

**EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ECUADOR: EQUIDAD EDUCATIVA,
INCLUSIÓN Y DESARROLLO HUMANO**
**YOUTH AND ADULT EDUCATION IN ECUADOR: EDUCATIONAL EQUITY, INCLUSION
AND HUMAN DEVELOPMENT**

Autores: ¹Marcos Alejandro Yáñez Rodríguez, ²Jenny Magaly Sarmiento Espinoza.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3683-8481>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8259-629X>

¹E-mail de contacto: marcos.yanez@unae.edu.ec

²E-mail de contacto: jenny.sarmiento@unae.edu.ec

Afiliación: ¹*²Universidad Nacional de Educación, (Ecuador).

Artículo recibido: 18 de Octubre del 2026.

Artículo revisado: 25 de Octubre del 2026.

Artículo aprobado: 25 de Octubre del 2026.

¹Profesor, especialidad Educación Musical, graduado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela). Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación, graduado de la Universidad Santa María, (Venezuela). Magíster Scientiarum en Educación, mención Tecnología de la Información y Comunicación, graduado de la Universidad Central de Venezuela, (Venezuela). Doctor en Educación e Innovación. Actualmente, Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación, UNAE, (Ecuador).

²Ingeniera Comercial, graduada de la Universidad del Azuay, (Ecuador). Ingeniera en Contabilidad y Auditoría, graduada de la Universidad del Azuay, (Ecuador). Máster Universitario en Cooperación Internacional al Desarrollo: Gestión y Dirección de Proyectos, graduada de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR, (España). Actualmente, Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, (Ecuador).

Resumen

La educación de personas jóvenes y adultas con escolaridad inconclusa constituye una dimensión del derecho al aprendizaje a lo largo de la vida y un componente potencial de las políticas de equidad en Ecuador; este artículo examina críticamente su relevancia para la inclusión social y el desarrollo humano, con especial atención a las modalidades de alfabetización, educación general básica y bachillerato; se desarrolló una revisión documental crítica de fuentes normativas, publicaciones institucionales y literatura científica, seleccionadas por su pertinencia temática, trazabilidad y capacidad para distinguir el contexto ecuatoriano de la evidencia internacional; el análisis se organizó en cuatro ejes: reconocimiento del derecho, accesibilidad de la oferta, experiencias educativas y evaluación de resultados; los hallazgos documentales muestran que el marco constitucional ecuatoriano reconoce la educación a lo largo de la vida y que las orientaciones ministeriales contemplan modalidades flexibles para trayectorias interrumpidas, sin embargo, la evidencia examinada no permite inferir, por sí sola, efectos causales de dichas modalidades

sobre ingresos, empleo o movilidad social, estudios centrados en Ecuador advierten, además, que el acceso formal no equivale necesariamente a un sentimiento de pertenencia educativa; se concluye que una política sólida debe combinar flexibilidad con calidad pedagógica, apoyos a la permanencia, pertinencia intercultural y seguimiento de aprendizajes y trayectorias; se señalan vacíos de información y prioridades para una agenda de evaluación longitudinal y territorial.

Palabras clave: Educación de adultos, Escolaridad inconclusa, Equidad educativa, Inclusión social, Ecuador, Desarrollo humano, Aprendizaje permanente.

Abstract

Education for youth and adults with incomplete schooling is part of the right to lifelong learning and a potential instrument for equity policies in Ecuador; this paper critically examines its relevance to social inclusion and human development, focusing on literacy, basic education and upper secondary education; a critical documentary review was conducted using legal documents, official publications and

scholarly literature selected for thematic relevance, traceability and their ability to differentiate ecuadorian conditions from international findings; the synthesis followed four dimensions: legal recognition, access to provision, educational experiences and outcome evaluation; the reviewed documents show that ecuadorian constitutional provisions recognize lifelong education and that ministerial guidelines establish flexible pathways for interrupted school trajectories; nevertheless, the evidence examined does not establish causal effects of these pathways on earnings, employment or social mobility; research focused on Ecuador also indicates that formal admission does not necessarily translate into educational belonging; the article argues that adult education policy should combine flexibility with instructional quality, retention support, intercultural relevance and systematic monitoring of learning and educational trajectories; data gaps and priorities for longitudinal and territorially disaggregated evaluations are identified; the conclusions should be read as evidence-informed policy propositions rather than estimates of programme impact. The proposed evaluation approach distinguishes administrative participation, demonstrable learning, and subsequent social outcomes. It therefore provides a framework for future local and national studies without claiming to have established programme effectiveness.

Keywords: Adult education, Incomplete schooling, Educational equity, Social inclusion, Ecuador, Human development, Lifelong learning.

Sumário

A educação de jovens e adultos com escolaridade incompleta integra o direito à aprendizagem ao longo da vida e representa um instrumento potencial de equidade no Equador; este artigo examina criticamente sua importância para a inclusão social e o desenvolvimento humano, com foco na alfabetização, na educação básica e no ensino médio; realizou-se uma revisão

documental crítica de normas, publicações oficiais e literatura científica selecionadas por pertinência temática e rastreabilidade; a análise foi organizada em quatro dimensões: reconhecimento jurídico, acesso à oferta, experiências educativas e avaliação de resultados; as fontes indicam que a Constituição equatoriana reconhece o direito à educação durante toda a vida e que as orientações ministeriais contemplam modalidades flexíveis para trajetórias escolares interrompidas; entretanto, os documentos consultados não autorizam inferir efeitos causais sobre renda, emprego ou mobilidade social; estudos realizados no Equador também destacam que o acesso formal não garante, necessariamente, o sentimento de pertencimento educacional; conclui-se que a política pública precisa integrar flexibilidade, qualidade pedagógica, apoio à permanência, pertinência intercultural e acompanhamento da aprendizagem; identificam-se lacunas de informação e prioridades para futuras avaliações longitudinais e territoriais. A proposta distingue indicadores administrativos, aprendizagens demonstráveis e resultados sociais posteriores, evitando confundir participação com impacto. O estudo recomenda avaliações futuras com desagregação territorial, acompanhamento longitudinal e instrumentos sensíveis às experiências dos participantes. Essas recomendações são hipóteses de política pública, não estimativas de eficácia causal.

Palavras-chave: Educação de adultos, Escolaridade incompleta, Equidade educacional, Inclusão social, Equador, Desenvolvimento humano, Aprendizagem ao longo da vida.

Introducción

La discusión sobre educación de jóvenes y adultos exige abandonar la idea de que la escolarización constituye un proceso reservado a la infancia; la formación puede interrumpirse por razones laborales, económicas, territoriales, familiares, migratorias o institucionales y

reanudarse en etapas posteriores; estas trayectorias no deben interpretarse como simples déficits individuales: remiten también a la capacidad del sistema educativo para garantizar oportunidades efectivas a quienes no completaron oportunamente la educación básica o el bachillerato; en Ecuador, esta problemática adquiere relevancia normativa porque el artículo 26 de la Constitución de 2008 reconoce el derecho a la educación durante toda la vida y el artículo 28 establece garantías de acceso, permanencia y egreso sin discriminación (Asamblea Constituyente, 2008).

La escolaridad inconclusa designa, en este trabajo, la trayectoria de personas que no han completado determinados niveles de educación formal y requieren oportunidades institucionales para iniciarlos, continuarlos o culminarlos; no se equipara con analfabetismo: una persona puede saber leer y escribir y, sin embargo, no haber culminado la educación general básica o el bachillerato; tampoco se confunde la educación formal de segunda oportunidad con la totalidad del aprendizaje de adultos, que abarca ámbitos no formales e informales; la delimitación importa porque las medidas de cobertura y calidad difieren entre alfabetización, certificación de estudios y formación laboral.

La pregunta orientadora es: ¿en qué condiciones la educación formal dirigida a jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa puede contribuir a la equidad educativa, la inclusión y el desarrollo humano en Ecuador? Se plantea como objetivo general examinar críticamente el fundamento jurídico, los mecanismos pedagógicos y las restricciones estructurales de esta oferta; los objetivos específicos son identificar sus bases conceptuales y normativas; contrastar las

oportunidades institucionales con barreras plausibles de participación; distinguir resultados observables de beneficios hipotéticos; y proponer una matriz de evaluación aplicable a futuros estudios empíricos.

La pertinencia del problema se confirma, sin extrapolar datos a Ecuador, en la agenda internacional; el quinto Informe mundial sobre aprendizaje y educación de adultos destaca que los grupos marginados no acceden en igualdad de condiciones a oportunidades formativas (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL], 2022); esa constatación general ofrece una hipótesis de análisis, no un estimador nacional; por su parte, Oviedo y Roitman (2023), desde una investigación situada en Ecuador, sostienen que la inclusión administrativa resulta insuficiente cuando los espacios educativos no generan reconocimiento y pertenencia; esta lectura invita a examinar no solo quién ingresa sino qué ocurre durante la experiencia educativa. Esta perspectiva se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el compromiso internacional de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (United Nations, 2015).

La contribución original del artículo reside en articular tres escalas analíticas que suelen considerarse por separado: el derecho constitucional, la organización de trayectorias educativas flexibles y la noción de justicia educativa experimentada por quienes vuelven a estudiar; se propone asimismo diferenciar indicadores de oferta, procesos y resultados, evitando convertir la expansión de matrículas en una presunción de impacto económico o social; la tesis del artículo es interpretativa y falsable mediante investigaciones posteriores: la

flexibilidad, aunque necesaria para adecuar la enseñanza a vidas adultas heterogéneas, solo adquiere significado igualador cuando está acompañada por apoyos efectivos, experiencias de pertenencia y aprendizajes verificables.

El aprendizaje a lo largo de la vida es un marco amplio que reconoce procesos formativos en distintas etapas y espacios; su adopción no implica suprimir la importancia de las credenciales escolares, sino contextualizarlas en un itinerario dinámico; en el caso que aquí interesa, la educación de segunda oportunidad se refiere a mecanismos que permiten recuperar una trayectoria formal interrumpida; ambas ideas se relacionan, pero operan en niveles diferentes: la primera configura un principio de política y la segunda define una clase concreta de intervención educativa. El Marco de Acción de Marrakech llama a ampliar oportunidades y fortalecer los sistemas de aprendizaje y educación de adultos (UNESCO, 2022).

La perspectiva de capacidades permite distinguir entre disponer formalmente de un servicio y contar con condiciones reales para aprovecharlo, desde Sen (2009), los recursos y derechos formales no se convierten de manera automática en libertades sustantivas; intervienen factores personales, sociales e institucionales, aplicado a las trayectorias educativas adultas, un cupo disponible puede ser insuficiente si concurren jornadas extensas de trabajo, responsabilidades de cuidado, dificultades de movilidad o accesibilidad limitada, esta aplicación constituye una interpretación teórica y no un resultado de medición sobre la población ecuatoriana. Una revisión de alcance internacional también evidencia la diversidad conceptual y metodológica con que se estudia el aprendizaje

permanente (Thwe y Kálmán, 2024). En una perspectiva complementaria, la formación crítica asociada a Freire (1970/2005) invita a comprender la alfabetización y la educación de adultos como procesos de diálogo y lectura del mundo, no como transmisión mecánica de contenidos, su aporte es normativo-pedagógico: ayuda a formular criterios sobre participación, relevancia cultural y reconocimiento de saberes, pero no demuestra por sí mismo la eficacia de un programa contemporáneo, para determinar efectos observables se necesitan diseños empíricos apropiados.

La equidad educativa no consiste exclusivamente en ofrecer idénticas condiciones de enseñanza a todas las personas, implica reconocer diferencias en necesidades y restricciones, y diseñar apoyos proporcionados, en contextos de escolaridad inconclusa, la igualdad formal de requisitos puede favorecer a quienes disponen de tiempo, conectividad y estabilidad residencial, una concepción operativa de equidad debería preguntar si las personas con mayores barreras cuentan efectivamente con oportunidades para ingresar, sostener su asistencia, aprender y concluir.

El estudio de Oviedo y Roitman (2023) es especialmente relevante por su anclaje empírico en Ecuador, los autores analizan la pertenencia en experiencias de educación de adultos y muestran la necesidad de superar una visión binaria de inclusión o exclusión, el aporte no debe universalizarse a toda la población nacional: es una evidencia contextual que permite identificar mecanismos de reconocimiento, identidad y relaciones de poder susceptibles de exploración en nuevos estudios, de este modo, la pertenencia puede tratarse como una dimensión de calidad

institucional distinta de la mera matrícula. Investigaciones comparadas también han advertido que la educación permanente puede reproducir desigualdades cuando la participación se concentra en personas ya aventajadas, la OCDE (2025) documenta diferencias de acceso a formación de adultos por nivel educativo, recursos y condiciones laborales en los países examinados, este patrón es útil como advertencia metodológica, pero las estimaciones de su encuesta no deben presentarse como datos de Ecuador: varían las poblaciones, los instrumentos y el tipo de aprendizaje medido.

El desarrollo humano se utiliza aquí en un sentido no reductible al aumento del ingreso, comprende posibilidades de decisión, participación, aprendizaje, ejercicio de derechos y acceso a trayectorias vitales elegidas, la educación puede desempeñar un papel habilitante al ampliar repertorios de lectura, escritura, razonamiento y comunicación; sin embargo, el carácter plausible de estos mecanismos no reemplaza la demostración de impactos, una investigación responsable diferencia la obtención de credenciales, las competencias efectivamente adquiridas y los resultados laborales o cívicos ulteriores.

Conviene distinguir tres cadenas de resultados: la administrativa, integrada por inscripción, asistencia, promoción y titulación; la pedagógica, relativa a aprendizaje de competencias; y la social, relacionada con cambios en autonomía, empleo, salud o participación comunitaria, la primera puede estudiarse con registros educativos; la segunda requiere evaluaciones válidas; la tercera exige diseños longitudinales y consideración de factores de confusión, la asociación entre educación y resultados deseables

no revela por sí misma la dirección causal ni descarta selección previa de quienes optan por regresar a estudiar.

La discusión sobre desigualdad educativa requiere distinguir la justicia distributiva de la justicia relacional, una oferta puede ampliar cupos sin modificar las condiciones en las que los estudiantes son escuchados, reconocidos y evaluados, la investigación de Oviedo y Roitman (2023) centrada en Ecuador, permite ubicar la pertenencia como dimensión que no se reduce al registro administrativo, en el terreno comparado, Van Nieuwenhove y De Wever (2025) advierten que las barreras que los adultos atribuyen a circunstancias externas también pueden estar mediadas por experiencias psicosociales, expectativas de éxito y relaciones con la educación, no se deduce de estas publicaciones una frecuencia nacional de barreras, sino la necesidad de medir mecanismos diversos antes de recomendar una solución única.

La hipótesis de desventaja acumulativa introduce una objeción a las interpretaciones celebratorias del aprendizaje permanente: las personas que más participan pueden ser precisamente las que ya disponen de capital educativo, recursos y redes, Kalenda y Kočvarová (2024) muestran persistencias de desigualdad en educación no formal de personas mayores, mientras que otros análisis de la desigualdad educativa justifican examinar cómo las condiciones familiares pueden relacionarse con la participación, estos resultados provienen de contextos externos y no deben utilizarse para describir directamente la distribución ecuatoriana, sin embargo, justifican preguntar quiénes quedan fuera aun cuando la matrícula total aumente. En educación superior, Park y Su (2026) documentan barreras de

participación de adultos, si bien sus resultados no pueden trasladarse directamente a la escolaridad inconclusa ecuatoriana.

Desde la perspectiva del diseño institucional, una política de segunda oportunidad reúne dimensiones distributivas cercanía, costos de transporte, horarios, becas, curriculares pertinencia de contenidos y evaluación formativa y simbólicas trato respetuoso, identidad del estudiante y participación en decisiones, Broek et al. (2024) enfatizan las condiciones socioespaciales locales que favorecen el aprendizaje; trasladado como marco interrogativo a Ecuador, ello conduce a observar redes entre establecimientos, municipios, organizaciones territoriales y servicios sociales, evitando suponer que una innovación de aula aislada elimina restricciones de la trayectoria completa.

La mediación tecnológica introduce otra tensión, una propuesta virtual puede reducir desplazamientos y, al mismo tiempo, excluir a personas sin conectividad estable o capacidades digitales, Dille y Buhl (2025) conceptualizan formas de marginación digital que exceden la mera posesión de dispositivos; Xu et al. (2025) sintetizan desafíos de alfabetización digital de adultos mayores, ambos trabajos permiten formular criterios de accesibilidad, pero no prueban que la enseñanza virtual sea superior o inferior para estudiantes ecuatorianos con escolaridad inconclusa, las diferencias en edad, alfabetización, diseño de cursos y conectividad requieren pruebas específicas. El análisis de Lohr (2025) subraya que el acceso tecnológico y las competencias para utilizarlo constituyen dimensiones diferenciadas de la inclusión digital.

Materiales y métodos

El trabajo corresponde a una revisión documental crítica con análisis temático de fuentes secundarias, y no a una revisión sistemática ni a un metaanálisis, no se realizaron entrevistas, encuestas, observación de aula ni tratamiento de microdatos individuales, por ello, el término «resultados» alude a hallazgos de síntesis documental, no a estimaciones primarias, el diseño es apropiado para evaluar la coherencia entre marcos normativos, orientaciones de política y planteamientos teóricos, pero limita cualquier pretensión de generalización estadística.

La selección priorizó cuatro conjuntos documentales: (a) Constitución y orientaciones del Ministerio de Educación del Ecuador; (b) indicadores de acceso digital del Instituto Nacional de Estadística y Censos; (c) informes de UNESCO y OCDE empleados únicamente como contexto comparativo; y (d) literatura académica verificable, dando preferencia a estudios explícitamente situados en Ecuador, se consideraron documentos publicados hasta octubre de 2026 que permitieran identificar autor institucional o personal, fecha, título y localización, se excluyeron noticias sin trazabilidad, estadísticas reproducidas sin definición de denominador y documentos cuyo ámbito poblacional no fuese compatible con la cuestión investigada.

La búsqueda exploratoria se realizó a través de repositorios y portales oficiales, páginas editoriales y términos combinados en español e inglés, entre ellos «educación jóvenes adultos Ecuador», «escolaridad inconclusa», «adult education Ecuador», «belonging adult education» y «adult learning inequalities», la selección final

fue intencional y no exhaustiva, dado que no se conservó un protocolo de búsqueda con recuentos auditables de identificaciones, cribados y exclusiones, no sería válido dibujar un diagrama PRISMA ni afirmar una cobertura sistemática de la literatura, esta limitación se considera en la interpretación.

Para extraer y contrastar información se aplicó una matriz cualitativa de autoría y año, ámbito territorial, población, tipo de evidencia, hallazgo pertinente, limitación y uso argumentativo, en el análisis se separaron afirmaciones normativas, constataciones descriptivas e inferencias, se evitó combinar porcentajes de poblaciones diferentes y atribuir a Ecuador las magnitudes globales o de países pertenecientes a la OCDE, las discrepancias o carencias de información se trataron como vacíos, no como evidencia de ausencia de políticas o de resultados,

Los criterios de robustez fueron: proximidad de la fuente al dato original; congruencia entre población y conclusión; actualidad de la regulación; explicitación del tipo de estudio; y reconocimiento de interpretaciones alternativas. La síntesis no asigna puntuaciones artificiales a documentos heterogéneos, en particular, los materiales ministeriales se consideran fuentes primarias para describir lineamientos vigentes en la fecha de publicación, pero no evidencia independiente de impacto o calidad. La búsqueda documental se amplió en octubre de 2026 mediante consultas focalizadas en español e inglés sobre adult learning, adult education, participation barriers, lifelong learning, educational inequality, second chance education y Ecuador, junto con consultas institucionales en los repositorios oficiales de educación y estadística, la ampliación incorpora análisis

revisados por pares identificables mediante DOI y documentos institucionales con URL pública, este procedimiento incrementa la trazabilidad del argumento, aunque no equivale a una búsqueda bibliométrica exhaustiva en Scopus, Web of Science y ERIC; no se dispone de un registro íntegro de resultados y exclusiones para reclamar una revisión sistemática.

Se utilizó una matriz narrativa de extracción con cinco campos: población y territorio del estudio, modalidad educativa, diseño y alcance metodológico, hallazgo principal relevante para la tesis y límite de transferencia al caso ecuatoriano, la codificación distinguió afirmaciones normativas de descripciones institucionales, asociaciones estadísticas de efectos causales, y estudios de educación formal de estudios sobre formación profesional no formal, las fuentes internacionales se utilizaron para discutir mecanismos plausibles, mientras que las afirmaciones sobre marco institucional de Ecuador se anclaron en sus documentos nacionales, no se efectuaron metaanálisis ni evaluación formal de riesgo de sesgo.

La evaluación crítica de la evidencia siguió tres reglas, primero, ningún porcentaje internacional se presentó como estimación ecuatoriana, segundo, las publicaciones que estudian capacitación ocupacional no fueron asimiladas sin matices a programas de alfabetización o culminación del bachillerato, tercero, los resultados de los documentos normativos se interpretaron como compromisos u ofertas previstas, no como prueba de implementación homogénea, estas precauciones son especialmente importantes para evitar una falsa precisión cuando no se cuenta con microdatos longitudinales de participantes y no participantes.

Resultados y Discusión

Con relación al reconocimiento jurídico y configuración institucional, la Constitución ecuatoriana dispone que la educación es un derecho a lo largo de la vida y configura obligaciones públicas de accesibilidad y permanencia (Asamblea Constituyente, 2008, arts. 26–28), ello permite interpretar la educación de jóvenes y adultos no como concesión residual, sino como parte del marco general de garantía del derecho. El alcance efectivo de esta obligación depende, sin embargo, de instrumentos jurídicos, presupuesto, instituciones, docentes y oportunidades territoriales, el texto constitucional establece principios; no demuestra que todas las personas elegibles encuentren una plaza adecuada.

Los lineamientos educativos ministeriales publicados en 2025 identifican ofertas de alfabetización, postalfabetización, básica superior y bachillerato para personas jóvenes, adultas y adultas mayores con escolaridad inconclusa, también describen modalidades semipresenciales y a distancia, con diferentes combinaciones de trabajo independiente y acompañamiento (Ministerio de Educación, 2025), la documentación curricular de 2025 insiste en contextualizar y adaptar los contenidos a la realidad del estudiantado, criterio coherente con trayectorias de vida no lineales (Ministerio de Educación, 2025), se trata de rasgos de diseño declarados institucionalmente, no de evaluaciones sobre su ejecución homogénea en el territorio. En el campo de las ofertas, la modalidad flexible puede responder a restricciones de horario y desplazamiento, no obstante, su significado operativo depende de cuestiones adicionales: ubicación real de sedes, horarios efectivos, cupos, apoyos para estudiantes

con discapacidad, disponibilidad de materiales y acompañamiento pedagógico, sin estos datos no puede deducirse cobertura territorial suficiente a partir de la sola existencia normativa de alternativas. Esta separación entre oferta prevista y servicio prestado debe formar parte de cualquier evaluación posterior.

Cuando se habla de la continuidad educativa y condiciones materiales, el retorno al estudio no implica únicamente resolver un trámite de inscripción, en estudiantes que trabajan, sostienen hogares o enfrentan movilidad residencial, la continuidad requiere compatibilizar tiempos institucionales con actividades cotidianas, la literatura comparada publicada por la OCDE (2025) identifica falta de tiempo, costos y oportunidades inadecuadas entre barreras relevantes a la formación de adultos. El hallazgo debe leerse como evidencia comparada, no como prevalencia medida para Ecuador; sirve para diseñar preguntas empíricas sobre obstáculos potenciales de las ofertas nacionales.

La expansión tecnológica aporta oportunidades, pero hace necesario analizar los medios de acceso, según el INEC (2025), el indicador nacional de hogares con acceso a internet fue de 71,3 % en julio de 2025 y el de personas usuarias de internet alcanzó 80,1 %, con definiciones y universos diferentes, estos datos no miden específicamente a estudiantes de educación para jóvenes y adultos, ni garantizan estabilidad de conexión, equipos personales o competencias digitales suficientes para cursar una modalidad virtual. Su utilización apropiada consiste en situar un contexto nacional de conectividad, evitando la falacia de sustituir indicadores de hogares o de población general por indicadores de cobertura educativa. La modalidad a distancia puede aliviar

barreras de desplazamiento y generar otras vinculadas con autonomía de estudio, equipamiento o interacción pedagógica, por ello, resulta insuficiente evaluar innovación mediante el porcentaje de cursos digitalizados, una prueba más exigente indagaría si las personas con menor conectividad pueden acceder a materiales alternativos, tutorías y retroalimentación, si completan módulos y si alcanzan desempeños comparables bajo condiciones de evaluación equivalentes. La Figura 1 organiza conceptualmente las condiciones de acceso, la experiencia formativa y los resultados esperados.

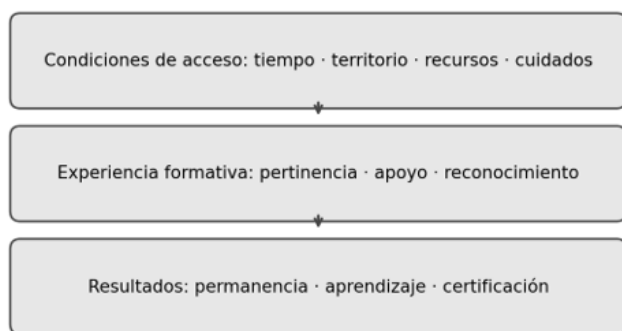


Figura 1. Modelo conceptual de condiciones y resultados de la educación de jóvenes y adultos

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las experiencias de pertenencia y calidad pedagógica, la investigación de Oviedo y Roitman (2023) señala que sentirse aceptado y reconocido forma parte de la inclusión educativa adulta en Ecuador. El acceso no garantiza pertenencia, especialmente cuando operan jerarquías de género, identidad y poder, este resultado permite ampliar la evaluación hacia relaciones pedagógicas, trato institucional y participación en decisiones. Conviene subrayar que el estudio cualitativo no suministra una estimación nacional del efecto de la pertenencia

sobre titulación o salarios, por lo cual cualquier propuesta de medición requiere una validación adicional.

La pertinencia del currículo debe examinarse sin caer en una oposición simplista entre relevancia para la vida adulta y exigencia académica, un currículo situado puede aprovechar conocimientos derivados de experiencias laborales, comunitarias y familiares, pero debe asegurar alfabetización funcional, razonamiento matemático, lectura crítica y competencias transferibles, la adaptación no debería confundirse con reducción automática de estándares. Resulta defendible ajustar secuencias, formatos y ejemplos y mantener objetivos de aprendizaje comparables y transparentes.

En contextos interculturales, la relevancia educativa también exige observar el reconocimiento de lenguas y saberes diversos, este argumento deriva de los principios constitucionales de educación intercultural y de enfoques críticos de justicia educativa; no equivale a afirmar, sin datos, que una proporción determinada de instituciones incumple estos principios, una agenda de investigación en Ecuador debería registrar la disponibilidad efectiva de mediación lingüística y materiales culturalmente pertinentes, antes de emitir juicios territoriales.

Con respecto al Seguimiento de resultados y límites de los indicadores, en la evidencia revisada no se identificó una base longitudinal armonizada que permitiera vincular, a escala nacional, ingreso a programas de escolaridad inconclusa, permanencia, aprendizaje certificado y cambios posteriores en bienestar, la falta de una base identificada en esta revisión exploratoria no

demuestra que tal información no exista: define, con precisión, una limitación del presente estudio. En consecuencia, el texto no informa tasas nacionales de retención, culminación o retorno salarial que no hayan sido contrastadas con sus fuentes originales. Es necesario evitar una lectura causal de comparaciones simples entre egresados y no egresados, quienes logran permanecer y terminar pueden diferir previamente en estabilidad laboral, salud, apoyo familiar, motivación y capital educativo, la estimación del efecto de un programa exigiría procedimientos que reduzcan sesgos de selección, por ejemplo comparaciones longitudinales con grupos

plausiblemente equivalentes, diseños cuasiexperimentales cuando existan cambios de elegibilidad o análisis rigurosos de discontinuidades. Tales métodos deberán respetar los derechos y la confidencialidad del estudiantado. La revisión permite proponer una matriz de indicadores que conecte la dimensión del derecho con la calidad de la experiencia y sus resultados. La propuesta no representa un instrumento validado; requiere pilotaje, revisión experta y análisis de comparabilidad temporal y territorial. La Tabla 1 sintetiza las dimensiones sugeridas para operacionalizar esa propuesta.

Tabla 1. Dimensiones propuestas para el seguimiento de trayectorias educativas.

Dimensión	Barreras identificables	Indicador sugerido
Acceso	Tiempo, distancia y costos indirectos	Inscripción según territorio
Permanencia	Trabajo y cuidados	Retención por cohorte
Aprendizaje	Trayectorias heterogéneas	Progreso en competencias
Finalización	Interrupciones recurrentes	Titulación y continuidad

Fuente: Elaboración propia.

Una lectura cruzada de las fuentes produce cinco hallazgos analíticos, el primero es el contraste entre reconocimiento jurídico y oportunidad efectiva: las garantías formales orientan la acción estatal, pero por sí solas no informan sobre disponibilidad territorial, frecuencia de apertura de cohortes ni suficiencia de apoyos, el segundo es la heterogeneidad de la población destinataria, que impide equiparar a una persona de 17 años que busca completar educación básica con una persona adulta mayor que requiere alfabetización inicial, el tercero es que permanencia y culminación pueden estar afectadas tanto por la pedagogía como por obligaciones laborales y de cuidado, el cuarto es que un entorno acogedor y culturalmente pertinente constituye parte del fenómeno de inclusión, el quinto es la falta de evidencia causal específica con los documentos

examinados. Las barreras temporales merecen atención sin simplificarlas, la OCDE (2025) identifica obligaciones laborales y familiares como restricciones frecuentes en su encuesta comparada de adultos; sus resultados se refieren a poblaciones y modalidades distintas de la educación formal ecuatoriana, esta referencia justifica medir compatibilidad de jornadas en los programas nacionales, no afirmar que una proporción concreta de estudiantes abandona por motivos de trabajo, las entrevistas locales y la encuesta a estudiantes deberían distinguir incompatibilidad de horarios, traslados, trabajo por turnos, enfermedad y cuidados no remunerados. En materia tecnológica, la literatura sobre plataformas educativas advierte que la participación digital puede superponerse a desigualdades educativas previas, el estudio

comparado sobre cuatro países europeos de la investigación comparada reciente examina usos diferenciados de recursos y plataformas en educación formal y no formal, Dille y Buhl (2025) muestran que la experiencia de marginación digital implica dimensiones de apropiación y de uso. Un análisis ecuatoriano riguroso debe comprobar disponibilidad de señal, costo de datos, dispositivos compartidos, accesibilidad para discapacidad y posibilidad de estudiar sin conexión antes de recomendar sustituciones masivas de la presencialidad.

El componente territorial de la oferta tampoco es una simple cuestión cartográfica, los tiempos de traslado, las redes de cuidado y la coordinación entre prestadores modifican el costo real de participación, Broek et al. (2024) concluyen que el nivel socioespacial y la infraestructura relacional importan para comprender el aprendizaje local, en consecuencia, una evaluación pública debería distinguir ampliación de sedes, continuidad efectiva de grupos, calidad del acompañamiento y capacidad de articulación con otros servicios. Ninguno de esos criterios, por separado, garantiza mayores aprendizajes; tomados conjuntamente ofrecen una teoría de implementación evaluable.

La dimensión de género exige un tratamiento interseccional, diferencias observadas entre hombres y mujeres no deberían interpretarse sin controlar tipo de programa, vínculos con el trabajo remunerado, edad, cuidados, discapacidad o procedencia territorial, la evidencia comparada disponible sugiere distinguir modalidades de aprendizaje e incentivos institucionales antes de atribuir disparidades a un solo factor. Para Ecuador, la recomendación es desagregar indicadores y combinar medidas con relatos de

experiencia educativa, no trasladar signos o tamaños de brecha desde Europa.

La alfabetización y la obtención de credenciales operan en horizontes diferentes, para quienes requieren alfabetización inicial, es fundamental documentar competencias funcionales y su utilización cotidiana, no solamente constancias de asistencia, para quienes completan educación básica o bachillerato, también importan la validez de certificaciones, la transición a nuevas oportunidades formativas y las habilidades efectivamente adquiridas. Desde el enfoque de capacidades de Sen (2009), una credencial puede ampliar opciones, pero la conversión de esa opción en una libertad sustantiva depende de factores institucionales, económicos y sociales externos a la escuela.

La síntesis justifica una propuesta de evaluación en tres escalas temporales: al ingreso, se registran escolaridad previa, necesidades de apoyo y barreras; durante el programa, asistencia, aprendizaje, seguridad y pertenencia; después del egreso, continuidad de estudios, usos de competencias y trayectorias reportadas, el seguimiento deberá proteger consentimiento y confidencialidad. Las asociaciones entre completar estudios y mejorar ingresos deberán ajustarse por diferencias iniciales; de otro modo, existe riesgo de atribuir al programa ventajas que sus participantes ya tenían antes de matricularse. La Figura 2 representa esas tres etapas de seguimiento como una propuesta de trabajo.

El primer resultado interpretativo se refiere a la diferencia entre el reconocimiento del derecho y su realización material, el marco constitucional ecuatoriano permite fundamentar la educación a lo largo de la vida como obligación pública; los

lineamientos ministeriales muestran respuestas institucionales concretas, no obstante, esta articulación normativa no elimina la necesidad de evaluar continuidad, aprendizaje y adecuación territorial. Un programa puede estar disponible en términos administrativos y seguir siendo inaccesible para personas cuyos horarios, cuidados o condiciones de movilidad no se ajustan a su funcionamiento.



Desagregación transversal: edad · género · territorio · conectividad

Figura 2. *Secuencia propuesta de seguimiento educativo*

Fuente: Elaboración propia. Esquema de evaluación, sin valores estadísticos.

Una objeción frecuente a priorizar modalidades específicas para jóvenes y adultos sostiene que la inversión pública debería concentrarse en prevenir el abandono escolar en edades tempranas, este argumento introduce un problema real de asignación de recursos, pero plantea una falsa disyuntiva cuando supone que la prevención vuelve innecesaria la reparación educativa, las políticas de permanencia en la infancia y adolescencia pueden reducir nuevas interrupciones, mientras que las alternativas para quienes ya interrumpieron sus estudios atienden un grupo distinto de titulares del derecho. El balance concreto requiere estimaciones de costo-efectividad y análisis distributivos, no afirmaciones categóricas a favor de una vía única.

Una segunda objeción afirma que flexibilizar horarios, duración y modalidades compromete necesariamente la calidad, la preocupación merece atención porque un certificado sin competencias demostrables erosiona su valor educativo y social. Sin embargo, la flexibilidad organiza el tiempo, el espacio y la mediación pedagógica y no implica, por definición, menor exigencia de aprendizaje. La respuesta más sólida es formular desempeños esperados públicos, evaluaciones apropiadas, apoyos suficientes y mecanismos de aseguramiento de calidad. La calidad no puede inferirse de la modalidad; debe comprobarse con evidencia de procesos y resultados.

Una tercera objeción interpreta que la educación de adultos debe justificarse exclusivamente por retornos laborales, la formación puede relacionarse con capacidades productivas, pero reducir su valor al salario desconoce dimensiones de ciudadanía, pertenencia, autonomía y ejercicio de derechos, además, aun los estudios comparativos que observan asociaciones entre formación e ingresos advierten posibles efectos de selección: la OCDE (2025) distingue correlación de causalidad, desde una perspectiva de desarrollo humano, el retorno económico constituye una dimensión que puede medirse, no el único criterio de legitimidad.

Una cuarta objeción cuestiona que la educación virtual pueda ampliar realmente la equidad cuando existen brechas de conectividad y destrezas tecnológicas, las estadísticas nacionales del INEC (2025) documentan un acceso importante a internet, pero no justifican equiparar acceso doméstico con disposición plena para estudiar a distancia, por eso es preferible un principio de flexibilidad con garantías: tutoría

cercana, materiales accesibles sin conectividad permanente, opciones presenciales pertinentes y medidas que permitan verificar el aprendizaje. La selección del canal debe responder a perfiles reales, no a supuestos sobre universalidad tecnológica.

El concepto de pertenencia añade un matiz a la discusión sobre eficacia, Oviedo y Roitman (2023) invitan a reconocer que las experiencias educativas se construyen en relaciones sociales e identitarias; no basta abrir puertas para que todas las personas se sientan legitimadas dentro del aula, esta idea es particularmente útil para formular nuevas preguntas: ¿qué prácticas institucionales facilitan la voz de estudiantes adultos?, ¿qué experiencias de desvalorización o respeto se describen?, ¿cómo se combinan las presiones familiares y económicas con la

interacción pedagógica? Su respuesta requiere investigación empírica específica, no una generalización automática del estudio de referencia.

Desde la política pública, el desafío central es coordinar medidas que inciden sobre la trayectoria completa: información y orientación para el ingreso, reconocimiento de estudios previos, horarios compatibles, acompañamiento tutorial, adecuaciones razonables, prevención de interrupciones y seguimiento posterior al egreso, ninguna de estas medidas aisladas garantiza impacto, constituyen hipótesis de intervención razonables que deben priorizarse conforme a diagnóstico local, viabilidad presupuestaria y evaluación gradual. La Tabla 2 ordena las intervenciones propuestas y sus criterios de evaluación.

Tabla 2. *Intervenciones e indicadores propuestos para la política educativa.*

Eje de política	Intervención	Criterio de evaluación
Flexibilidad	Horarios compatibles	Continuidad
Apoyo	Tutorías y orientación	Progresión
Inclusión digital	Opciones presenciales e híbridas	Acceso efectivo
Pertinencia	Curriculo contextualizado	Aprendizajes aplicados

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión territorial exige cautela adicional, Ecuador combina contextos urbanos, rurales y de movilidad humana diversos, en ausencia de estimaciones desagregadas verificadas, no sería legítimo afirmar qué provincia presenta la mayor demanda insatisfecha, cuál modalidad produce mejores resultados o qué grupo alcanza mayor deserción, la recomendación responsable es diseñar un observatorio administrativo y pedagógico con denominadores consistentes, desagregaciones protegidas y publicación metodológica, de modo que las decisiones futuras

descansen en información reproducible. La novedad del marco propuesto es que plantea evaluar la política de escolaridad inconclusa como una secuencia de oportunidades efectivas, el acceso es el primer umbral; la continuidad exige sostenibilidad; la calidad implica aprendizaje; la inclusión involucra reconocimiento; y el desarrollo humano requiere observar posibilidades que se abren fuera de la institución, esta cadena tiene utilidad analítica, pero no debe confundirse con un modelo causal confirmado, en particular, pueden existir

relaciones recíprocas: experiencias positivas favorecen permanencia y esta, a su vez, puede fortalecer pertenencia. El análisis de derechos y resultados requiere una perspectiva intertemporal, los programas educativos generan costos presentes y posibles beneficios futuros, pero los horizontes de observación son distintos, una intervención puede mejorar autoconfianza sin modificar inmediatamente ingresos; también puede obtener culminación de estudios sin generar aprendizajes suficientemente sólidos. De ahí que una evaluación equilibrada combine resultados próximos e intermedios y evite usar un solo indicador como medida total de éxito.

Una objeción importante sostiene que, en escenarios de restricción fiscal, los recursos deberían concentrarse exclusivamente en evitar abandono escolar temprano, la prevención es prioritaria porque reduce la necesidad futura de programas de segunda oportunidad, pero no satisface el derecho de generaciones que ya experimentaron exclusión, la respuesta no consiste en oponer poblaciones ni prometer retornos económicos no medidos: se requiere planificación intertemporal y evaluación transparente de costos, resultados y equidad de ambos tipos de inversión.

Una segunda objeción propone que certificaciones aceleradas y contenidos abreviados disminuyen exigencia académica, es una preocupación legítima cuando la flexibilidad se reduce a acortar tiempos sin asegurar resultados. La respuesta metodológica es exigir estándares comparables de competencias, apoyos diferenciados y evaluación válida, sin confundir igualdad de resultados con identidad de ritmos, secuencias o mediaciones didácticas. La innovación que amplía el acceso debe someterse

a evaluación de aprendizaje, no solo de satisfacción.

Una tercera objeción considera que la formación laboral produce beneficios más inmediatos que la culminación de escolaridad general, ambas intervenciones pueden ser complementarias y atienden propósitos diferentes: la acreditación de la educación formal contribuye al ejercicio de derechos y a la continuidad formativa, mientras la formación ocupacional se orienta a habilidades vinculadas con tareas productivas, una comparación responsable requiere definir resultados, duración, grupos y costos de cada alternativa; no es válido inferir superioridad a partir de estudios externos sin equivalencia de población y programa.

La evidencia internacional permite distinguir el reconocimiento normativo de la capacidad operativa de los sistemas, Boeren y Rubenson (2022) examinan críticamente los alcances y las limitaciones de los informes internacionales sobre aprendizaje de adultos; Boeren (2019) propone considerar la articulación entre niveles micro, meso y macro, Elfert (2019) analiza la tensión entre formación para el mercado y enfoque de derechos, una investigación comparada de Grotlüschen et al. (2024) concluye que la convergencia programática con los Objetivos de Desarrollo Sostenible no equivale necesariamente a que dichos objetivos impulsen las iniciativas observadas, desde el análisis comparado del Mediterráneo, Mayo (2024) destaca la importancia de contextos sociopolíticos y tradiciones de educación popular, estos trabajos orientan la interpretación de Ecuador, pero sus hallazgos no son estimaciones nacionales. En la dimensión comunitaria, Belete et al. (2022) examinan el papel de centros

comunitarios como espacios de aprendizaje y desarrollo local; Rogers (2019) vincula estas instituciones con la implementación territorial de objetivos de sostenibilidad, Calderón-Villarreal et al. (2023) documentan educación popular relacionada con higiene y calidad del agua en una comunidad indígena mexicana, un ejemplo de pertinencia contextual que no debe trasladarse de forma automática a la escolaridad inconclusa ecuatoriana, Robinson-Pant (2023) revisa críticamente los vínculos entre alfabetización y ciudadanía y Bown (2000) sitúa históricamente el debate sobre aprendizaje permanente, en conjunto, invitan a diferenciar la obtención de credenciales, la participación social y la adquisición comprobable de habilidades.

Los estudios recientes sobre acceso digital advierten que entregar una plataforma no equivale a garantizar inclusión: Geerts et al. (2023) describen el apoyo pedagógico de instructores tecnológicos a personas mayores; Hauge et al. (2024) evalúan el desarrollo de habilidades digitales con aprendices adultos de inglés; Faye y Ravneberg (2024) analizan condiciones de inclusión digital comunitaria para grupos vulnerables, Tomczyk et al. (2023) exploran el aprendizaje intergeneracional y Tomczyk y Edisherashvili (2024) se concentran en objetivos formativos apropiados para personas mayores. Estos trabajos sustentan la recomendación de combinar conectividad, mediación humana, acompañamiento y evaluación de destrezas, pero no prueban efectos cuantitativos de programas ecuatorianos. La heterogeneidad de trayectorias exige intervenciones diferenciadas, Aleti et al. (2024) estudian procesos sociales en la alfabetización digital de personas mayores; McGinty et al. (2024) discuten aceptación tecnológica y diseño

formativo; Mouwers y Arendse (2024) investigan ciudadanía digital entre estudiantes adultos de posgrado. Jung et al. (2025) advierten que sostenibilidad operativa y efectividad no son equivalentes, mientras que Kuong y Garro (2026) abordan la inclusión tecnológica mediante aprendizaje en servicio, Valencia-Londoño et al. (2025) estudian adaptaciones tecnológicas para adultos mayores con condiciones neuromusculares. Estos artículos comprenden poblaciones distintas y sirven como antecedentes de diseño, no como sustitutos de evaluaciones específicas de alfabetización y bachillerato en Ecuador,

La organización pedagógica y la profesionalización docente son igualmente relevantes. Ioannou (2023) examina el desarrollo profesional de educadores de adultos; Jin (2024) aborda la enseñanza de personas mayores y Vaculíková et al. (2024) analizan la participación en educación no formal. El Galad et al. (2024) y Ruesch y Sarvary (2024) examinan modalidades de flexibilidad en educación superior. Para la inclusión tecnológica, Martínez et al. (2024) evalúan metodologías activas con adultos mayores en México y Álvarez y Huerta (2024) discuten el diseño inclusivo de tecnologías para educación abierta; Vercruyssen et al. (2023) documentan la complejidad de destrezas digitales consideradas básicas por instructores de adultos mayores. Estos estudios externos orientan preguntas de investigación, sin ofrecer estimaciones transferibles automáticamente a Ecuador. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015) proporciona un referente normativo, no prueba de eficacia. La revisión no fue sistemática ni exhaustiva y puede omitir literatura relevante, especialmente artículos no accesibles en las búsquedas exploratorias, no cuenta con un

protocolo registrado, evaluación formal del riesgo de sesgo por estudios ni extracción replicada por dos revisores independientes, por ello no corresponde interpretar la síntesis como demostración definitiva del estado completo de la investigación, la densidad de literatura revisada tampoco satisface todavía el mínimo de 50 referencias previsto por la plantilla editorial para artículos de revisión.

El trabajo combina fuentes de distinto nivel de evidencia: normas jurídicas, documentos programáticos, estadísticas de población general, comparaciones internacionales y una investigación académica situada en Ecuador, los indicadores del INEC sobre conectividad no identifican específicamente a la población matriculada en educación de jóvenes y adultos; las comparaciones de UNESCO y OCDE no representan estimaciones nacionales directas. La revisión no incluye trabajo de campo, contraste de microdatos, ni medición de resultados de aprendizaje, estos límites impiden estimar efectividad, prevalencia de barreras o causalidad. Algunas fuentes institucionales describen reglas y orientaciones para fechas determinadas, su vigencia jurídica exacta al momento de la postulación debe ratificarse mediante consulta a documentos originales y reformas posteriores, la propuesta de indicadores, aunque coherente con la discusión, todavía carece de validación por expertos, pilotaje estadístico y contraste con las posibilidades reales de los sistemas de información educativa.

Conclusiones

La educación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa debe interpretarse en Ecuador como una expresión del derecho a la educación a lo largo de toda la vida y no

únicamente como un mecanismo subsidiario para obtener credenciales, los principios constitucionales y las modalidades ministeriales examinadas fundamentan la pertinencia pública de ofrecer rutas para recomponer trayectorias interrumpidas.

La flexibilidad institucional constituye una condición relevante de accesibilidad, pero resulta insuficiente sin estándares de aprendizaje, acompañamiento adecuado y respuestas a barreras de tiempo, cuidado, conectividad y movilidad, la expansión formal de la oferta no prueba por sí misma una reducción de desigualdades. La inclusión requiere reconocer la dimensión relacional de la experiencia educativa, la evidencia académica situada en Ecuador muestra la utilidad de estudiar pertenencia y reconocimiento junto con matriculación y titulación, de aquí se deriva la necesidad de considerar la voz de estudiantes jóvenes y adultos en el diseño y evaluación de las ofertas.

La contribución de estos programas al desarrollo humano es una hipótesis sólida desde la perspectiva de derechos y capacidades, pero sus efectos específicos sobre empleo, ingresos y autonomía necesitan evaluación empírica, una agenda prioritaria consiste en vincular información de acceso, permanencia y aprendizaje con seguimientos longitudinales y diseños que reduzcan sesgos de selección. La política educativa podrá sostener afirmaciones más robustas si adopta indicadores transparentes y comparables por territorio y condiciones de vulnerabilidad, sin sacrificar protección de datos. La investigación futura debe integrar evidencia cuantitativa y cualitativa para explicar no solo cuántas personas culminan estudios, sino quiénes

logran hacerlo, con qué aprendizajes y en qué condiciones institucionales.

Referencias bibliográficas

- Aleti, T., Figueiredo, B., Martin, D. M., & Reid, M. (2024). Digital inclusion in later life: Older adults' socialisation processes in learning and using technology. *Australasian Marketing Journal*, 32(4), 295–307. <https://doi.org/10.1177/14413582231187652>
- Alvarez-Icaza, I., & Huerta, O. (2024). Augmented intelligence for open education: Bridging the digital gap with inclusive design methods. *Frontiers in Education*, 9, Article 1337932. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1337932>
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador (arts. 26–29). https://www.constituteproject.org/constitution/Ecuador_2021?lang=es
- Belete, S., Duke, C., Hinzen, H., Owusu-Boampong, A., & Khau, H. P. (2022). Community learning centres (CLCs) for adult learning and education (ALE): Development in and by communities. *International Review of Education*, 68(2), 259–290. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09954-w>
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Boeren, E., & Rubenson, K. (2022). The Global Report on Adult Learning and Education (GRALE): Strengths, weaknesses and future directions. *International Review of Education*, 68, 291–308. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09945-x>
- Bown, L. (2000). Lifelong learning: Ideas and achievements at the threshold of the twenty-first century. *Compare*, 30(3), 341–351. <https://doi.org/10.1080/713657473>
- Broek, S., Kuijpers, M. A. C. T., Semeijn, J. H., & van der Linden, J. (2024). Conditions for successful adult learning systems at local level: Creating a conducive socio-spatial environment for adults to engage in learning. *International Journal of Lifelong Education*, 43(2–3), 200–223. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2338366>
- Calderón-Villarreal, A., Alamo-Hernández, U., Terry, B., & Salgado-de-Snyder, N. (2023). Popular education to improve water quality and hygiene in a Mexican indigenous community. *Global Health Promotion*, 30(3), 39–48. <https://doi.org/10.1177/17579759231152875>
- Dille, M. H., & Buhl, M. (2025). Digital marginalisation: “Everything, everywhere, all at once”: A study of digital transformation from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 71, 519–532. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10121-6>
- El Galad, A., Betts, D. H., & Campbell, N. (2024). Flexible learning dimensions in higher education: Aligning students' and educators' perspectives for more inclusive practices. *Frontiers in Education*, 9, Article 1347432. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1347432>
- Elfert, M. (2019). Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, 65(4), 537–556. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z>
- Faye, R., & Ravneberg, B. E. (2024). Making vulnerable groups able to connect socially and digitally—opportunities and pitfalls. *Frontiers in Education*, 9, Article 1346721. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346721>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970). <https://search.worldcat.org/es/title/64662842>
[WorldCat.org](https://www.worldcat.org)
- Geerts, N., Schirmer, W., Vercruyssen, A., & Glorieux, I. (2023). Bridging the “instruction gap”: How ICT instructors help older adults with the acquisition of digital skills. *International Journal of Lifelong Education*, 42(2), 195–207. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2174197>
- Grotlüschen, A., Belzer, A., Ertner, M., & Yasukawa, K. (2024). The role of adult learning

- and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 70, 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w>
- Hauge, L., Durgunoğlu, A. Y., & Stewart, J. (2024). Developing digital proficiencies of English learners in adult education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1386738. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1386738>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. (2022). Fifth global report on adult learning and education: Citizenship education: Empowering adults for change. UNESCO. <https://www.uil.unesco.org/en/grale5>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). Tecnologías de la información y comunicación (TIC): indicadores 2022–2025. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>
- Ioannou, N. (2023). Professional development of adult educators: A European perspective. *International Review of Education*, 69, 379–399. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10014-0>
- Jin, B. (2024). Older adults and learning and teaching. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2024(184), 82–91. <https://doi.org/10.1002/ace.20541>
- Jung, J., You, J., & Kim, D. (2025). Effective but sustainable? A case of a digital literacy program for older adults. *Education and Information Technologies*, 30, 13309–13330. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13364-4>
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Enduring inequality: Long-term trends and factors in participation in adult education and learning among older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 45(1), 125–140. <https://doi.org/10.1080/02701960.2022.2156866>
- Kuong-Cuellar, M. A., & Garro-Aburto, L. L. (2026). Aprendizaje en servicio y desarrollo de competencias digitales para la inclusión tecnológica de adultos mayores. *Revista InveCom*, 6(2), e602070. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16967932>
- Lohr, K. D. (2025). Digital literacy and access: Equity from a global and local perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2025(185), 39–43. <https://doi.org/10.1002/ace.20559>
- Martínez-Alcalá, C. I., Cabero-Almenara, J., Martínez-Lazcano, V., Aguilar-Lira, L., & González-Vera, C. N. (2024). Impact of active methodologies on the digital competencies of elderly. *Frontiers in Education*, 9, Article 1524636. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1524636>
- Mayo, P. (2024). Adult learning and education in the Mediterranean – A view from southern Europe. *International Review of Education*, 70, 265–287. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10084-8>
- McGinty, J., Oest, J., & Divido, J. (2024). Digital immigrants: Leveraging the technology acceptance model to increase digital literacy in older adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2024(181), 9–18. <https://doi.org/10.1002/ace.20517>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025a). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00034-A: Actualización del currículo integrado, las adaptaciones curriculares con énfasis en competencias y el plan de estudios para la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores con escolaridad inconclusa. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/MINEDUC-MINEDUC-2025-00034-A.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025b). Currículo integrado de alfabetización y postalfabetización priorizado con énfasis en competencias para la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores en situación de escolaridad inconclusa. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/09/curriculo-alfabetizacion-priorizado.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s. f.). Jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa acceden a programas para completar sus estudios.

- <https://educacion.gob.ec/jovenes-y-adultos-con-escolaridad-inconclusa-acceden-a-programas-para-completar-sus-estudios%E2%80%8B/>
- Mouwens-Singh, C., & Arendse, A. (2024). Older adult learners as digital citizens: Their needs and challenges while participating in an online master's programme. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 7(1). <https://doi.org/10.14426/jovacet.v7i1.369>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Trends in adult learning: New data from the 2023 Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en>
- Oviedo, A., & Roitman, K. (2023). Adult education and belonging: A view from Ecuador. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 14(3), 427–442. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.4651>
- Park, J.-H., & Su, M. N. (2026). Adult learners' participation in higher education: A systematic review of determinants and barriers (2000–2025). *Trends in Higher Education*, 5(1), Article 19. <https://doi.org/10.3390/higheredu5010019>
- Robinson-Pant, A. (2023). Literacy: A lever for citizenship? *International Review of Education*, 69, 15–30. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-09998-6>
- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: Operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515–526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>
- Ruesch, J. M., & Sarvary, M. A. (2024). Structure and flexibility: Systemic and explicit assignment extensions foster an inclusive learning environment. *Frontiers in Education*, 9, Article 1324506. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1324506>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press. <https://philosophy.fas.harvard.edu/publications/idea-justice> Department of Philosophy
- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2024). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 407–417. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Tomczyk, Ł., & Edisherashvili, N. (2024). Learning objectives in older adult digital education: Redefining digital inclusion. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 12(3), 507–520. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-3-507-520>
- Tomczyk, Ł., d'Haenens, L., Gierszewski, D., & Sepielak, D. (2023). Inclusión digital desde una perspectiva intergeneracional: Promover el desarrollo de la alfabetización digital y mediática entre las personas mayores desde la perspectiva de los jóvenes-adultos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 68, 115–154. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.97922>
- UNESCO. (2022). *CONFITEA VII: Marrakech framework for action: Harnessing the transformational power of adult learning and education*. <https://www.unesco.org/es/lifelong-learning>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach. *Frontiers in Education*, 9, Article 1380865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865>
- Valencia-Londoño, P. A., Cardona-Rodas, H., & Jiménez-Builes, J. A. (2025). Artificial intelligence in education: Advancing educational digital inclusion for adults older with diverse neuromuscular conditions. *Frontiers in Education*, 10, Article 1464030. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1464030>

- Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2025). 'Situational barriers are keeping me from participating', but are they situational? Examining low-educated adults' psychosocial views on adult learning. *Studies in the Education of Adults*, 57(1), 175–201. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2297462>
- Vercruyssen, A., Schirmer, W., Geerts, N., & Mortelmans, D. (2023). How “basic” is basic digital literacy for older adults? Insights from digital skills instructors. *Frontiers in Education*, 8, Article 1231701. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231701>
- Xu, L., Ng, D. T. K., Lee, C. S. Y., Peng, P., & Chu, S. K. W. (2025). A systematic review of digital literacy in lifelong learning for older adults: Challenges, strategies, and learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 73, 3627–3674. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10530-w>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Marcos Alejandro Yáñez Rodríguez, Jenny Magaly Sarmiento Espinoza.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Marcos Alejandro Yáñez Rodríguez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Jenny Magaly Sarmiento Espinoza: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

