inteligencia artificial en la planificación microcurricular por docentes de Educación General Básica en Ecuador: Oportunidades, desafíos y evidencia sobre la optimización del tiempo. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 7*(2). https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i2.1485

Escuela Politécnica Nacional. (2025). *¿Conectados pero no incluidos? Brecha digital e inclusión en el Ecuador (2013–2025)*. Laboratorio ÁPICE y LudoLab. https://apice.epn.edu.ec/images/apice/noticias/boletin/Conectados%20pero%20no%20incluidos%20vf.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Tecnologías de la información y comunicación: Julio de 2025*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2025/202507_Tecnologia_de_la_Informacion_y_Comunicacion-TICs.pdf

Macías, L. E., López, R., & Tapia, T. Y. (2025). Brecha digital: Estudio comparado mediado por la analítica del aprendizaje en la educación rural de Ecuador. *AlfaPublicaciones, 7*(3.1), 112–129. https://doi.org/10.33262/ap.v7i3.1.645

Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Agenda Educativa Digital 2021–2025*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/02/Agenda-Educativa-Digital-2021-2025.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Orientaciones para el uso pedagógico de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que garanticen el uso efectivo y ético en el aula*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/REDA/AED/orientaciones_uso_pedag%C3%B3gico_ia.pdf

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación. ¿Una herramienta en los términos de quién?* https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2023-tecnologia-en-la-educacion-una-herramienta

UNICEF Ecuador & Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad educativa ecuatoriana: Resultados de las encuestas de monitoreo*. https://www.unicef.org/ecuador/informes/impacto-de-la-pandemia-de-covid-19-en-la-comunidad-educativa-ecuatoriana

Vélez, B. O., Freire, R. M., Freire, V. A., & Carrión, D. I. (2025). Retos y oportunidades del uso de herramientas digitales en el aprendizaje de estudiantes de primero de Bachillerato en zonas rurales del cantón Baba-Ecuador. *Revista ODIGOS, 6*(2), 37–58. https://doi.org/10.35290/ro.v6n2.2025.1553

Villacis, L. M., & Arturo, Y. M. (2024). La insuficiente conexión tecnológica determina el retraso de las tareas en los estudiantes del campo. *Revista Scientific, 9*(33), 361–381. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.17.361-381

CAPÍTULO VI

Formación docente, prácticas pedagógicas y calidad de los aprendizajes

6.1. Enseñar en un país de realidades educativas diferentes

Enseñar en Ecuador implica trabajar con estudiantes cuyas experiencias, necesidades y oportunidades no siempre se parecen, por ejemplo, una clase desarrollada en una institución urbana con numerosos paralelos presenta condiciones distintas de las que enfrenta un docente que atiende simultáneamente varios grados en una comunidad rural. Aunque ambos forman parte del mismo sistema educativo y comparten responsabilidades curriculares, sus posibilidades de trabajo están condicionadas por la organización escolar, los recursos disponibles y las características de la población estudiantil.

Estas diferencias no deberían interpretarse como una separación entre docentes más preparados y menos preparados. La capacidad profesional no depende del territorio donde se ejerce la enseñanza, pero sí puede verse favorecida o limitada por las condiciones institucionales.

Un docente puede conocer profundamente su asignatura y encontrar dificultades para desarrollar determinadas actividades cuando no dispone de materiales, acompañamiento o tiempo suficiente. Otro puede trabajar en un establecimiento equipado y enfrentar problemas relacionados con la cantidad de estudiantes, la diversidad de necesidades educativas o las exigencias administrativas.

Durante las últimas décadas, la figura docente ha adquirido nuevas responsabilidades. A la preparación de clases y evaluación de aprendizajes se han sumado mayores exigencias de atención a la diversidad, incorporación tecnológica, acompañamiento socioemocional y participación en procesos institucionales.

Esta ampliación de funciones responde a transformaciones sociales y educativas que han modificado las expectativas sobre la escuela. Sin embargo, plantea una preocupación importante: ¿hasta qué punto las condiciones de formación y trabajo han evolucionado al mismo ritmo que las responsabilidades atribuidas al profesorado?

La UNESCO (2024a), en su *Informe mundial sobre el personal docente*, examina precisamente la necesidad de fortalecer la preparación profesional, las condiciones laborales y los mecanismos de apoyo al magisterio. El

organismo sostiene que mejorar la educación requiere docentes cualificados y acompañados, además de políticas que favorezcan su permanencia y desarrollo profesional.

Aunque el informe posee alcance internacional, sus planteamientos permiten examinar la situación ecuatoriana desde una perspectiva más amplia. La calidad educativa depende de múltiples factores, y entre ellos se encuentra la capacidad del sistema para ofrecer condiciones adecuadas a quienes desarrollan diariamente los procesos de enseñanza.

La formación profesional adquiere especial importancia en este escenario.

Conocer los contenidos curriculares constituye una parte fundamental del trabajo docente, pero no es suficiente. También se necesita comprender cómo aprenden los estudiantes, identificar dificultades, seleccionar estrategias y adaptar las actividades cuando las condiciones lo requieren.

Estas capacidades se desarrollan durante la formación inicial y continúan transformándose mediante la experiencia, la actualización profesional y el intercambio con otros docentes.

Sin embargo, la experiencia acumulada tampoco garantiza por sí sola una mejora continua. Las prácticas pueden fortalecerse cuando existen oportunidades para reflexionar sobre sus resultados, recibir acompañamiento y revisar las decisiones adoptadas dentro del aula.

Un docente que identifica dificultades recurrentes de comprensión lectora, por ejemplo, necesita algo más que conocer el problema. Requiere tiempo, recursos y oportunidades de formación para modificar sus estrategias, analizar los resultados y determinar qué alternativas contribuyen al aprendizaje.

La importancia del profesorado no debería convertirse, por tanto, en una explicación que atribuya exclusivamente a sus capacidades los resultados del sistema educativo.

La calidad de la enseñanza surge de una relación compleja entre preparación profesional, prácticas pedagógicas, organización institucional y condiciones sociales. Comprender esa interacción resulta indispensable para examinar las diferencias educativas rurales y urbanas sin reducirlas a características individuales de los docentes.

6.2. La distribución del profesorado y las condiciones territoriales de enseñanza

La presencia de docentes en las instituciones es una condición esencial para garantizar el derecho a la educación; sin embargo, disponer de

personal suficiente no se limita a contabilizar profesionales dentro del sistema.

También importa su distribución entre territorios, niveles educativos y especialidades, así como la correspondencia entre la cantidad de estudiantes y las condiciones particulares de cada establecimiento.

En Ecuador, la organización territorial del magisterio ha experimentado variaciones relacionadas con la evolución de la matrícula, la distribución institucional y las decisiones administrativas.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024), en el volumen 5 de *Estadística Educativa*, presenta una serie histórica sobre el personal docente según el área de ubicación de los establecimientos. La información permite observar cambios en la presencia de profesionales dentro del sistema rural, aunque no describe por sí sola la distribución por especialidad ni la suficiencia del personal en cada institución.

Tabla 10

Evolución del número de docentes registrados en establecimientos rurales del Ecuador, períodos lectivos 2019-2020 a 2023-2024

Período lectivo	Docentes rurales
2019-2020	57.303
2020-2021	54.938
2021-2022	54.227
2022-2023	55.352
2023-2024	57.356

Nota. Elaboración a partir de la figura 22 del volumen 5 de *Estadística Educativa*, publicado por el Ministerio de Educación del Ecuador. Los valores corresponden al personal docente registrado según el área geográfica de los establecimientos durante cada período lectivo. No representan docentes exclusivamente fiscales, ni permiten establecer por sí solos la suficiencia de las plantillas institucionales. Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2024).

La serie muestra una disminución del personal docente rural entre 2019-2020 y 2021-2022, seguida de una recuperación durante los dos períodos posteriores. En 2023-2024 se registraron 57.356 docentes, una cifra ligeramente superior a la observada al comienzo de la serie.

Estos cambios no permiten concluir automáticamente que las condiciones de enseñanza hayan mejorado o empeorado, puesto que para

interpretar sus implicaciones sería necesario conocer la matrícula atendida, la distribución de profesionales entre instituciones y las necesidades particulares de cada territorio.

Una escuela con pocos estudiantes puede requerir personal especializado para atender determinados niveles, mientras que otra con mayor matrícula puede enfrentar dificultades relacionadas con el tamaño de los grupos.

En consecuencia, la suficiencia docente debe comprenderse desde la correspondencia entre profesionales disponibles y necesidades educativas, no únicamente a partir del total nacional.

Las características de la oferta educativa también influyen en la organización del trabajo.

En algunos establecimientos urbanos, la distribución de docentes por asignatura y grado permite establecer funciones relativamente especializadas. En las escuelas multigrado, en cambio, un mismo profesional puede necesitar planificar actividades para estudiantes que cursan diferentes grados y presentan distintos niveles de desarrollo académico.

Esta modalidad no constituye necesariamente una condición de menor calidad, aunque requiere competencias pedagógicas y formas de organización particulares.

La distribución territorial también debe considerar las oportunidades de acompañamiento profesional. La proximidad entre instituciones puede facilitar reuniones, observación de prácticas y actividades de formación, mientras que las distancias geográficas pueden dificultar estos procesos en determinadas comunidades.

Sin embargo, las escuelas urbanas tampoco disponen necesariamente de redes de colaboración consolidadas. La existencia de varios establecimientos cercanos no garantiza que sus docentes compartan experiencias o cuenten con tiempo institucional para hacerlo.

La organización del magisterio plantea así un desafío que no se resuelve únicamente mediante el aumento de profesionales. También requiere reconocer dónde se encuentran, qué necesidades atienden y qué condiciones necesitan para ejercer adecuadamente sus responsabilidades.

6.3. La escuela multigrado y las exigencias de enseñar a diferentes edades

En una clase convencional, el docente suele organizar sus actividades para estudiantes que cursan un mismo grado. Aunque existen diferencias

individuales, el currículo y los objetivos generales corresponden a una etapa formativa definida.

En una escuela multigrado, esta organización cambia considerablemente.

Un mismo espacio puede reunir estudiantes que necesitan aprender a leer, otros que comienzan a desarrollar operaciones matemáticas y algunos que trabajan contenidos más avanzados. La planificación debe responder a todos ellos sin perder de vista sus diferencias de edad, conocimientos y ritmos de aprendizaje.

Esta modalidad representa una realidad importante dentro de la educación ecuatoriana, especialmente en comunidades rurales y localidades de baja concentración poblacional.

Herrera et al. (2024), mediante un estudio publicado por el Observatorio de la Universidad Nacional de Educación (ObservaUNAE), identificaron que el 45,4 % de las escuelas ecuatorianas correspondía a modalidades multigrado, según la clasificación y los registros utilizados en su investigación.

La cifra evidencia la relevancia de estas instituciones dentro del sistema educativo, aunque no significa que el mismo porcentaje de estudiantes o docentes pertenezca a establecimientos multigrado.

La investigación reconoce que estas escuelas cumplen una función importante para garantizar oportunidades educativas en zonas periféricas y aisladas. Su presencia responde, en muchos casos, a las características demográficas de comunidades donde no resulta viable organizar un establecimiento convencional con un docente exclusivo para cada grado.

Sin embargo, garantizar la existencia de una escuela no equivale a resolver todas las necesidades de quienes trabajan y aprenden en ella.

La enseñanza multigrado demanda una organización curricular particular. El profesorado necesita identificar contenidos que pueden abordarse mediante actividades compartidas y, al mismo tiempo, establecer niveles de complejidad diferentes.

Una actividad sobre el cuidado del agua, por ejemplo, puede desarrollarse con varios grados a partir de un mismo problema. Mientras los estudiantes más pequeños reconocen usos cotidianos y elaboran representaciones sencillas, los mayores pueden interpretar información, realizar mediciones o plantear alternativas para su comunidad.

La posibilidad de trabajar un tema común no elimina las diferencias curriculares, pero puede facilitar la organización de experiencias compartidas cuando existe una planificación apropiada.

En esta línea, Portilla et al. (2025), mediante una revisión bibliográfica de cincuenta fuentes relacionadas con la educación multigrado ecuatoriana, encontraron que las exigencias de esta modalidad superan las competencias habitualmente contempladas en los procesos convencionales de formación docente.

Los autores destacan las dificultades vinculadas con planificación, organización del trabajo, diversidad de edades y condiciones institucionales. Su investigación muestra que el profesorado multigrado desarrolla funciones complejas que no deberían atenderse mediante una simple adaptación de metodologías diseñadas para aulas de un solo grado.

Las dificultades, sin embargo, no representan la única característica de estas escuelas.

La convivencia entre estudiantes de distintas edades puede favorecer experiencias de cooperación y aprendizaje entre pares. Los mayores pueden explicar procedimientos, compartir materiales o acompañar determinadas actividades, mientras los más pequeños encuentran oportunidades de observar formas de trabajo más avanzadas.

Estas posibilidades requieren orientación docente y no surgen automáticamente por reunir grados diferentes.

Una revisión reciente de Castro et al. (2026) reconoce estrategias como los proyectos compartidos, las actividades con niveles diferenciados, las rutinas de autonomía y la tutoría entre estudiantes. Los autores advierten que la calidad de la enseñanza multigrado depende de la organización pedagógica y de las condiciones disponibles, más que de la coexistencia de edades distintas dentro del aula.

La pertinencia de estas estrategias debe evaluarse según las características de cada escuela.

No todas las comunidades disponen de los mismos materiales, horarios o recursos de acompañamiento. Por ello, las propuestas de mejora necesitan construirse junto con los docentes que conocen las condiciones concretas de sus establecimientos.

La investigación de Cevallos y Muñiz (2026), desarrollada mediante cuestionarios aplicados a docentes de tres provincias ecuatorianas, identificó necesidades de formación relacionadas con planificación multigrado, evaluación diferenciada, inclusión y habilidades socioemocionales.

El estudio también encontró dificultades de acceso a programas pertinentes de actualización y acompañamiento profesional.

Estos hallazgos revelan un problema importante: el sistema educativo reconoce modalidades diferenciadas de enseñanza, pero las oportunidades de formación no siempre responden a las competencias que exige su funcionamiento.

La escuela multigrado no debería considerarse una versión incompleta de la escuela urbana convencional. Representa una modalidad con características propias, cuyo fortalecimiento demanda políticas, recursos y estrategias de formación específicamente diseñados para sus necesidades.

6.4. Formación inicial y desarrollo profesional: aprender también es parte de enseñar

La formación de un docente no termina cuando obtiene su título profesional.

Los contenidos curriculares se transforman, aparecen nuevos recursos educativos y las características del estudiantado cambian con el tiempo. A ello se suman situaciones que difícilmente pueden anticiparse por completo durante la formación universitaria, como la atención de grupos heterogéneos, los conflictos de convivencia o las dificultades de aprendizaje vinculadas con condiciones familiares.

La actualización profesional permite responder a estas transformaciones, aunque no debería entenderse únicamente como la acumulación de certificados.

Una capacitación puede proporcionar conocimientos valiosos y, sin embargo, tener poca relación con las necesidades inmediatas del establecimiento donde trabaja el participante.

Esta distancia entre formación recibida y realidad escolar merece atención.

Valdez et al. (2024) investigaron la participación en procesos de formación continua de 61 docentes fiscales del distrito 17D01, en la provincia de Pichincha. El estudio identificó que el 49 % participaba regularmente en actividades de actualización, mientras que el 28 % reportó dificultades relacionadas con los procedimientos de inscripción.

Asimismo, el 97 % de los participantes consideró necesarios estos programas.

Las cifras corresponden a una muestra distrital y no representan la situación nacional. No obstante, muestran que la valoración positiva de la

formación puede coexistir con dificultades administrativas o tecnológicas para acceder a ella.

El problema no consiste solamente en ofrecer cursos, sino también en facilitar condiciones para participar y aprovecharlos.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha desarrollado plataformas de formación profesional como *Me Capacito*, que ofrecen programas dirigidos a distintas áreas de la práctica educativa.

Entre sus propuestas se encuentran contenidos relacionados con competencias digitales, inclusión, atención a la diversidad y actualización disciplinar.

Estas iniciativas representan oportunidades de desarrollo profesional, aunque su evaluación requiere examinar tanto la participación de los docentes como la pertinencia de los contenidos y su incorporación posterior al trabajo pedagógico.

La experiencia de las escuelas multigrado permite observar con mayor claridad esta necesidad.

Al respecto, Cevallos y Muñiz (2026) identificaron que los docentes consultados enfrentaban barreras relacionadas con la distancia, la escasa diversidad de programas y la falta de propuestas suficientemente contextualizadas.

Sus intereses formativos incluían innovación, investigación educativa, gestión institucional y desarrollo comunitario, además de competencias específicas para organizar la enseñanza multigrado.

La investigación plantea la importancia de construir oportunidades de formación que respondan a las condiciones del trabajo profesional.

Un curso sobre estrategias de evaluación puede resultar pertinente para distintos docentes, pero su aplicación necesitará adaptaciones cuando se trabaja con varios grados, estudiantes con necesidades específicas o grupos numerosos.

La formación continua debería ofrecer espacios para examinar estas diferencias y construir respuestas.

También resulta importante la relación entre actualización y acompañamiento.

Un taller puede introducir una metodología nueva, mientras que el seguimiento posterior permite identificar dificultades de aplicación, compartir experiencias y modificar las actividades cuando los resultados no son los esperados.

Sin este proceso, algunas capacitaciones pueden permanecer desconectadas del trabajo cotidiano.

La UNESCO (2024a) reconoce la formación y el desarrollo profesional como componentes esenciales para fortalecer la profesión docente. Su informe también relaciona estas oportunidades con las condiciones laborales y los mecanismos institucionales de apoyo, evitando interpretar la mejora educativa como una responsabilidad exclusiva de cada profesional.

Esta perspectiva resulta pertinente para Ecuador.

La actualización necesita tiempo, acceso a recursos y condiciones organizativas que permitan participar sin convertir la formación en una carga adicional difícil de sostener.

Aprender nuevas estrategias forma parte de la profesión, pero hacerlo requiere oportunidades reales y no solamente exigencias administrativas.

6.5. Las prácticas pedagógicas y aquello que realmente ocurre en el aula

Las políticas educativas y los documentos curriculares establecen orientaciones generales, pero el aprendizaje adquiere forma concreta durante las interacciones entre docentes y estudiantes.

Una explicación, una pregunta bien formulada o una actividad que permite resolver un problema pueden modificar la manera en que se comprende determinado contenido.

La enseñanza se desarrolla mediante decisiones pequeñas y continuas: cómo presentar una idea, qué ejemplos utilizar, cuándo intervenir y de qué manera identificar que los estudiantes necesitan apoyo.

Estas decisiones representan una dimensión central de la práctica pedagógica.

En Ecuador, las experiencias escolares muestran una convivencia de enfoques tradicionales, metodologías participativas y propuestas que incorporan tecnologías u otras formas de organización del aprendizaje.

No existe una sola metodología capaz de responder adecuadamente a todos los contenidos, edades y contextos. Su pertinencia depende de los objetivos, las características del grupo y las condiciones disponibles.

En octubre de 2026, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) publicó un estudio sobre enfoques y prácticas pedagógicas en la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática.

La investigación examinó instituciones que habían obtenido resultados elevados en las evaluaciones Ser Estudiante 2022-2023 y 2023-2024, identificando características compartidas relacionadas con el clima escolar, el liderazgo institucional, la contextualización curricular y la formación docente continua.

Entre los enfoques observados predominaban prácticas constructivistas, complementadas con orientaciones socioculturales, humanistas y críticas.

Los resultados ofrecen elementos para comprender cómo determinadas instituciones organizan sus procesos de enseñanza, aunque la selección de establecimientos con buenos resultados impide considerar sus características como representativas del conjunto del sistema.

Tampoco sería apropiado atribuir el desempeño académico a una sola metodología, debido a que las prácticas observadas se desarrollan dentro de ambientes institucionales específicos.

Lo interesante de esta investigación se encuentra en la relación entre diferentes condiciones.

Las estrategias pedagógicas aparecen vinculadas con el acompañamiento profesional, la organización escolar y las oportunidades de participación. La enseñanza no funciona como un procedimiento aislado, sino como parte de una experiencia institucional compartida.

Esta consideración resulta relevante al comparar los sectores rural y urbano.

En una comunidad rural, contextualizar el currículo puede implicar relacionar los contenidos con actividades productivas, características ambientales o prácticas culturales. En una institución urbana, las situaciones de movilidad, convivencia, consumo o servicios públicos también ofrecen oportunidades para desarrollar aprendizajes vinculados con el entorno.

La contextualización no consiste en reemplazar los conocimientos generales por experiencias locales, sino en establecer relaciones que faciliten su comprensión.

Una clase de Matemática puede utilizar información sobre la producción agrícola, el comercio o el transporte, según las características de la comunidad. El objetivo curricular permanece, pero los ejemplos permiten acercarlo a situaciones reconocibles para los estudiantes.

Algo semejante ocurre en Lengua y Literatura.

La lectura de textos puede relacionarse con acontecimientos históricos, experiencias comunitarias o problemas contemporáneos, favoreciendo que los estudiantes interpreten información y construyan argumentos propios.

Sin embargo, la utilización de ejemplos cercanos no garantiza por sí sola una comprensión profunda. La enseñanza necesita organizar preguntas, actividades y procedimientos que permitan avanzar desde las experiencias iniciales hacia conocimientos más complejos.

La investigación de INEVAL (2024) sobre lectoescritura en Educación General Básica Elemental también identificó relaciones entre prácticas de aula, acceso a libros, acompañamiento familiar, liderazgo institucional y resultados de aprendizaje.

Estas asociaciones muestran que la calidad de la enseñanza se construye mediante condiciones complementarias.

La discusión pedagógica debería evitar, por tanto, oposiciones simplificadas entre enseñanza tradicional e innovación. Una explicación directa puede resultar necesaria para introducir determinados conocimientos, mientras que una actividad colaborativa puede facilitar su aplicación o profundización.

El problema aparece cuando las estrategias se utilizan de manera repetitiva, sin considerar las dificultades de comprensión ni las posibilidades de participación.

Enseñar requiere seleccionar, combinar y revisar procedimientos, procurando que el aprendizaje no dependa exclusivamente de escuchar información o reproducir respuestas.

6.6. Evaluar los aprendizajes sin reducir la educación a una calificación

La evaluación forma parte de la enseñanza, aunque su función suele asociarse principalmente con las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Una prueba permite conocer determinados conocimientos, pero no describe por completo las capacidades, dificultades o procesos que intervienen en el aprendizaje.

Esta diferencia resulta importante cuando los resultados se utilizan para valorar la calidad educativa.

Las evaluaciones nacionales proporcionan información sobre el sistema, mientras que las actividades desarrolladas dentro del aula permiten examinar procesos más próximos a las experiencias individuales.

Ambas dimensiones pueden complementarse, siempre que sus resultados se interpreten según los objetivos y procedimientos utilizados.

En Ecuador, la evaluación Ser Estudiante es una fuente importante para examinar conocimientos y habilidades en Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

El INEVAL (2025a) informó que durante el período 2023-2024 participaron 47.339 estudiantes de 1.187 instituciones educativas.

Posteriormente, la información difundida mediante el sistema nacional de resultados permitió consultar los promedios correspondientes al período 2024-2025.

Tabla 11

Resultados nacionales promedio de Ser Estudiante en Educación General Básica, períodos 2023-2024 y 2024-2025

Subnivel educativo	2023-2024	2024-2025
Elemental	687	673
Media	680	680
Superior	691	691

Nota. Los valores corresponden al promedio global nacional reportado por el INEVAL para cada subnivel y período lectivo, según los resultados disponibles en su plataforma oficial. No representan promedios exclusivos de estudiantes rurales o urbanos. La comparación muestra valores publicados para dos aplicaciones y no es seguimiento longitudinal de los mismos estudiantes. Tampoco permite atribuir las variaciones a cambios en la formación docente o en las prácticas pedagógicas. Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s. f.).

Los resultados muestran comportamientos diferentes entre subniveles. En Elemental, el promedio publicado para 2024-2025 fue inferior al del período anterior, mientras que Media y Superior mantuvieron los mismos valores globales.

Sin embargo, estas diferencias no permiten concluir que la enseñanza haya mejorado o empeorado exclusivamente debido a la preparación del profesorado.

Las evaluaciones responden a diseños técnicos y poblaciones específicas y para interpretar sus resultados es necesario considerar los instrumentos, la composición de los grupos y los factores contextuales asociados con el aprendizaje.

También deben reconocerse las limitaciones de los promedios nacionales.

Dos instituciones pueden obtener resultados semejantes y enfrentar condiciones educativas diferentes y del mismo modo, un promedio puede ocultar desigualdades importantes entre estudiantes, territorios y grupos sociales.

La información desagregada ofrece mayores posibilidades para identificar necesidades concretas.

El INEVAL (2025a) señala que Ser Estudiante incorpora instrumentos de evaluación y cuestionarios de factores asociados, destinados a ampliar la comprensión de los resultados académicos.

Estos componentes permiten examinar relaciones entre aprendizajes y características del contexto, aunque no convierten automáticamente las asociaciones observadas en explicaciones causales.

La evaluación dentro del aula responde a necesidades adicionales.

Cuando un estudiante desarrolla incorrectamente una operación matemática, la calificación identifica un resultado, pero no explica necesariamente por qué ocurrió el error.

Tal vez existe una dificultad conceptual, una interpretación inadecuada de la consigna o un procedimiento aprendido parcialmente.

La respuesta pedagógica cambia según la situación.

Por ello, evaluar implica recoger información que permita orientar decisiones de enseñanza. La retroalimentación adquiere valor cuando ofrece indicaciones comprensibles y oportunidades para revisar lo realizado.

En el caso de la escritura, por ejemplo, identificar problemas de coherencia o argumentación debería acompañarse de orientaciones que permitan modificar el texto.

Si la evaluación termina únicamente en una nota, se pierde parte de su potencial formativo.

La escuela multigrado introduce dificultades particulares para organizar este proceso, debido a que el docente necesita evaluar conocimientos diferentes dentro de un mismo espacio y período de trabajo.

La investigación de Cevallos y Muñiz (2026) reconoce precisamente la evaluación diferenciada entre las necesidades prioritarias de formación del profesorado multigrado.

Estas exigencias también aparecen en aulas urbanas con estudiantes que presentan distintos ritmos y necesidades de aprendizaje.

En consecuencia, las prácticas evaluativas requieren flexibilidad, claridad de criterios y procedimientos que permitan reconocer avances sin reducir la experiencia educativa a una comparación permanente entre estudiantes.

La evaluación puede contribuir al mejoramiento escolar cuando sus resultados se utilizan para comprender dificultades y fortalecer los procesos de aprendizaje.

Su valor disminuye cuando se transforma exclusivamente en un mecanismo de clasificación.

6.7. Inclusión e interculturalidad: enseñar sin desconocer las diferencias

Las aulas ecuatorianas reúnen estudiantes con experiencias culturales, lingüísticas, familiares y personales diversas. Esta realidad exige que las prácticas pedagógicas consideren diferencias que pueden influir en las formas de participación y comprensión, sin convertirlas automáticamente en dificultades individuales.

La inclusión educativa no consiste simplemente en permitir que todos los estudiantes se matriculen en una institución. También requiere condiciones para participar, aprender y desarrollarse dentro de ella.

La enseñanza debe responder a necesidades diversas, aunque esto no significa diseñar una planificación completamente distinta para cada estudiante.

Las estrategias diferenciadas pueden organizarse mediante actividades con niveles de complejidad, recursos de apoyo, alternativas de participación y procedimientos de evaluación apropiados.

El Diseño Universal para el Aprendizaje es uno de los enfoques utilizados para ampliar estas posibilidades.

Su aplicación busca anticipar barreras y ofrecer diferentes formas de presentar la información, participar en las actividades y demostrar conocimientos. Sin embargo, su incorporación necesita adaptarse a las condiciones reales de los establecimientos.

En esta línea, Parra et al. (2026) investigaron la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en aulas multigrado rurales ecuatorianas, mediante una aproximación cualitativa que incorporó observación, entrevistas y grupos focales.

El estudio identificó dificultades relacionadas con formación didáctica, recursos y condiciones institucionales, aunque también reconoció posibilidades pedagógicas asociadas con la diversidad presente en las aulas multigrado.

La investigación aporta elementos para comprender que la inclusión no depende exclusivamente de establecer disposiciones generales. Necesita estrategias que puedan aplicarse dentro de las condiciones concretas de enseñanza.

Una actividad diseñada para varios niveles, por ejemplo, puede permitir que estudiantes con diferentes conocimientos participen en torno a un mismo problema, utilizando materiales y procedimientos apropiados.

Sin embargo, la diversidad no debería convertirse en una justificación para mantener recursos insuficientes.

La adaptación pedagógica puede reducir determinadas barreras, pero no reemplaza la necesidad de disponer de materiales accesibles, acompañamiento profesional y servicios especializados cuando estos resultan necesarios.

La interculturalidad introduce otra dimensión importante.

En Ecuador, la enseñanza se desarrolla dentro de una sociedad que reconoce diferentes pueblos, nacionalidades, lenguas y tradiciones culturales. Estas características forman parte del contexto educativo y requieren prácticas que valoren los conocimientos comunitarios sin reducirlos a elementos decorativos dentro del currículo.

La educación intercultural bilingüe, por ejemplo, plantea necesidades relacionadas con el dominio lingüístico, la elaboración de materiales pertinentes y la vinculación entre conocimientos escolares y saberes comunitarios.

Los docentes que desarrollan su trabajo en estos contextos necesitan formación que considere las particularidades de la población atendida.

La disponibilidad de recursos generales de formación no garantiza necesariamente respuestas suficientes a estas exigencias.

La pertinencia cultural tampoco debería considerarse un asunto exclusivo de las comunidades rurales o indígenas.

Las instituciones urbanas también reúnen estudiantes procedentes de distintos territorios, familias migrantes y grupos con experiencias culturales diversas.

La convivencia de estas realidades exige prácticas pedagógicas que eviten estereotipos y permitan construir relaciones respetuosas.

Enseñar desde una perspectiva inclusiva supone reconocer que las diferencias forman parte de la experiencia educativa, pero no deben determinar expectativas inferiores sobre las capacidades del estudiantado.

La responsabilidad profesional consiste en identificar las condiciones necesarias para aprender y ofrecer oportunidades que permitan desarrollar conocimientos sin desconocer las características individuales y colectivas.

6.8. Bienestar docente, convivencia y condiciones para sostener la enseñanza

La atención a las condiciones profesionales del magisterio suele concentrarse en la formación, la experiencia y el cumplimiento de responsabilidades curriculares. Sin embargo, la enseñanza también se desarrolla bajo circunstancias emocionales y laborales que pueden influir en el bienestar del profesorado.

La carga administrativa, los conflictos de convivencia y determinadas situaciones de inseguridad forman parte de las dificultades que enfrentan algunas instituciones educativas.

Estas experiencias requieren una mirada que reconozca la dimensión humana del trabajo docente.

Un profesional puede disponer de conocimientos pedagógicos sólidos y encontrar dificultades para sostener determinadas actividades cuando enfrenta situaciones persistentes de violencia, sobrecarga o ausencia de acompañamiento.

La calidad educativa necesita, por tanto, condiciones que permitan desarrollar el trabajo profesional de manera segura y sostenible.

En 2025, el INEVAL publicó el estudio *Construyendo espacios de paz: Estrategias para el bienestar del profesorado en Ecuador*, a partir de información cuantitativa de Ser Estudiante 2023-2024 y procedimientos cualitativos que incluyeron entrevistas, grupos focales y espacios de diálogo con integrantes de las comunidades educativas.

La investigación examinó manifestaciones de violencia que afectan al personal docente y sus relaciones con el clima escolar y las condiciones institucionales.

Sus resultados permiten comprender que el bienestar del profesorado no puede abordarse exclusivamente mediante recomendaciones individuales sobre manejo emocional. También intervienen las relaciones

de convivencia, la organización escolar y los factores sociales que rodean a las instituciones.

En determinadas comunidades rurales, las distancias, la disponibilidad de servicios y las dificultades de acceso a apoyo especializado pueden complicar la atención de ciertas situaciones.

En sectores urbanos, la concentración poblacional, los problemas de seguridad y las exigencias de funcionamiento institucional pueden generar necesidades distintas.

No obstante, la presencia de dificultades no corresponde exclusivamente a una categoría territorial. Cada establecimiento desarrolla su trabajo dentro de condiciones sociales particulares.

Cuando los docentes cuentan con espacios para discutir problemas pedagógicos y compartir experiencias, pueden construir respuestas institucionales que no dependan únicamente de esfuerzos individuales.

La UNESCO (2024b), en su informe mundial sobre liderazgo educativo, destaca la importancia de fortalecer la cooperación y el acompañamiento profesional dentro de las instituciones.

El documento reconoce que la dirección escolar puede contribuir a organizar ambientes favorables para la enseñanza, aunque advierte que el liderazgo necesita formación, recursos y condiciones de trabajo adecuadas.

Una dirección comprometida con el aprendizaje no debería limitarse a supervisar documentos o controlar el cumplimiento de actividades.

También necesita promover espacios de reflexión pedagógica, facilitar la colaboración y reconocer las dificultades que enfrentan los docentes.

Estas responsabilidades adquieren especial importancia cuando las instituciones deben atender problemas de convivencia, inclusión o necesidades de formación.

Sin embargo, el liderazgo tampoco puede resolver por sí solo limitaciones estructurales relacionadas con presupuesto, disponibilidad de profesionales o infraestructura.

La colaboración institucional requiere condiciones materiales y administrativas que permitan sostenerla.

La valoración social del trabajo docente constituye otra dimensión que merece atención. La profesión desarrolla responsabilidades fundamentales para la formación de nuevas generaciones, aunque con frecuencia se enfrenta a expectativas que exceden sus posibilidades reales de intervención.

La escuela participa en la construcción de conocimientos, convivencia y ciudadanía, pero no puede asumir de manera exclusiva la solución de todas las dificultades sociales que afectan a los estudiantes.

Reconocer este límite no reduce la importancia de la labor docente. Permite situarla dentro de una responsabilidad pública más amplia, donde las condiciones profesionales y el bienestar constituyen componentes necesarios de la calidad educativa.

6.9. Calidad de los aprendizajes y equidad: hacia una mirada más completa del trabajo docente

La calidad educativa suele evaluarse mediante resultados de pruebas, tasas de aprobación y otros indicadores que permiten describir determinados aspectos del funcionamiento escolar. Estos datos resultan importantes, aunque no expresan por completo las experiencias que se desarrollan dentro de las instituciones.

Un estudiante puede alcanzar resultados satisfactorios y enfrentar dificultades de convivencia o participación. Otro puede mostrar avances significativos respecto de su situación inicial y continuar por debajo de determinados estándares.

Por ello, comprender la calidad de los aprendizajes exige reconocer tanto los resultados alcanzados como las condiciones en las que se producen.

La evaluación Ser Estudiante proporciona información útil para examinar competencias curriculares, pero sus promedios nacionales no permiten describir por sí solos todas las diferencias presentes entre instituciones rurales y urbanas.

Los resultados deben relacionarse con características sociales, recursos escolares y condiciones pedagógicas que pueden variar considerablemente.

El ERCE 2019 de la UNESCO, cuyos resultados fueron difundidos en 2021, ofrece una perspectiva regional sobre esta relación. La evaluación incorporó información de estudiantes, docentes, directivos y familias de dieciséis países latinoamericanos, incluido Ecuador.

Su análisis de factores asociados reconoce relaciones entre el aprendizaje y variables familiares, escolares y pedagógicas.

Aunque los datos fueron recogidos antes de la pandemia, el estudio proporciona elementos para comprender que los resultados educativos no pueden atribuirse exclusivamente a una característica individual del profesorado.

La discusión adquiere mayor importancia cuando se examinan las desigualdades territoriales.

En una escuela rural, el docente puede necesitar organizar actividades para varios grados, adaptar materiales y responder a dificultades de acceso. En una institución urbana, las exigencias pueden estar relacionadas con la diversidad de estudiantes, la cantidad de paralelos o las condiciones de convivencia.

Estas situaciones no permiten establecer una jerarquía general entre territorios, pero muestran que la enseñanza se desarrolla bajo condiciones diferentes.

La investigación de Herrera et al. (2024) sobre escuelas multigrado y el estudio de Cevallos y Muñiz (2026) sobre desarrollo profesional coinciden en reconocer necesidades de apoyo específico para esta modalidad.

Sus resultados plantean una preocupación que debe extenderse al conjunto del sistema: las políticas de formación necesitan responder a las condiciones reales del trabajo docente.

Ofrecer cursos idénticos para todos puede resultar útil en determinados ámbitos, pero insuficiente cuando existen necesidades pedagógicas claramente diferenciadas.

La formación situada, el acompañamiento profesional y las redes de colaboración permiten construir respuestas relacionadas con los problemas concretos de cada institución.

No obstante, estas estrategias necesitan tiempo y recursos para desarrollarse.

El estudio del INEVAL (2026) sobre prácticas pedagógicas en instituciones con buenos resultados aporta otra perspectiva. Las características identificadas no corresponden únicamente a metodologías específicas, sino también a ambientes escolares favorables, liderazgo articulado y oportunidades de formación.

Aunque sus hallazgos proceden de establecimientos seleccionados, sugieren la importancia de examinar las relaciones entre práctica docente y organización institucional.

La calidad educativa no surge de una sola intervención ni puede sostenerse exclusivamente mediante el esfuerzo personal de determinados profesionales.

Requiere continuidad, evaluación y capacidades institucionales.

Las políticas públicas desempeñan un papel importante mediante la asignación de personal, la formación continua, los mecanismos de acompañamiento y la disponibilidad de recursos. Sin embargo, estas actuaciones necesitan evaluarse considerando su contribución efectiva a las experiencias escolares.

Capacitar a un número determinado de docentes constituye un resultado de gestión, pero no demuestra automáticamente una mejora en los aprendizajes.

Para conocer los efectos de una intervención sería necesario examinar los cambios en las prácticas, las condiciones de aplicación y los resultados observados durante un período apropiado.

También debe considerarse el bienestar profesional.

Una política que introduce nuevas exigencias pedagógicas sin prever tiempo, materiales o acompañamiento puede incrementar las responsabilidades sin mejorar necesariamente las condiciones de enseñanza.

El fortalecimiento del magisterio requiere equilibrar las expectativas institucionales con oportunidades reales de desarrollo.

Esta reflexión conduce a una pregunta que atraviesa la educación ecuatoriana: ¿cómo garantizar experiencias de aprendizaje pertinentes cuando los docentes trabajan en condiciones territoriales tan diferentes?

La respuesta no puede reducirse a una metodología única, una plataforma tecnológica o un programa general de capacitación.

La diversidad del sistema demanda orientaciones compartidas, pero también mecanismos que permitan reconocer necesidades específicas.

Las escuelas rurales multigrado necesitan estrategias de planificación y evaluación adaptadas a su organización. Las instituciones urbanas requieren atender sus propias dificultades de diversidad, convivencia y distribución de recursos. Los establecimientos interculturales, por su parte, necesitan formación y materiales pertinentes para las características lingüísticas y culturales de sus comunidades.

Estas necesidades pueden coexistir dentro de un mismo territorio, por lo que las respuestas tampoco deberían establecerse mediante clasificaciones rígidas.

La mejora de la enseñanza exige comprender el trabajo docente como una actividad profesional que requiere preparación, autonomía responsable y acompañamiento institucional.

Su objetivo no consiste únicamente en cumplir programas curriculares, sino en favorecer experiencias que permitan a los estudiantes comprender conocimientos, desarrollar capacidades y participar de manera crítica en su entorno.

La equidad educativa adquiere sentido cuando estas oportunidades no dependen exclusivamente del lugar de residencia ni de los recursos familiares.

En este proceso, el profesorado desempeña un papel central, aunque necesita condiciones que permitan sostener su contribución.

Fortalecer la profesión docente constituye una parte indispensable de la reducción de las brechas educativas ecuatorianas, siempre que las intervenciones reconozcan las diferencias territoriales y se articulen con políticas de infraestructura, inclusión y protección social.

Conclusiones del capítulo VI

La formación docente y las prácticas pedagógicas constituyen componentes esenciales para comprender la calidad de los aprendizajes en Ecuador. Sin embargo, su influencia no puede separarse de las condiciones institucionales, sociales y territoriales en las que se desarrolla la enseñanza. La preparación profesional, los recursos disponibles y las oportunidades de acompañamiento interactúan de distintas maneras, configurando experiencias educativas que no resultan equivalentes entre todos los establecimientos.

La distribución territorial del profesorado muestra que la presencia de docentes debe examinarse junto con las características de la oferta educativa. Aunque el número de profesionales registrados en establecimientos rurales aumentó entre 2021-2022 y 2023-2024, este comportamiento no permite establecer por sí solo que las necesidades institucionales hayan sido satisfechas. La suficiencia de personal requiere considerar matrícula, especialidades, niveles educativos y organización de los establecimientos.

La escuela multigrado representa una modalidad importante dentro del sistema ecuatoriano. Su funcionamiento plantea exigencias pedagógicas específicas, relacionadas con planificación diferenciada, organización curricular, evaluación y atención a estudiantes de distintas edades. Las investigaciones revisadas muestran que estas necesidades no siempre encuentran respuestas suficientes en los programas convencionales de formación, por lo que resulta necesario fortalecer alternativas contextualizadas de actualización y acompañamiento.

La formación continua es una oportunidad para desarrollar competencias profesionales, pero su valor depende de la pertinencia de los contenidos y de las condiciones disponibles para aplicar lo aprendido. La participación en cursos no garantiza automáticamente mejoras pedagógicas, especialmente cuando existen dificultades de acceso, ausencia de seguimiento o escasa relación con las necesidades del aula.

Las investigaciones recientes de INEVAL permiten reconocer que las experiencias de enseñanza se encuentran relacionadas con diferentes componentes institucionales. El clima escolar, la contextualización curricular, el liderazgo y la formación docente aparecen entre las características observadas en establecimientos con resultados académicos favorables, aunque estas asociaciones no demuestran que un solo factor explique el desempeño de los estudiantes.

La evaluación educativa proporciona información relevante sobre los aprendizajes, pero necesita interpretarse considerando los instrumentos utilizados y las características de las poblaciones evaluadas. Los resultados nacionales permiten identificar tendencias, mientras que las evaluaciones de aula ofrecen oportunidades para comprender dificultades específicas y orientar la retroalimentación. Ambas dimensiones resultan complementarias cuando se utilizan para fortalecer los procesos pedagógicos y no exclusivamente para establecer clasificaciones.

La inclusión y la interculturalidad amplían las responsabilidades de la enseñanza en un país caracterizado por una diversidad social y cultural considerable. Las prácticas pedagógicas necesitan reconocer distintas formas de participación, condiciones de aprendizaje y necesidades de apoyo, evitando que las diferencias individuales o territoriales se conviertan en motivos de exclusión. La disponibilidad de formación pertinente y recursos accesibles constituye una condición importante para avanzar hacia este propósito.

Finalmente, reducir las brechas educativas relacionadas con la formación y las prácticas pedagógicas exige políticas que combinen preparación profesional, condiciones laborales, acompañamiento y evaluación de resultados. La equidad no supone exigir que todos los docentes desarrollen actividades idénticas, sino garantizar que dispongan de oportunidades pertinentes para responder a las necesidades de sus estudiantes. Esta comprensión permite avanzar hacia el análisis de la inclusión educativa, la interculturalidad y los grupos en situación de vulnerabilidad, problemáticas que serán examinadas con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Referencias

Castro, M. F., Cedillo, F. M., Paladines, K. P., & Jaen, J. A. (2026). Enseñanza multigrado en escuelas rurales del Ecuador: desafíos y estrategias pedagógicas. Polo del Conocimiento, 11(10), 454-475. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/12622

Cevallos, M. B., & Muñiz, L. (2026). El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua. *Runae*, (14), 90–101. https://doi.org/10.70141/run.14.1230

Herrera, M., Cochancela, G., Loaiza, K., Arias, M., Mansutti, A., & Estrada, A. (2024). En busca de la equidad: La calidad educativa de las escuelas unidocentes, bidocentes y multigrado en Ecuador. *Boletín ObservaUNAE*, (7), 1–50. https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/1024

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Aportes para la enseñanza-aprendizaje en lectoescritura de los estudiantes del subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB)*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/aportes-para-la-ensenanza-aprendizaje-en-lectoescritura-de-los-estudiantes-del-subnivel-elemental-de-educacion-general-basica-egb/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025a). *Ineval presentó los resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2024*. https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-nacional-ser-estudiante-2024/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025b). *Construyendo espacios de paz: Estrategias para el bienestar del profesorado en Ecuador*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/construyendo-espacios-de-paz/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2026). *Análisis de los enfoques y prácticas pedagógicas en la enseñanza: Retos y oportunidades para la innovación educativa*. https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/analisis-de-los-enfoques-y-practicas-pedagogicas-en-la-ensenanza-retos-y-oportunidades-para-la-innovacion-educativa/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s. f.). *Resultados nacionales de Ser Estudiante*. https://sure.evaluacion.gob.ec/padenacional/faces/index.xhtml

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Estadística educativa: Volumen 5*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Estadistica-Educativa-Vol-5.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). *Programa de formación para profesionales UDAI*. Centro de Formación Digital Me Capacito. https://mecapacito.educacion.gob.ec/profesionalesudai/

Parra, N. M., Vera, K. M., Franco, V. I., & Parra, L. N. (2026). Implementación del diseño universal para el aprendizaje en aulas multigrado de zonas rurales: Desafíos y oportunidades, Ecuador. *REDSA Revista Ecuatoriana de Desarrollo Social y Ambiental*. https://doi.org/10.66646/redsa/mf6vy002

Portilla, G. I., Sánchez, J. E., Ortiz, R. M., Ortiz, M. V., Saquicela, C. E., & Miranda, D. C. (2025). Estudio bibliográfico sobre el rol de docentes de escuelas multigrado de Ecuador. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 9*, e9766. https://doi.org/10.32541/recie.v9.766

UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados, Ecuador*. https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019-reporte-nacional-de-resultados-6

UNESCO. (2024a). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-el-personal-docente-afrontar-la-escasez-de-docentes-y-transformar-la-profesion

UNESCO. (2024b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación. Liderar por el aprendizaje*. https://www.unesco.org/gem-report/es/publication/leadership

Valdez, D. E., Chifla, S. J., Mendoza, F. S., & Castillo, C. R. (2024). Formación continua del profesorado y los resultados en el desempeño académico: Caso del distrito 17D-01 Pichincha, Ecuador. *MQRInvestigar, 8*(4), 569–587. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.569-587

CAPÍTULO VII

Inclusión educativa, interculturalidad y grupos en situación de vulnerabilidad

7.1. Estar en la escuela no siempre significa sentirse parte de ella

Una institución educativa puede recibir estudiantes de diferentes culturas, nacionalidades y condiciones personales sin haber construido todavía un entorno verdaderamente inclusivo. La matrícula garantiza un primer acercamiento al sistema, pero la experiencia escolar se desarrolla mediante relaciones, actividades y decisiones que pueden facilitar o limitar la participación.

Basta observar algunas situaciones cotidianas, por ejemplo, un estudiante puede asistir regularmente a clases y encontrar dificultades para comprender explicaciones en una lengua que no domina completamente. Otro puede disponer de materiales escolares, pero no lograr utilizarlos debido a una discapacidad visual o a la ausencia de apoyos apropiados. También existen niños y adolescentes que, después de desplazarse de su comunidad o país de origen, necesitan reconstruir vínculos sociales mientras intentan adaptarse a una institución desconocida.

Estas experiencias muestran que la inclusión no termina cuando se permite ingresar a un establecimiento. También requiere condiciones para aprender, participar, construir relaciones de pertenencia y culminar los estudios sin que las diferencias personales o culturales se conviertan en motivos de exclusión.

En Ecuador, esta preocupación adquiere un significado particular, pues la diversidad de pueblos y nacionalidades, las desigualdades territoriales, los movimientos migratorios y las distintas necesidades de apoyo educativo configuran escenarios que difícilmente pueden atenderse mediante respuestas homogéneas.

La Constitución de la República del Ecuador, promulgada en 2008, reconoce la educación como un derecho y establece principios de inclusión, interculturalidad, igualdad y no discriminación. Estos fundamentos han orientado reformas posteriores, aunque su reconocimiento jurídico no garantiza automáticamente que las condiciones escolares respondan a toda la diversidad de estudiantes.

La distancia entre el derecho reconocido y su ejercicio cotidiano representa uno de los principales desafíos de la educación inclusiva.

En 2025, Quincha Bejarano et al. examinaron las condiciones de inclusión y atención a la diversidad en escuelas rurales ecuatorianas mediante una investigación que incorporó 509 participantes. El estudio identificó dificultades relacionadas con la planificación institucional, la disponibilidad de recursos y la aplicación efectiva de políticas inclusivas.

Entre los resultados, el 70 % de los docentes y directivos consultados manifestó desacuerdo respecto de la existencia de planes aplicables de inclusión. Los hallazgos corresponden a los establecimientos y participantes investigados, por lo que no representan una estimación nacional; sin embargo, permiten reconocer dificultades que pueden surgir cuando las disposiciones generales no se acompañan de procedimientos concretos.

La inclusión necesita llegar a las aulas, a la organización escolar y a las decisiones cotidianas.

Una institución puede declarar su compromiso con la diversidad y continuar utilizando materiales inaccesibles, mantener prácticas discriminatorias o carecer de mecanismos para atender necesidades particulares. La diferencia entre reconocer un principio y convertirlo en una experiencia educativa resulta decisiva.

Tampoco sería adecuado entender la inclusión como una tarea exclusiva de los docentes de apoyo o de determinados departamentos institucionales. La atención especializada es importante, pero las condiciones de participación también dependen de las prácticas generales de enseñanza, de la convivencia y de las decisiones adoptadas por toda la comunidad educativa.

Esta comprensión permite ampliar el análisis. Los grupos en situación de vulnerabilidad no constituyen una población homogénea y sus dificultades no responden necesariamente a una sola característica. Una estudiante indígena que vive en una localidad rural puede enfrentar condiciones diferentes de las de un estudiante indígena residente en una ciudad. Del mismo modo, las necesidades de una persona con discapacidad pueden verse modificadas por su situación económica, la accesibilidad de su entorno o la disponibilidad de servicios.

El problema educativo aparece cuando estas condiciones se combinan con barreras institucionales y restringen las oportunidades de aprendizaje.

Comprenderlas exige reconocer las particularidades de cada población, sin convertir su identidad o situación personal en una explicación automática del rendimiento académico.

7.2. La diversidad cultural ecuatoriana y las desigualdades que revela la historia

La diversidad cultural forma parte de la historia y de la organización social del Ecuador, este es el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas, la población afroecuatoriana, el pueblo montubio y otros grupos de autoidentificación cultural han contribuido a construir conocimientos, prácticas y formas de convivencia que integran la realidad nacional.

Sin embargo, su participación en los procesos educativos no se ha desarrollado siempre en condiciones equivalentes.

Durante diferentes períodos históricos, la organización escolar privilegió determinadas formas de conocimiento y modelos culturales, mientras otros saberes recibieron escaso reconocimiento dentro de la enseñanza formal. Estas desigualdades contribuyeron a configurar trayectorias educativas diferenciadas, cuyos efectos todavía pueden observarse en indicadores acumulados de escolaridad y alfabetización.

El Censo de Población y Vivienda de 2022 permite reconocer parte de esta realidad.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, s. f.), la tasa nacional de analfabetismo entre las personas de quince años o más disminuyó del 6,8 % en 2010 al 3,7 % en 2022. El avance fue importante, aunque las diferencias territoriales y culturales continuaron siendo considerables.

Tabla 12

Tasas de analfabetismo de la población de quince años o más en Ecuador, según características seleccionadas, censos 2010 y 2022

Característica de la población	2010 (%)	2022 (%)
Nacional	6,8	3,7
Área urbana	3,8	2,0
Área rural	12,2	6,8
Autoidentificación indígena	20,4	11,9
Autoidentificación montubia	12,9	8,4

Nota. Elaboración a partir del boletín nacional del Censo de Población y Vivienda de 2022 y su comparación con el Censo de 2010. Las categorías por área de residencia y autoidentificación cultural corresponden a diferentes formas de desagregación de la población, por lo que no deben

sumarse ni interpretarse como grupos excluyentes entre sí. El indicador se refiere a personas de quince años o más y refleja trayectorias educativas acumuladas; no mide directamente los aprendizajes del estudiantado actual. Fuente: INEC (s. f.).

La disminución del analfabetismo es un avance relevante, especialmente entre la población indígena, cuya tasa pasó del 20,4 % al 11,9 %. Sin embargo, el resultado de 2022 continúa siendo considerablemente superior al promedio nacional.

Algo semejante ocurre con la población montubia, que registró una tasa del 8,4 %.

Estas diferencias no deben interpretarse como características propias de las capacidades de los grupos culturales. Reflejan trayectorias históricas en las que han intervenido oportunidades desiguales de escolarización, distribución territorial de servicios, condiciones económicas y otros factores sociales.

La relación entre identidad y territorio introduce una dificultad adicional para interpretar los datos. Una proporción importante de comunidades indígenas y montubias reside en localidades rurales, pero ello no significa que toda la población perteneciente a esos grupos comparta las mismas condiciones de vida.

Tampoco puede afirmarse que las desigualdades educativas asociadas con la autoidentificación cultural desaparezcan al trasladarse a una ciudad.

Las experiencias de discriminación, la valoración social de determinadas lenguas y las posibilidades de reconocimiento cultural pueden influir en la participación educativa incluso cuando existe cercanía geográfica a los servicios escolares.

El INEC (s. f.) también registró una disminución en la transmisión intergeneracional de lenguas indígenas. Entre las personas cuyos padres hablaban o habían hablado alguna lengua indígena, la proporción que la conservaba pasó del 67,3 % en 2010 al 53,0 % en 2022.

Esta transformación merece atención porque las lenguas forman parte de los conocimientos, las memorias y las prácticas culturales de las comunidades.

La escuela puede contribuir a su fortalecimiento mediante experiencias educativas pertinentes, aunque la conservación lingüística no depende exclusivamente de las instituciones. También intervienen las relaciones familiares, los procesos migratorios, las oportunidades de utilización social y las decisiones de las propias comunidades.

La interculturalidad educativa adquiere sentido cuando reconoce esta complejidad.

No consiste solamente en incorporar celebraciones, vestimentas o referencias culturales durante determinadas fechas. También supone examinar qué conocimientos se enseñan, desde qué perspectivas se presentan y qué oportunidades tienen los estudiantes para reconocer su identidad dentro de los procesos formativos.

Esta responsabilidad corresponde al conjunto del sistema educativo y no únicamente a las instituciones identificadas como interculturales bilingües.

7.3. Educación intercultural bilingüe: aprender sin dejar atrás la propia lengua

La lengua en la que se aprende tiene un significado que va más allá de la comunicación cotidiana. A través de ella se expresan conocimientos, experiencias, memorias y formas de comprender el entorno.

Cuando un niño inicia su escolarización en una lengua distinta de la que utiliza habitualmente en su comunidad, puede enfrentar dificultades adicionales para comprender determinadas explicaciones o participar con autonomía.

La enseñanza bilingüe busca atender estas particularidades, aunque su propósito no debería reducirse a traducir contenidos de una lengua a otra.

En Ecuador, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) constituye un referente para organizar procesos formativos vinculados con las lenguas, los conocimientos y las prácticas culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Su implementación contempla orientaciones pedagógicas que reconocen los ritmos de aprendizaje, la participación comunitaria y la relación entre conocimientos escolares y saberes ancestrales.

La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) desarrolla responsabilidades relacionadas con la gestión, el acompañamiento pedagógico y la producción de materiales pertinentes para estas comunidades.

Su informe de rendición de cuentas correspondiente a 2024 permite dimensionar el alcance institucional del sistema.

Tabla 13

Indicadores generales del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación en Ecuador, gestión 2024

Indicador	Cantidad reportada
Instituciones educativas	1.736
Estudiantes de pueblos y nacionalidades	141.121
Docentes	9.651

Nota. Información presentada por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación en su informe de rendición de cuentas correspondiente a la gestión 2024. Las cifras describen la cobertura institucional registrada en el documento y no representan a toda la población indígena del Ecuador ni a la totalidad de estudiantes de grupos culturalmente diversos que asisten a otros establecimientos. Tampoco constituyen indicadores de calidad de los aprendizajes. Fuente: SEIBE (s. f.).

La existencia de una red institucional especializada evidencia el reconocimiento de necesidades educativas diferenciadas; no obstante, las cifras de establecimientos, docentes y estudiantes no permiten determinar por sí solas si todos los procesos formativos se desarrollan con suficiente pertinencia lingüística y cultural.

La implementación del modelo exige materiales adecuados, docentes preparados y participación comunitaria.

En esta línea, Nieto (2025), al investigar las perspectivas docentes sobre la aplicación del MOSEIB en la Zona Educativa 9, identificó valoraciones favorables respecto de su contribución a la identidad y la lengua materna, junto con preocupaciones relacionadas con las condiciones de aplicación.

El estudio muestra que reconocer la importancia de un modelo pedagógico no significa disponer necesariamente de todos los recursos para desarrollarlo.

Las dificultades pueden presentarse cuando los materiales son insuficientes, los docentes necesitan fortalecer sus competencias lingüísticas o las actividades curriculares no logran relacionarse adecuadamente con las experiencias de la comunidad.

Esta tensión ha motivado diferentes iniciativas de formación y producción de recursos.

Durante 2024, la SEIBE reportó la elaboración y actualización de currículos para las nacionalidades Kichwa, Shuar y Achuar, además de

procesos de producción de materiales y formación docente en lenguas de distintas nacionalidades.

Las acciones reflejan esfuerzos institucionales por fortalecer la pertinencia educativa, aunque sus resultados pedagógicos requieren seguimiento posterior.

La experiencia de la comunidad A'i Cofán de Dureno, en la provincia de Sucumbíos, permite observar una forma diferente de construir propuestas educativas.

En un trabajo documentado por Ordóñez y Arboleda (s. f.) para UNICEF, docentes, familias, sabios y líderes comunitarios participaron en el desarrollo de la metodología *Los Saberes del Ceibo*.

La propuesta recupera cuentos, cantos, conocimientos relacionados con el río Aguarico y prácticas culturales propias de la comunidad, incorporando la lengua A'ingae dentro de las experiencias educativas de la primera infancia.

El trabajo incluyó catorce materiales pedagógicos elaborados para favorecer el juego, la exploración y el diálogo.

Lo significativo de esta experiencia no se encuentra únicamente en los recursos producidos. También radica en la participación de la comunidad en la construcción de contenidos y actividades que responden a sus conocimientos y formas de vida.

La educación intercultural bilingüe adquiere un sentido más profundo cuando las comunidades intervienen en las decisiones pedagógicas y no permanecen exclusivamente como destinatarias de propuestas diseñadas desde fuera.

No obstante, las experiencias locales no pueden generalizarse automáticamente a todas las nacionalidades. Cada pueblo presenta características lingüísticas, culturales y territoriales que requieren procesos propios de diálogo y contextualización.

El fortalecimiento de estas propuestas necesita continuidad institucional, formación profesional y recursos que permitan sostenerlas sin depender exclusivamente de proyectos temporales.

La interculturalidad educativa representa, en última instancia, una oportunidad para ampliar las formas de comprender el conocimiento, evitando que la escolarización implique abandonar la lengua o desconocer la historia de la comunidad de origen.

7.4. Etnoeducación afroecuatoriana y reconocimiento de identidades históricamente relegadas

Durante mucho tiempo, la historia afroecuatoriana recibió un tratamiento limitado dentro de determinados contenidos escolares. Su presencia podía reducirse a episodios asociados con la esclavitud o a referencias generales sobre diversidad cultural, mientras los aportes intelectuales, políticos, sociales y artísticos del pueblo afroecuatoriano ocupaban un espacio insuficiente.

Esta representación parcial constituye una dificultad educativa, porque condiciona las oportunidades de reconocer la participación de diferentes grupos en la construcción histórica del país.

La etnoeducación afroecuatoriana surge precisamente de la necesidad de recuperar y fortalecer conocimientos que han permanecido relegados dentro de las narraciones escolares tradicionales.

En este contexto, Aguas (2025), en una reflexión publicada en la *Revista Andina de Educación*, examina sus antecedentes y reconoce la influencia de líderes e investigadores como Juan García Salazar en la recuperación de la memoria histórica afroecuatoriana.

La autora plantea que esta propuesta busca superar representaciones limitadas y fortalecer la identidad mediante el conocimiento de los procesos históricos, las experiencias comunitarias y los aportes culturales de la población afrodescendiente.

Su importancia no se restringe a las instituciones donde estudian mayoritariamente niños y adolescentes afroecuatorianos.

La historia y la cultura de esta población forman parte de la historia nacional, por lo que su incorporación educativa también contribuye a que otros estudiantes comprendan la diversidad del Ecuador sin reproducir estereotipos.

En 2024, Haro y Ortiz desarrollaron una revisión bibliográfica sobre la etnoeducación afroecuatoriana, destacando su relación con la pertinencia cultural, los saberes ancestrales y la identidad colectiva.

El trabajo reconoce avances en la construcción conceptual de esta propuesta, aunque también identifica desafíos vinculados con su implementación y con la necesidad de fortalecer recursos educativos apropiados.

Las dificultades pueden observarse cuando los contenidos interculturales aparecen únicamente como actividades complementarias,

sin integrarse de manera sostenida en el currículo y en las prácticas de enseñanza.

La historia afroecuatoriana no debería abordarse exclusivamente durante fechas conmemorativas. Su estudio puede incorporarse al análisis de los procesos republicanos, la literatura, las expresiones musicales, los movimientos sociales y las contribuciones de distintas comunidades a la vida nacional.

Esta incorporación requiere fuentes adecuadas y una revisión crítica de las representaciones utilizadas en los materiales escolares.

La SEIBE informó que durante 2024 se diseñaron, ilustraron e imprimieron materiales vinculados con el Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE), entre ellos módulos docentes y cuentos dirigidos a distintos grados de Educación General Básica.

El informe también registró actividades de capacitación para 541 docentes y directivos de Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Guayas relacionadas con los contenidos pedagógicos del modelo.

Estas iniciativas muestran avances en la producción de recursos especializados. Sin embargo, su contribución a la experiencia escolar necesita valorarse mediante información sobre utilización, apropiación docente y participación de las comunidades.

El reconocimiento de la diversidad también incluye al pueblo montubio, cuyas prácticas culturales, tradiciones orales y experiencias históricas forman parte de la identidad ecuatoriana.

Aunque su situación no puede equipararse automáticamente con la de otros grupos culturales, los resultados censales muestran desigualdades educativas acumuladas que merecen atención.

La tasa de analfabetismo del 8,4 % registrada entre las personas montubias de quince años o más durante 2022 constituye un indicador de estas diferencias históricas, pero no describe por completo sus experiencias contemporáneas de escolarización.

La inclusión cultural requiere reconocer saberes y formas de expresión que tradicionalmente han recibido menor visibilidad dentro de determinados espacios académicos.

Una educación verdaderamente intercultural no sustituye unas identidades por otras ni convierte las diferencias culturales en categorías rígidas. Más bien procura que los estudiantes puedan comprender la diversidad social como parte de su propia realidad nacional.

7.5. Discapacidad y barreras de aprendizaje: cuando el entorno necesita cambiar

La presencia de una discapacidad no determina las posibilidades intelectuales de una persona ni establece por sí sola el tipo de educación que debe recibir.

Las necesidades de apoyo varían según las características individuales y las condiciones del entorno. Una barrera arquitectónica puede impedir el acceso a un aula, mientras que un material exclusivamente visual puede dificultar la participación de un estudiante que necesita información en otro formato.

En estas situaciones, el problema no reside únicamente en las características de la persona, sino en la relación entre sus necesidades y las condiciones educativas disponibles.

UNICEF (s. f.) reconoce que los niños y adolescentes con discapacidad continúan enfrentando barreras relacionadas con discriminación, accesibilidad y ausencia de apoyos adecuados, situaciones que pueden restringir su participación escolar.

Esta perspectiva permite comprender la inclusión desde la eliminación de obstáculos y la provisión de recursos pertinentes, evitando que el acceso educativo dependa de la capacidad del estudiante para adaptarse sin apoyo a una organización institucional rígida.

En Ecuador, el marco normativo ha incorporado disposiciones destinadas a fortalecer esta responsabilidad.

El Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A, expedido en 2025, establece procedimientos para garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación, la promoción y la culminación educativa de personas con discapacidad.

La normativa dispone la eliminación progresiva de barreras y la realización de ajustes razonables, adaptaciones curriculares individuales y acciones orientadas a implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Estas obligaciones expresan una comprensión más amplia del derecho educativo, aunque su aplicación requiere condiciones institucionales concretas.

Un estudiante puede contar con una disposición legal que reconoce sus necesidades de accesibilidad y continuar enfrentando dificultades cuando el establecimiento carece de mobiliario adaptado, materiales apropiados o acompañamiento profesional.

La distancia entre reconocimiento normativo y funcionamiento escolar vuelve a aparecer.

Quincha et al. (2025) identificaron esta tensión en las escuelas rurales examinadas por su investigación. Aunque observaron esfuerzos docentes de adaptación y participación comunitaria, también encontraron limitaciones relacionadas con planificación institucional y disponibilidad de apoyos.

Los resultados invitan a reconocer una situación frecuente: el compromiso de los profesionales puede contribuir a resolver dificultades, pero no debería convertirse en el mecanismo permanente que sustituya recursos y servicios especializados.

Una revisión publicada por Silva et al. (2026) también identifica barreras pedagógicas relacionadas con formación docente, prácticas poco flexibles y dificultades para atender la diversidad en instituciones ecuatorianas.

Al tratarse de una investigación documental, sus conclusiones permiten reconocer tendencias en la literatura, aunque no constituyen una medición nacional de las condiciones actuales de todas las escuelas.

La atención educativa necesita distinguir, además, entre discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo.

No todas las dificultades de aprendizaje se encuentran asociadas con una discapacidad, del mismo modo que no todos los estudiantes con discapacidad presentan dificultades intelectuales.

Confundir estas situaciones puede conducir a decisiones pedagógicas inadecuadas o a expectativas inferiores sobre las capacidades de los estudiantes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece orientaciones para anticipar determinadas barreras mediante diferentes formas de presentar información, participar en actividades y demostrar conocimientos.

Sin embargo, su aplicación no elimina la necesidad de ajustes individualizados cuando estos resultan necesarios.

Una actividad de lectura puede incorporar recursos auditivos, materiales ampliados o alternativas de participación, pero la selección de apoyos debe responder a las características reales de los estudiantes.

En las zonas rurales, las dificultades de movilidad y la disponibilidad de servicios especializados pueden introducir necesidades adicionales. Algunas familias deben recorrer distancias importantes para acceder a determinadas valoraciones o servicios de acompañamiento.

En las ciudades, la proximidad de instituciones especializadas puede facilitar ciertas gestiones, aunque no garantiza atención suficiente ni elimina las barreras económicas, administrativas o sociales.

La inclusión educativa requiere, por tanto, una organización que combine recursos accesibles, formación profesional, participación familiar y mecanismos de seguimiento.

El objetivo no consiste simplemente en mantener matriculados a los estudiantes, sino en asegurar que puedan desarrollar aprendizajes y participar en experiencias escolares significativas.

7.6. Movilidad humana y educación: reconstruir la trayectoria en un nuevo entorno

Cambiar de ciudad o de país puede modificar profundamente la experiencia educativa de un niño o adolescente.

La llegada a una nueva institución implica conocer normas, construir relaciones, adaptarse a otras formas de enseñanza y, en ocasiones, enfrentar dificultades relacionadas con documentos académicos o diferencias curriculares.

Cuando el desplazamiento ocurre por situaciones de violencia, inseguridad o necesidad económica, estas exigencias pueden coincidir con experiencias personales especialmente complejas.

Ecuador se encuentra vinculado con importantes movimientos de población dentro de América Latina, tanto por la llegada de personas de otros países como por los desplazamientos internos y las decisiones migratorias de sus propios habitantes.

En diciembre de 2024, UNICEF informó que aproximadamente una de cada tres personas en situación de movilidad humana en el país era menor de edad, según las estimaciones utilizadas por el organismo.

La publicación también señaló que más de dos mil niños habían ingresado al Ecuador sin acompañamiento o separados de sus familias hasta octubre de ese año, conforme a registros del Grupo de Trabajo para Refugiados y Migrantes.

Estas cifras corresponden a la población y al período definidos por la fuente; no deben confundirse con la totalidad de estudiantes extranjeros matriculados ni utilizarse como una medida directa del abandono escolar.

Su importancia reside en visibilizar las necesidades de protección y acompañamiento que pueden presentarse durante los procesos de movilidad.

La escuela puede representar un espacio de continuidad dentro de una experiencia marcada por cambios.

Volver a participar en actividades académicas, establecer vínculos con compañeros y disponer de adultos de referencia puede contribuir a reconstruir rutinas importantes para el bienestar.

Sin embargo, la incorporación escolar también puede verse dificultada por prejuicios, trámites administrativos o diferencias entre los sistemas educativos de origen y destino.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, s. f.) señala que los niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes tienen derecho a acceder y permanecer en el sistema educativo ecuatoriano, incluso cuando carecen de documentos de identidad o se encuentran en situación migratoria irregular.

La orientación publicada por el organismo explica que existen procedimientos administrativos para facilitar la matrícula y la continuidad educativa, evitando que la falta de documentación se convierta en una barrera insuperable.

El reconocimiento de este derecho constituye una garantía importante, aunque su aplicación requiere que las familias conozcan los procedimientos y reciban orientación oportuna.

Una familia recién llegada puede desconocer las fechas de matrícula, las diferencias entre regímenes escolares o las alternativas disponibles para reconocer estudios previos.

La información clara y el acompañamiento institucional pueden evitar interrupciones innecesarias.

Las dificultades no son exclusivamente administrativas.

Los estudiantes pueden enfrentar situaciones de discriminación o rechazo debido a su nacionalidad, acento o procedencia cultural. Estas experiencias afectan las relaciones escolares y requieren respuestas que fortalezcan la convivencia.

La inclusión de personas en movilidad humana no consiste únicamente en permitir su ingreso, sino también en construir condiciones de respeto y participación.

El territorio influye en estas experiencias. Las ciudades fronterizas, los centros urbanos de recepción y las localidades donde se desarrollan actividades económicas específicas pueden presentar necesidades diferentes de acompañamiento.

Asimismo, los desplazamientos internos provocados por inseguridad o dificultades económicas pueden generar interrupciones escolares, incluso cuando los estudiantes permanecen dentro del mismo país.

La continuidad educativa necesita, en consecuencia, mecanismos que faciliten los traslados, la recuperación de aprendizajes y la construcción de vínculos en las instituciones receptoras.

La movilidad humana no debería convertirse en una etiqueta que determine el desempeño académico. Las trayectorias de los estudiantes son diversas y sus necesidades requieren valoración individual, sin suponer que todos han experimentado las mismas dificultades.

7.7. Género, violencia y situaciones que pueden interrumpir la educación

Las oportunidades educativas también pueden verse afectadas por situaciones de violencia, discriminación y responsabilidades sociales distribuidas de manera desigual.

Estas condiciones adquieren especial importancia durante la infancia y la adolescencia, cuando las experiencias escolares se relacionan con cambios personales, familiares y comunitarios.

Aunque el acceso a la educación se encuentra reconocido legalmente para niñas y niños, las trayectorias pueden verse condicionadas por expectativas de género, responsabilidades de cuidado y circunstancias que comprometen la seguridad o el bienestar.

El embarazo durante la adolescencia constituye una de las situaciones que requiere especial atención desde una perspectiva de derechos.

UNICEF (2025), al examinar los desafíos de protección de la niñez ecuatoriana, informó que durante 2024 se registró un promedio diario de cinco nacimientos de niñas de entre diez y catorce años, vinculados en gran medida con situaciones de violencia sexual.

La gravedad de este indicador trasciende sus implicaciones escolares y evidencia la necesidad de fortalecer la protección de niñas y adolescentes.

En el ámbito educativo, las experiencias de embarazo y maternidad pueden relacionarse con necesidades de atención médica, responsabilidades de cuidado y dificultades para sostener la asistencia regular.

Sin embargo, estas circunstancias no deberían convertirse en motivos de exclusión ni justificar expectativas académicas inferiores.

La continuidad requiere medidas de acompañamiento, flexibilidad apropiada y coordinación con servicios de salud y protección.

Las situaciones de violencia sexual exigen, además, procedimientos especializados que prioricen la seguridad, la confidencialidad y los derechos de las víctimas.

La escuela tiene responsabilidades de prevención y actuación, aunque no sustituye las funciones de los organismos de protección y justicia.

La violencia también puede manifestarse mediante acoso escolar, discriminación o conflictos persistentes de convivencia.

En noviembre de 2024, UNICEF y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador presentaron una estrategia nacional para prevenir la violencia contra niños, niñas y adolescentes. La propuesta contempla actuaciones relacionadas con la protección, las relaciones familiares, los entornos escolares y las capacidades institucionales.

Este enfoque permite reconocer que las situaciones de violencia no se resuelven exclusivamente mediante sanciones escolares, debido a que pueden relacionarse con circunstancias sociales y familiares más amplias.

Las instituciones necesitan mecanismos claros para identificar riesgos y ofrecer respuestas oportunas.

La prevención también requiere trabajar sobre las relaciones cotidianas. Los comentarios discriminatorios, la exclusión entre compañeros y la normalización de determinadas formas de maltrato pueden deteriorar el sentido de pertenencia y afectar la experiencia educativa.

Estas situaciones no deberían minimizarse cuando no producen una interrupción inmediata de la asistencia.

Una persona puede permanecer matriculada y experimentar dificultades para participar con tranquilidad dentro del aula.

Las desigualdades de género adquieren otras manifestaciones cuando se consideran las responsabilidades domésticas y de cuidado. En algunos hogares, las adolescentes asumen tareas familiares que pueden reducir el tiempo destinado al estudio, mientras que determinados varones enfrentan expectativas de incorporación temprana al trabajo remunerado.

No obstante, estas experiencias varían según las características familiares y territoriales, por lo que no deben convertirse en generalizaciones sobre todas las niñas, adolescentes o comunidades rurales.

La educación inclusiva necesita examinar las situaciones concretas y construir condiciones que permitan sostener las trayectorias sin discriminación.

También resulta importante reconocer la diversidad de identidades y experiencias personales presentes en las instituciones educativas. La protección frente al acoso y el trato discriminatorio debe alcanzar a todos los estudiantes, evitando que determinadas características se conviertan en motivos de exclusión.

El bienestar escolar depende, en parte, de que las personas puedan participar en un entorno donde se respeten sus derechos y se atiendan las situaciones que comprometen su seguridad.

7.8. Cuando las desigualdades se encuentran: territorio, identidad y condiciones sociales

Las diferentes formas de exclusión educativa no actúan siempre de manera independiente.

Una estudiante puede enfrentar dificultades relacionadas con la distancia hacia su institución y, al mismo tiempo, necesitar apoyo lingüístico o recursos de accesibilidad. Otro estudiante puede experimentar una interrupción escolar después de desplazarse con su familia, mientras sus condiciones económicas dificultan adquirir materiales o disponer de conectividad.

Estas situaciones muestran que las desventajas pueden acumularse y modificar las posibilidades de participación.

La comparación entre ruralidad y urbanidad resulta importante, pero no permite explicar por sí sola todas estas experiencias.

En determinadas comunidades rurales, la dispersión geográfica puede dificultar el acceso a servicios especializados, mientras que las características culturales requieren propuestas pedagógicas pertinentes. En las ciudades, la disponibilidad de establecimientos puede coexistir con segregación residencial, vulnerabilidad económica y situaciones de discriminación.

No existe una correspondencia automática entre territorio y bienestar educativo.

El análisis de Quincha et al. (2025) ayuda a comprender las dificultades de inclusión en instituciones rurales, especialmente cuando las políticas generales no logran convertirse en apoyos suficientes para el trabajo pedagógico.

Sus hallazgos muestran la importancia de contar con planificación, recursos y acompañamiento, pero también reconocen el valor de las relaciones comunitarias.

Estas condiciones no deberían interpretarse como características uniformes de todas las escuelas rurales. La diversidad interna de los territorios exige diagnósticos que reconozcan diferencias entre establecimientos y comunidades.

Las desigualdades también pueden observarse en la relación entre autoidentificación cultural y trayectoria educativa.

Los resultados del Censo de 2022 muestran que las tasas de analfabetismo de las poblaciones indígena y montubia se mantienen por encima del promedio nacional. Sin embargo, estas cifras no permiten determinar por sí solas cuánto corresponde a las condiciones económicas, cuánto a las oportunidades territoriales y cuánto a otros procesos históricos.

Para comprender esas relaciones se necesitan análisis estadísticos desagregados y estudios cualitativos que examinen las experiencias concretas de las poblaciones.

También debe considerarse la diversidad dentro de los propios grupos culturales.

Las condiciones de una comunidad indígena amazónica pueden diferir considerablemente de las que presenta una población indígena residente en Quito, del mismo modo que las experiencias de las familias afroecuatorianas varían entre provincias, ciudades y localidades rurales.

Reconocer estas diferencias evita construir explicaciones que conviertan la identidad cultural en una característica uniforme.

Las políticas educativas necesitan actuar sobre barreras identificadas y no sobre suposiciones acerca de determinados grupos.

En este marco, la recopilación de información constituye una responsabilidad importante.

Los registros institucionales pueden aportar datos sobre matrícula, asistencia, discapacidad, necesidades de apoyo y otras características relevantes, siempre que su utilización respete la privacidad y los derechos de los estudiantes.

Sin embargo, la existencia de información no garantiza una atención apropiada.

Los diagnósticos deben traducirse en decisiones pedagógicas, recursos accesibles y mecanismos de acompañamiento que respondan a las necesidades reales.

Una dificultad adicional aparece cuando las instituciones disponen de información general, pero carecen de capacidad para atender las situaciones identificadas.

Registrar que un estudiante necesita apoyo especializado no resuelve automáticamente su necesidad. La inclusión depende también de la disponibilidad de profesionales, materiales y procedimientos que permitan actuar.

Estas consideraciones muestran que la equidad educativa no consiste en ofrecer respuestas idénticas a todas las personas, sino en reconocer las condiciones que limitan su participación y desarrollar apoyos pertinentes.

La diferencia entre igualdad de trato e igualdad de oportunidades adquiere especial importancia cuando las barreras se acumulan.

7.9. De las políticas de inclusión a experiencias escolares verdaderamente inclusivas

Ecuador dispone de disposiciones legales, modelos pedagógicos y programas destinados a fortalecer la inclusión y la interculturalidad. La existencia de estos instrumentos representa un avance importante dentro del reconocimiento de derechos, aunque su contribución necesita examinarse mediante las experiencias reales de las comunidades educativas.

La educación intercultural bilingüe, la etnoeducación afroecuatoriana y las políticas de atención a estudiantes con discapacidad responden a necesidades diferentes, pero comparten una preocupación: evitar que las características culturales o personales se conviertan en motivos para restringir el aprendizaje.

Su aplicación exige recursos, preparación profesional y continuidad institucional.

El informe de la SEIBE correspondiente a 2024 documenta acciones vinculadas con materiales educativos, formación docente, actualización curricular y fortalecimiento de las lenguas de diferentes nacionalidades.

Por su parte, UNICEF reportó intervenciones que beneficiaron durante ese año a 107.835 estudiantes y 10.626 docentes en iniciativas destinadas a mejorar el acceso y la calidad educativa.

Estas cifras corresponden a coberturas reportadas por las respectivas instituciones y no deben sumarse entre sí, debido a que pueden involucrar poblaciones o intervenciones coincidentes.

Tampoco permiten establecer directamente mejoras en los resultados de aprendizaje.

Para conocer la efectividad de las iniciativas se necesitan evaluaciones que consideren la participación posterior, las experiencias pedagógicas, la continuidad escolar y la satisfacción de las comunidades.

La pertinencia cultural constituye una dimensión especialmente importante.

Una propuesta educativa puede disponer de materiales suficientes y continuar reproduciendo dificultades cuando los contenidos desconocen las lenguas o las experiencias de la población atendida.

Las iniciativas desarrolladas con la comunidad A'i Cofán y los materiales de etnoeducación afroecuatoriana muestran alternativas para incorporar conocimientos históricamente menos visibles.

Su sostenibilidad, sin embargo, requiere participación comunitaria y seguimiento institucional.

La inclusión de estudiantes con discapacidad demanda una atención igualmente concreta. Las disposiciones de 2025 establecen responsabilidades relacionadas con ajustes razonables, adaptaciones y eliminación progresiva de barreras, pero su cumplimiento necesita condiciones materiales y profesionales.

Una política inclusiva pierde eficacia cuando los establecimientos carecen de procedimientos para identificar necesidades, establecer apoyos y evaluar su utilización.

La formación docente desempeña un papel importante, aunque no debería convertirse en una exigencia aislada.

El profesorado necesita oportunidades para comprender la diversidad y desarrollar estrategias adecuadas, pero también requiere acompañamiento especializado y recursos que permitan sostener las intervenciones.

La capacidad de adaptación individual no sustituye la organización institucional.

La participación estudiantil también merece reconocimiento.

Los niños y adolescentes pueden expresar dificultades, identificar situaciones de exclusión y aportar perspectivas sobre las condiciones que favorecen su aprendizaje. Escuchar estas experiencias permite ampliar los

diagnósticos, especialmente cuando los problemas no aparecen claramente en las estadísticas administrativas.

Sin embargo, la participación debe desarrollarse mediante procedimientos apropiados para cada edad y respetar la confidencialidad de las situaciones personales.

La relación con las familias y comunidades constituye otro componente fundamental.

En la educación intercultural, su participación contribuye a reconocer lenguas y conocimientos propios. En procesos de inclusión vinculados con discapacidad, las familias pueden aportar información sobre necesidades y apoyos, mientras que en situaciones de movilidad humana su colaboración facilita la continuidad educativa.

Estas formas de participación requieren condiciones de respeto, evitando que las instituciones trasladen a los hogares responsabilidades que corresponden a los servicios públicos.

La evaluación de las políticas inclusivas también necesita superar una perspectiva centrada exclusivamente en la cantidad de estudiantes matriculados.

Una institución puede aumentar su matrícula y continuar enfrentando problemas de accesibilidad, discriminación o insuficiencia de apoyos.

Por ello, los mecanismos de seguimiento deberían considerar asistencia, participación, aprendizajes, culminación y experiencias de bienestar, siempre mediante procedimientos adecuados a las características de cada población.

Las desigualdades territoriales exigen una atención diferenciada.

En determinadas comunidades rurales, la prioridad puede encontrarse en garantizar servicios especializados, materiales lingüísticamente pertinentes o acompañamiento profesional. En sectores urbanos, las necesidades pueden relacionarse con movilidad humana, convivencia, accesibilidad o dificultades económicas.

Estas situaciones pueden coincidir, por lo que las respuestas deben construirse a partir de diagnósticos y no de categorías territoriales utilizadas como explicaciones definitivas.

La inclusión educativa requiere, finalmente, comprender que las diferencias personales y culturales forman parte de la realidad del sistema escolar.

Una institución no se vuelve inclusiva únicamente por recibir estudiantes diversos, sino por desarrollar condiciones que les permitan participar y aprender sin perder el reconocimiento de sus identidades y derechos.

El desafío ecuatoriano consiste en transformar los principios de igualdad e interculturalidad en experiencias sostenidas, capaces de responder a necesidades concretas sin reproducir nuevas formas de exclusión.

Esta tarea no corresponde exclusivamente a una institución o grupo profesional. Necesita articulación entre políticas públicas, gestión educativa, familias, comunidades y mecanismos de protección social.

La reducción de las brechas dependerá de la capacidad del sistema para reconocer las diferencias sin convertirlas en desigualdades de oportunidades.

Conclusiones del capítulo VII

La inclusión educativa es una dimensión esencial para comprender las desigualdades existentes en el sistema ecuatoriano y su alcance supera la matrícula y la presencia física de los estudiantes, debido a que el ejercicio efectivo del derecho a la educación también requiere condiciones de participación, aprendizaje, permanencia y reconocimiento. Las barreras pueden relacionarse con características materiales, culturales, lingüísticas o institucionales, por lo que necesitan respuestas construidas según las circunstancias de cada población.

La diversidad cultural del Ecuador representa una riqueza educativa, aunque su reconocimiento histórico ha sido desigual, además, los resultados del Censo de 2022 muestran avances importantes en alfabetización, acompañados de diferencias persistentes entre áreas de residencia y grupos de autoidentificación cultural. Estas cifras expresan trayectorias acumuladas y deben interpretarse considerando los procesos históricos que han condicionado las oportunidades de escolarización.

La educación intercultural bilingüe es una respuesta relevante a las necesidades de pueblos y nacionalidades indígenas y su desarrollo mediante el MOSEIB y las acciones de la SEIBE permite incorporar conocimientos, lenguas y prácticas comunitarias a los procesos formativos. No obstante, su fortalecimiento requiere recursos pertinentes, docentes preparados y participación sostenida de las comunidades, evitando que el reconocimiento cultural se limite a disposiciones generales o actividades ocasionales.

La etnoeducación afroecuatoriana amplía esta reflexión al cuestionar representaciones históricas que han otorgado escasa visibilidad a los aportes del pueblo afroecuatoriano. Las investigaciones revisadas destacan la importancia de recuperar memorias, conocimientos y experiencias culturales dentro de la enseñanza. Su incorporación beneficia al conjunto de la comunidad educativa cuando permite comprender la historia nacional desde perspectivas diversas y contribuye a prevenir estereotipos y discriminación.

Las necesidades de estudiantes con discapacidad evidencian la importancia de transformar los entornos educativos. La existencia de garantías legales constituye una condición necesaria, pero su aplicación depende de accesibilidad, ajustes razonables, materiales apropiados y acompañamiento profesional. La inclusión requiere evitar interpretaciones que atribuyan las dificultades exclusivamente a características individuales, reconociendo las barreras que pueden producirse dentro de las instituciones.

La movilidad humana introduce desafíos relacionados con continuidad académica, documentación, convivencia y adaptación a nuevos entornos. Los niños y adolescentes que cambian de residencia o país necesitan procedimientos que faciliten su incorporación educativa y mecanismos de protección frente a posibles situaciones de discriminación. La procedencia geográfica no debería determinar sus oportunidades escolares ni las expectativas sobre sus capacidades.

Las experiencias de violencia, embarazo adolescente y responsabilidades de cuidado muestran que las desigualdades también pueden relacionarse con condiciones de género y protección. Su atención exige medidas que prioricen la seguridad, el bienestar y la continuidad educativa, evitando que las situaciones de vulnerabilidad produzcan nuevas formas de exclusión.

La comparación rural-urbana confirma que las dificultades no se distribuyen mediante una división simple entre territorios favorecidos y desfavorecidos. Las barreras pueden acumularse según las condiciones económicas, culturales, personales y geográficas, por lo que las políticas educativas necesitan información desagregada y diagnósticos contextualizados. Ofrecer respuestas idénticas a poblaciones con necesidades diferentes no garantiza necesariamente oportunidades equivalentes.

La reducción de estas brechas requiere trasladar los principios de inclusión hacia la organización cotidiana de las instituciones. La formación docente, la participación comunitaria, la disponibilidad de apoyos y la

evaluación de resultados constituyen componentes complementarios, cuya efectividad depende de su aplicación sostenida.

El análisis desarrollado permite avanzar hacia el estudio de las políticas públicas y las estrategias destinadas a reducir las desigualdades educativas ecuatorianas. Ese será el propósito del capítulo final, donde se integrarán las problemáticas examinadas a lo largo de la obra para formular orientaciones que respondan a las diferencias territoriales y a las necesidades reales del sistema educativo.

Referencias

Aguas, C. (2025). Desafíos y oportunidades de la etnoeducación afroecuatoriana. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 5614. https://doi.org/10.32719/26312816.2025.5614

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (s. f.). *Educación*. ACNUR Ecuador. https://help.unhcr.org/ecuador/educacion-salud-alimentacion-y-otros-servicios/educacion/

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/4083

Haro, Y., & Ortiz, O. (2024). La etnoeducación afroecuatoriana: Una revisión bibliográfica. *Ecos de la Academia, 10*(20). https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1102

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (s. f.). *Boletín nacional: Censo de Población y Vivienda 2022*. https://www.censoecuador.gob.ec/public/Boletin_Nacional.htm

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Acuerdo N.º MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A: Normativa para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación de personas con discapacidad*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A.pdf

Nieto, K. E. (2025). Evaluación del modelo de educación intercultural bilingüe en la zona educativa #9: Perspectivas docentes. *Arandu UTIC, 12*(3), 1138–1153. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1370

Ordóñez, P., & Arboleda, C. (s. f.). *Los Saberes del Ceibo preservan la sabiduría A'i Cofán*. UNICEF Ecuador.

https://www.unicef.org/ecuador/los-saberes-del-ceibo-preservan-la-sabidur%C3%ADa-ai-cof%C3%A1n

Quincha, E. P., Castro, K. L., Pérez, J. D., Estrella, G. P., & Sánchez, G. M. (2025). Educación inclusiva y atención a la diversidad en escuelas rurales. *Polo del Conocimiento, 10*(12). https://doi.org/10.23857/pc.v10i12.10843

Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. (s. f.). *Informe narrativo de rendición de cuentas 2024*. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2026/02/Informe-Rendicion-de-Cuentas_2024SEIBE-signed-signed-signed-signed-signed.pdf

Silva, B. A., Robles, C. A., Mendoza, E. M., Zambrano, Á. R., & Cuadros, L. M. (2026). Barreras pedagógicas en la educación inclusiva en instituciones educativas del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24221

UNICEF. (2024, 18 de diciembre). *Una de cada tres personas en situación de movilidad humana es niño, niña o adolescente en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/una-de-cada-tres-personas-en-situaci%C3%B3n-de-movilidad-humana-es-ni%C3%B1o-ni%C3%B1a-o

UNICEF. (2024, 20 de noviembre). *UNICEF presenta la estrategia nacional para prevenir la violencia contra la niñez y adolescencia en Ecuador*. https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/unicef-presenta-la-estrategia-nacional-para-prevenir-la-violencia-contra-la

UNICEF. (2025). *UNICEF: Cumplamos la promesa de garantizar los derechos de todos los niños y niñas*. https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/unicef-cumplamos-la-promesa-de-garantizar-los-derechos-de-todos-los-ni%C3%B1os-y

UNICEF. (s. f.). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024

UNICEF. (s. f.). *Niños y niñas con discapacidad*. https://www.unicef.org/es/ninos-y-ninas-con-discapacidad

CAPÍTULO VIII

Políticas públicas y estrategias para reducir las brechas educativas en el Ecuador

8.1. El desafío de convertir la igualdad educativa en una realidad

Durante las últimas décadas, Ecuador ha ampliado las oportunidades de escolarización, fortalecido el reconocimiento de derechos y desarrollado programas destinados a mejorar las condiciones educativas. Sin embargo, los avances no han eliminado las diferencias que enfrentan los estudiantes según su lugar de residencia, las condiciones económicas de sus familias y las características de los establecimientos donde aprenden.

Las desigualdades examinadas a lo largo de esta obra muestran que el problema educativo ecuatoriano no puede explicarse mediante una sola causa. La distancia entre una comunidad rural y su institución de Bachillerato representa una dificultad distinta de la que experimenta un estudiante urbano que enfrenta inseguridad, restricciones económicas o ausencia de acompañamiento. Ambas situaciones pueden comprometer su trayectoria educativa, aunque requieren respuestas diferentes.

La igualdad de derechos es un fundamento indispensable, pero necesita expresarse mediante oportunidades reales de acceso, permanencia y aprendizaje.

En el ámbito normativo, la Constitución de la República del Ecuador de 2008 reconoce la educación como un derecho y una responsabilidad estatal. Su aplicación ha motivado transformaciones institucionales orientadas a fortalecer la inclusión, la gratuidad y la atención a la diversidad.

No obstante, las disposiciones legales adquieren verdadero significado cuando modifican las experiencias de quienes participan en el sistema educativo.

Una escuela puede disponer de orientaciones curriculares actualizadas y continuar enfrentando dificultades de infraestructura. Del mismo modo, una política de formación docente puede ofrecer numerosos cursos sin responder necesariamente a las necesidades específicas de las instituciones multigrado.

La distancia entre planificación y aplicación constituye uno de los problemas que deben atender las políticas educativas.

Hurtado (2024), al estudiar las políticas de gestión pública en zonas rurales de la Sierra central ecuatoriana, identificó avances relacionados con el acceso y la equidad, acompañados de dificultades persistentes en infraestructura, recursos tecnológicos y formación docente.

Aunque su investigación corresponde a territorios específicos, permite reconocer la necesidad de relacionar las decisiones públicas con las condiciones concretas de los establecimientos.

La reducción de las brechas requiere, por tanto, algo más que ampliar programas existentes. Supone identificar qué dificultades permanecen, cuáles afectan a determinadas poblaciones y qué intervenciones pueden responder de manera sostenible.

8.2. Planificar desde las diferencias territoriales

Una de las principales dificultades de las políticas educativas aparece cuando las mismas soluciones se aplican a realidades diferentes.

La distribución uniforme de recursos puede parecer una forma de garantizar igualdad. Sin embargo, una institución rural ubicada en una localidad de difícil acceso puede requerir inversiones distintas de las necesarias para atender un establecimiento urbano con problemas de capacidad o mantenimiento.

La equidad no consiste necesariamente en entregar lo mismo a todos, sino en reconocer las condiciones que deben modificarse para garantizar oportunidades comparables.

El Censo de Población y Vivienda de 2022 ofrece un ejemplo de esta complejidad. La asistencia neta a Educación General Básica alcanzó el 92,4 % en el área rural y el 90,8 % en la urbana. En cambio, durante el mismo año, la asistencia a Bachillerato fue del 72,4 % en el sector rural y del 78,4 % en el urbano (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], s. f.).

Estas diferencias demuestran que una misma clasificación territorial puede presentar resultados distintos según el nivel educativo.

Una política centrada exclusivamente en ampliar la cobertura de Educación General Básica podría dejar sin atención dificultades relacionadas con la continuidad hacia Bachillerato. Del mismo modo, concentrar las intervenciones en las comunidades rurales podría invisibilizar necesidades importantes de determinados sectores urbanos.

El Plan Nacional de Desarrollo *Ecuador No Se Detiene 2025–2029*, aprobado por el Consejo Nacional de Planificación en agosto de 2025, constituye el marco vigente para orientar las políticas públicas nacionales. El documento incorpora objetivos y estrategias relacionados con

educación, bienestar social y reducción de desigualdades, además de una Estrategia Territorial Nacional que reconoce las particularidades del país (Secretaría Nacional de Planificación, 2025).

Su importancia reside en proporcionar una base de planificación que permite relacionar las prioridades nacionales con las necesidades territoriales.

Sin embargo, traducir estas orientaciones en mejoras educativas requiere información actualizada y mecanismos de coordinación.

Las provincias, cantones y parroquias presentan características sociales diferentes. Por ello, los diagnósticos educativos deberían incorporar datos sobre asistencia, abandono, aprendizaje, infraestructura, conectividad y condiciones familiares, evitando depender exclusivamente de promedios nacionales.

Planificar desde el territorio también significa escuchar a quienes conocen las dificultades cotidianas de las instituciones. Los docentes, estudiantes, familias y autoridades locales pueden aportar información que complementa los registros administrativos.

Esta participación no sustituye la investigación técnica, pero permite reconocer necesidades que pueden pasar inadvertidas en las estadísticas generales.

8.3. Prevenir el abandono antes de buscar la reincorporación

La permanencia escolar constituye una de las dimensiones en las que las políticas educativas pueden intervenir de manera oportuna.

Cuando un estudiante acumula ausencias, presenta dificultades académicas o enfrenta situaciones familiares complejas, la respuesta institucional puede contribuir a evitar que la desvinculación se convierta en abandono.

Sin embargo, muchas de estas situaciones necesitan apoyos que van más allá del trabajo docente.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024) estableció el Plan Nacional *Cuidamos de Ti*, orientado a prevenir el abandono escolar y promover la reinserción educativa mediante acciones relacionadas con bienestar socioemocional, fortalecimiento de aprendizajes, participación comunitaria y articulación institucional.

La propuesta reconoce que la interrupción de los estudios puede relacionarse con factores personales, familiares y sociales que requieren atención conjunta.

Durante 2024, el Ministerio reportó que 39.379 personas accedieron a educación mediante las acciones territoriales de la estrategia *Todos al Aula*, según su informe preliminar de rendición de cuentas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

La cifra permite reconocer el alcance reportado de la intervención, aunque no debe interpretarse automáticamente como evidencia de permanencia posterior o culminación educativa.

La reincorporación representa un paso importante, pero el acompañamiento necesita continuar después del retorno.

UNICEF (s. f.) también informó que el Sistema de Alerta Temprana del Ministerio de Educación, desarrollado con su apoyo, se implementó inicialmente en 17 establecimientos de tres provincias y alcanzó a 5.820 estudiantes durante 2024.

La experiencia muestra las posibilidades de utilizar información escolar para identificar riesgos y organizar respuestas preventivas.

No obstante, registrar una alerta no resuelve por sí solo el problema.

Una inasistencia puede relacionarse con dificultades de transporte, enfermedad, trabajo familiar, violencia o problemas de convivencia. La intervención adecuada depende de comprender la situación y coordinar los apoyos necesarios.

En determinadas comunidades rurales, fortalecer el transporte o facilitar la transición hacia Bachillerato podría representar una medida relevante. En contextos urbanos afectados por inseguridad, las respuestas pueden requerir coordinación con servicios de protección y acompañamiento socioemocional.

La prevención debe construirse desde estas diferencias, evitando que los sistemas de seguimiento se conviertan exclusivamente en mecanismos de control o sanción.

8.4. Invertir donde las necesidades son mayores

La infraestructura escolar, los materiales educativos y la conectividad forman parte de las condiciones necesarias para enseñar y aprender. Sin embargo, su distribución no siempre responde a la magnitud de las necesidades existentes.

Las investigaciones examinadas en capítulos anteriores muestran que determinadas instituciones enfrentan dificultades relacionadas con agua, saneamiento, espacios educativos y disponibilidad de recursos especializados.

Estas carencias requieren inversiones, pero también decisiones sobre mantenimiento y sostenibilidad.

La construcción de un establecimiento representa un avance importante cuando amplía la oferta educativa. No obstante, su funcionamiento posterior depende de servicios básicos, personal, materiales y recursos para conservar las instalaciones.

Una política de infraestructura debería considerar estos componentes desde el inicio.

Algo semejante ocurre con la tecnología.

Según el INEC (2025), el acceso doméstico a internet alcanzó el 76,6 % en el área urbana y el 58,7 % en la rural. La diferencia muestra que las oportunidades digitales continúan distribuyéndose de manera desigual, aunque las cifras no representan directamente la conectividad de las instituciones escolares.

La ampliación del servicio puede facilitar determinadas actividades educativas, pero necesita acompañarse de equipos adecuados y formación para su utilización.

También conviene evitar inversiones que respondan principalmente a la novedad tecnológica.

La adquisición de dispositivos o plataformas debería justificarse mediante necesidades pedagógicas y mecanismos que permitan evaluar su uso.

La sostenibilidad resulta tan importante como la inversión inicial.

La asignación de recursos puede fortalecerse mediante criterios que combinen matrícula, condiciones materiales, accesibilidad y características territoriales. De esta manera, una escuela pequeña ubicada en una comunidad alejada no quedaría necesariamente relegada por atender a menos estudiantes.

La equidad exige reconocer los costos y las dificultades particulares de garantizar educación en territorios diversos.

8.5. Fortalecer al profesorado y construir escuelas inclusivas

Los docentes desempeñan un papel esencial en la reducción de las brechas educativas, pero su trabajo necesita condiciones profesionales que permitan responder a realidades diferentes.

La formación continua constituye una oportunidad para fortalecer prácticas pedagógicas, aunque su efectividad depende de la pertinencia de los contenidos y de las posibilidades de aplicarlos.

Cevallos y Muñiz (2026), al investigar el desarrollo profesional en escuelas multigrado ecuatorianas, identificaron necesidades de formación relacionadas con planificación diferenciada, evaluación, inclusión y acompañamiento pedagógico.

Sus resultados muestran que las ofertas generales de actualización pueden resultar insuficientes cuando no consideran las características de determinadas modalidades educativas.

Una política de desarrollo profesional debería combinar formación común con alternativas contextualizadas.

Las escuelas multigrado necesitan estrategias específicas para organizar la enseñanza simultánea. Los establecimientos interculturales requieren docentes preparados para trabajar con diferentes lenguas y conocimientos comunitarios. Asimismo, las instituciones que atienden estudiantes con discapacidad necesitan apoyos y recursos accesibles.

Estas condiciones no representan exigencias aisladas, sino parte de una concepción educativa que reconoce la diversidad.

En 2025, el Ministerio de Educación expidió la normativa destinada a garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de estudios de personas con discapacidad.

El documento establece responsabilidades relacionadas con ajustes razonables, apoyos educativos, accesibilidad y formación profesional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Sin embargo, su aplicación efectiva requiere seguimiento y recursos suficientes.

La inclusión no puede descansar exclusivamente en la disposición individual del docente para adaptar actividades. Necesita organización institucional, materiales pertinentes y coordinación con profesionales especializados.

La educación intercultural plantea una responsabilidad semejante.

Reconocer las lenguas y los saberes comunitarios exige que los procesos pedagógicos incorporen contenidos pertinentes y permitan la participación de las poblaciones involucradas.

En consecuencia, fortalecer al profesorado y desarrollar escuelas inclusivas son tareas relacionadas. La formación profesional adquiere mayor valor cuando se acompaña de condiciones que permiten convertir los conocimientos en experiencias educativas.

8.6. Evaluar las políticas sin confundir actividades con resultados

Una política educativa puede presentar cifras importantes de estudiantes atendidos, docentes capacitados o instituciones intervenidas. Sin embargo, estas cantidades no demuestran necesariamente que hayan mejorado los aprendizajes o disminuido las desigualdades.

La diferencia entre ejecución y resultados merece atención.

Entregar materiales constituye una actividad; comprobar que los estudiantes los utilizan y que contribuyen a determinados aprendizajes requiere una evaluación adicional.

Algo semejante ocurre con los programas de formación docente y las estrategias de reinserción.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2025) y la UNESCO (2025) han destacado la importancia de utilizar los resultados de Ser Estudiante para comprender las necesidades educativas y orientar decisiones fundamentadas.

La evaluación correspondiente al período 2023-2024 incorporó a 47.339 estudiantes de 1.187 instituciones, proporcionando información sobre conocimientos y factores asociados con el aprendizaje.

Estos resultados constituyen una fuente relevante, aunque deben complementarse con registros de asistencia, condiciones institucionales y características territoriales.

Los indicadores también necesitan interpretarse considerando las diferencias entre poblaciones.

Una tasa de abandono describe una situación distinta de la cantidad de personas fuera del sistema, mientras que los resultados académicos no expresan automáticamente la calidad de todos los servicios escolares.

La evaluación pública debería reconocer estas diferencias y establecer mecanismos que permitan examinar los cambios a lo largo del tiempo.

También resulta importante hacer accesible la información a las comunidades educativas. Los datos pueden contribuir a mejorar decisiones cuando se presentan de forma comprensible y permiten identificar necesidades específicas.

No obstante, la publicación de indicadores debe respetar la confidencialidad y evitar comparaciones que estigmaticen a determinados establecimientos o poblaciones.

La evaluación puede convertirse en una herramienta para mejorar las políticas cuando ofrece información que permite corregir decisiones, reasignar recursos y reconocer intervenciones pertinentes.

Su propósito no debería limitarse a demostrar que las actividades previstas fueron ejecutadas.

8.7. Propuestas para reducir las brechas educativas rurales y urbanas

Los problemas examinados a lo largo del libro permiten plantear estrategias que articulen acceso, permanencia, infraestructura, formación docente e inclusión.

Las propuestas no pretenden sustituir los programas existentes, sino ofrecer orientaciones para fortalecer su aplicación y evaluación.

Una primera prioridad consiste en reconocer las necesidades de cada territorio. La información nacional permite identificar tendencias, pero las decisiones de inversión y acompañamiento necesitan mayor detalle sobre las condiciones provinciales, cantonales e institucionales.

También resulta importante integrar la prevención del abandono con servicios de protección social, fortalecer la formación docente contextualizada y asegurar que las inversiones materiales se relacionen con necesidades pedagógicas.

La siguiente tabla reúne las principales líneas de acción derivadas del análisis desarrollado en esta obra.

Tabla 14

Propuesta de estrategias para la reducción de brechas educativas en Ecuador

Ámbito prioritario	**Estrategia propuesta**	**Indicadores de seguimiento**
Acceso y permanencia	Fortalecer la transición hacia Bachillerato, el acompañamiento a estudiantes en riesgo y las estrategias de reincorporación.	Asistencia neta a Bachillerato, abandono anual y permanencia posterior a la reincorporación.
Infraestructura educativa	Priorizar establecimientos con carencias de agua, saneamiento, seguridad y accesibilidad.	Porcentaje de instituciones con servicios funcionales y adecuaciones verificadas.
Inclusión digital	Ampliar conectividad escolar, equipamiento y formación para	Instituciones con conexión funcional, equipos

	el uso pedagógico de tecnologías.	operativos y docentes formados.
Formación docente	Desarrollar programas contextualizados para escuelas multigrado, interculturales y otras modalidades.	Participación docente, aplicación de estrategias y seguimiento pedagógico.
Inclusión e interculturalidad	Fortalecer materiales accesibles, apoyos especializados y recursos culturalmente pertinentes.	Disponibilidad de apoyos, participación estudiantil y continuidad educativa.
Gestión y evaluación	Integrar información territorial para orientar recursos y revisar resultados.	Diagnósticos actualizados, intervenciones evaluadas y publicación de resultados.

Nota. Propuesta de elaboración propia, fundamentada en el análisis de los capítulos anteriores y en las orientaciones de política pública revisadas. Los indicadores sugeridos no representan metas oficiales ni resultados de intervenciones ya ejecutadas. Su aplicación requeriría definir líneas de base, responsabilidades institucionales, periodicidad de medición y criterios técnicos de evaluación.

Las estrategias presentadas mantienen relaciones entre sí.

Una mejora de conectividad puede resultar insuficiente cuando los docentes no disponen de formación para utilizarla. Del mismo modo, una política de reinserción necesita acompañamiento posterior si busca favorecer trayectorias educativas completas.

La coordinación entre instituciones públicas también puede contribuir a atender necesidades que exceden el funcionamiento escolar, especialmente aquellas relacionadas con pobreza, salud, transporte y protección.

Sin embargo, la corresponsabilidad no debería convertirse en una distribución imprecisa de obligaciones. Cada intervención necesita responsables definidos, recursos y mecanismos de seguimiento.

La participación de familias, docentes y comunidades puede fortalecer estas decisiones, siempre que exista claridad sobre las responsabilidades estatales.

Las políticas educativas adquieren mayor sostenibilidad cuando sus resultados se revisan periódicamente y las estrategias pueden ajustarse según las necesidades observadas.

8.8. La equidad educativa como compromiso de largo plazo

Reducir las brechas educativas no constituye una tarea que pueda completarse mediante una intervención aislada.

Las desigualdades rurales y urbanas se han configurado a lo largo de procesos históricos en los que intervienen condiciones económicas, decisiones institucionales y diferencias territoriales. Su transformación requiere continuidad y capacidad para reconocer problemas que cambian con el tiempo.

El desarrollo tecnológico ofrece un ejemplo. Hace algunos años, la principal preocupación se concentraba en disponer de conexión a internet; actualmente también resulta necesario examinar competencias digitales, accesibilidad y uso responsable de inteligencia artificial.

Las necesidades educativas evolucionan y las políticas deben responder sin perder de vista sus responsabilidades fundamentales.

La equidad tampoco puede reducirse a eliminar todas las diferencias estadísticas entre territorios. Las comunidades presentan características culturales, lingüísticas y geográficas propias, cuya diversidad merece reconocimiento.

El propósito consiste en evitar que esas diferencias se conviertan en restricciones injustificadas para acceder al conocimiento y desarrollar capacidades.

Esta aspiración requiere fortalecer las instituciones públicas, mejorar la utilización de los recursos y reconocer la participación de quienes viven diariamente las experiencias escolares.

También necesita sostener una mirada crítica sobre los resultados alcanzados.

Los avances deben reconocerse, pero no deberían utilizarse para ignorar necesidades pendientes. Las dificultades, por su parte, necesitan examinarse sin desconocer las experiencias educativas valiosas que se desarrollan en comunidades rurales y urbanas.

La construcción de un sistema más equitativo depende, en buena medida, de mantener esta capacidad de revisión.

La educación puede contribuir a ampliar oportunidades de desarrollo individual y colectivo, aunque su potencial depende de las condiciones en las que se ejerce el derecho a aprender.

Garantizar esas condiciones representa una responsabilidad pública que debe mantenerse más allá de los cambios administrativos o de las prioridades temporales.

Conclusiones del capítulo VIII

Las brechas educativas del Ecuador son una problemática multidimensional que requiere políticas públicas articuladas y territorialmente pertinentes. Las diferencias en acceso, permanencia, recursos, formación docente e inclusión no pueden resolverse mediante estrategias aisladas, puesto que se encuentran relacionadas con condiciones económicas, sociales e institucionales que influyen sobre las oportunidades de aprendizaje.

El fortalecimiento de la planificación territorial representa una prioridad. Los indicadores nacionales permiten identificar tendencias, pero las intervenciones deben responder a las características concretas de provincias, cantones, parroquias e instituciones. La igualdad educativa no exige aplicar soluciones idénticas, sino garantizar condiciones que permitan desarrollar oportunidades comparables.

Las estrategias de prevención del abandono, mejora de infraestructura y formación docente son componentes complementarios de una política orientada a la equidad. Su implementación necesita acompañamiento, asignación de recursos y mecanismos que permitan evaluar resultados, diferenciando las actividades ejecutadas de los cambios efectivamente alcanzados.

La inclusión y la interculturalidad también deben mantenerse como responsabilidades transversales. Las características culturales, lingüísticas, territoriales o personales no deberían limitar la participación educativa, por lo que las instituciones necesitan apoyos, materiales y prácticas que reconozcan la diversidad sin reproducir desigualdades.

Finalmente, la reducción de las brechas requiere continuidad institucional, participación comunitaria y decisiones fundamentadas en evidencia. La educación ecuatoriana ha experimentado transformaciones importantes, pero sus desafíos muestran que garantizar el derecho a aprender constituye un proceso permanente. Avanzar hacia una mayor equidad implica reconocer los problemas pendientes y sostener políticas capaces de responder a las necesidades reales de quienes integran el sistema educativo.

Referencias

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/4083

Cevallos, M. B., & Muñiz, L. (2026). El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua. *Runae*, (14), 90–101. https://doi.org/10.70141/run.14.1230

Hurtado, R. A. (2024). Eficacia de las políticas de gestión pública en la mejora de la calidad educativa en zonas rurales de la Sierra centro de Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(4). https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2464

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (s. f.). *Boletín nacional del Censo de Población y Vivienda 2022*. https://www.censoecuador.gob.ec/public/Boletin_Nacional.htm

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Tecnologías de la información y comunicación: Julio de 2025*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2025/202507_Tecnologia_de_la_Informacion_y_Comunicacion-TICs.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Ineval presentó los resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2024*. https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-los-resultados-de-la-evaluacion-nacional-ser-estudiante-2024/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Plan Nacional Cuidamos de Ti*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/10/Plan-nacional-cuidemos-de-ti.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). *Informe preliminar de rendición de cuentas 2024*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/informe-preliminar-rendicion-cuentas-2024.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). *Acuerdo N.º MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A: Normativa para garantizar la educación de personas con discapacidad*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/MINEDUC-MINEDUC-2025-00028-A.pdf

Secretaría Nacional de Planificación. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo Ecuador No Se Detiene 2025–2029*. https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/plan_nacional_de_desarrollo_25-29.pdf

UNESCO. (2025, 25 de abril). *Ser Estudiante 2023-2024: La evaluación nacional permite fortalecer la calidad educativa en Ecuador*. https://www.unesco.org/es/articles/ser-estudiante-2023-2024

UNICEF. (s. f.). *Logros de UNICEF Ecuador en 2024*. https://www.unicef.org/ecuador/logros-de-unicef-ecuador-en-2024

EPÍLOGO

La educación ecuatoriana ha experimentado transformaciones importantes; sin embargo, las desigualdades entre los sectores rurales y urbanos continúan evidenciando que el acceso a una institución educativa no garantiza, por sí solo, oportunidades equivalentes de aprendizaje. A lo largo de esta obra se ha demostrado que estas brechas responden a la interacción de factores históricos, socioeconómicos, tecnológicos, culturales e institucionales, cuyas manifestaciones varían según las características de cada territorio.

Los datos examinados permiten reconocer que la equidad educativa exige superar las respuestas homogéneas, este es el caso de las diferencias en infraestructura, conectividad, permanencia escolar, formación docente e inclusión requieren intervenciones sustentadas en evidencia y ajustadas a las necesidades de las comunidades. En este escenario, las políticas públicas deben trascender las declaraciones normativas y traducirse en acciones sostenidas, recursos suficientes y mecanismos de evaluación que permitan reconocer sus resultados.

La principal reflexión que deja este recorrido es que las brechas educativas no son realidades inevitables y su reducción depende de decisiones institucionales, compromisos colectivos y una comprensión integral de las condiciones que favorecen o limitan el derecho a aprender. Reconocer las desigualdades representa el punto de partida; transformarlas en oportunidades educativas más justas constituye el verdadero desafío.

En definitiva, el futuro de la educación ecuatoriana no debe definirse por el lugar donde nace o vive un estudiante, sino por las oportunidades reales que el sistema educativo sea capaz de garantizarle.

«La verdadera equidad educativa comienza cuando el lugar donde se nace deja de determinar hasta dónde se puede aprender, crecer y construir el futuro»

SOBRE LAS AUTORAS

Trayectoria académica y profesional de quienes participaron en la obra



AUTORA 1

MARJORIE NARCISA CEVALLOS ROSERO

Magíster en Innovación Educativa y Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa

Magíster en Innovación educativa con más de 16 años de experiencia en el ámbito educativo. Actualmente trabaja en Las Abejitas Bilingual Education Center en Lincoln, Nebraska, en un entorno bilingüe enfocado en el desarrollo integral de la primera infancia. Se destaca por su compromiso, vocación de servicio y aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras.



AUTORA 2

DIANA EMPERATRIZ CEDEÑO CABRERA

Magíster en Psicología mención en Neuropsicología del Aprendizaje

Profesional de la educación con formación de cuarto nivel en Psicología, mención en Neuropsicología del Aprendizaje, y licenciatura en Docencia y Gestión de Educación Básica. Cuenta con experiencia docente en educación básica y bachillerato, destacándose por sus competencias pedagógicas, planificación educativa, manejo de grupos y dominio de herramientas informáticas.



AUTORA 3

LESLIE KARELIS ZAMBRANO LÓPEZ

Licenciada en Educación

Licenciada en Educación por la Universidad UNICAL, con cinco años de experiencia en el ámbito educativo. Actualmente se desempeña como docente en la institución particular Antonio Neumane, en el nivel de educación primaria. Su labor se caracteriza por el compromiso con la formación integral de sus estudiantes y el interés en fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.



AUTORA 4

ILIANA MISHELL PAREDES CALDERÓN

Magíster en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos

Profesional de la educación con más de nueve años de experiencia docente en educación básica y bachillerato. Magíster en Gestión Educativa, con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos; licenciada en Ciencias de la Educación Básica y tecnóloga en Parvularia. Destaca por sus competencias en planificación curricular, gestión de aula y estrategias pedagógicas inclusivas.

Brechas educativas en el Ecuador

un análisis al sector rural y urbano

Este libro ofrece un análisis integral de las brechas educativas en el Ecuador, con énfasis en las diferencias entre los contextos rurales y urbanos. A través de la revisión de evidencia científica, datos oficiales y documentos institucionales, se examinan los principales factores que inciden en el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la inclusión educativa en sus distintos territorios.

La obra aborda los desafíos estructurales, las oportunidades de mejora y las políticas públicas orientadas a construir un sistema educativo más equitativo e inclusivo. Su enfoque combina el análisis teórico con la reflexión crítica, ofreciendo elementos clave para comprender las desigualdades educativas y para impulsar acciones que contribuyan a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Dirigido a investigadores, docentes, estudiantes, tomadores de decisiones y a todas las personas interesadas en el desarrollo educativo del país, este libro invita a repensar la educación como un pilar fundamental para una sociedad más justa, inclusiva y con mayores oportunidades.

