













**Research Article**





# Recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de educación básica





## *Learning recovery and educational inequality among ecuadorian students in primary education*

 Vera-Quijije, Kenlly Vanessa <sup>1</sup>  
 <https://orcid.org/0009-0006-9012-3486>  
 [kenlly.vera@educacion.gob.ec](mailto:kenlly.vera@educacion.gob.ec)  
 Ecuador, Quevedo, Unidad Educativa Ventanas

 Boza-Navarrete, Pastora Emilia <sup>2</sup>  
 <https://orcid.org/0009-0000-5915-8740>  
 [emilia.boza@docentes.educacion.edu.ec](mailto:emilia.boza@docentes.educacion.edu.ec)  
 Ecuador, Quevedo, Unidad Educativa Ventanas

 Moya-Muñoz, Mercedes Belén <sup>3</sup>  
 <https://orcid.org/0009-0000-1917-624X>  
 [mercedesbelen60@gmail.com](mailto:mercedesbelen60@gmail.com)  
 Ecuador, Quevedo, Investigador Independiente

 Sampedro-Cedeño, Aguedina Martha <sup>4</sup>  
 <https://orcid.org/0009-0005-0523-736X>  
 [aguedina.sampedro@educacion.gob.ec](mailto:aguedina.sampedro@educacion.gob.ec)  
 Ecuador, Quevedo, Unidad Educativa Ventanas

 Guerrero-Carrera, Lérica María <sup>5</sup>  
 <https://orcid.org/0000-0002-3988-7556>  
 [lerida.guerrero@educacion.gob.ec](mailto:lerida.guerrero@educacion.gob.ec)  
 Ecuador, Quevedo, Unidad Educativa Ventanas

Autor de correspondencia <sup>1</sup>



DOI / URL: <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n2/181>

**Resumen:** La recuperación de aprendizajes en la educación básica ecuatoriana constituye un desafío prioritario debido a la persistencia de rezagos académicos y brechas educativas profundizadas por la pandemia. El estudio tuvo como propósito analizar la relación entre recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica, considerando factores sociales, pedagógicos e institucionales que condicionan el logro escolar. Se desarrolló una revisión bibliográfica exploratoria basada en artículos científicos, informes técnicos, evaluaciones nacionales e internacionales y documentos de política educativa, organizados mediante una matriz de análisis documental. Los resultados evidenciaron que las pérdidas de aprendizaje afectaron principalmente competencias fundacionales en lectura, escritura, matemática y ciencias, con mayor incidencia en estudiantes expuestos a desigualdad socioeconómica, brecha digital, limitado acompañamiento familiar y condiciones escolares heterogéneas. Asimismo, se identificó que las estrategias de recuperación más pertinentes requieren diagnóstico oportuno, priorización curricular, tutorías focalizadas, evaluación formativa y acompañamiento institucional sostenido. Se concluye que la recuperación de aprendizajes no debe asumirse como una acción remedial aislada, sino como una política de equidad orientada a reducir desigualdades estructurales, fortalecer trayectorias escolares y garantizar aprendizajes esenciales con calidad.

**Palabras clave:** recuperación de aprendizajes; desigualdad educativa; educación básica; rezago escolar; Ecuador.



Check for updates

**Recibido:** 14/Feb/2026  
**Aceptado:** 12/Mar/2026  
**Publicado:** 31/May/2026

**Cita:** Vera-Quijije, K. V., Boza-Navarrete, P. E., Moya-Muñoz, M. B., Sampedro-Cedeño, A. M., & Guerrero-Carrera, L. M. (2026). Recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de educación básica. *Revista Científica Zambos*, 5(2), 107-122. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n2/181>

Ecuador, Santo Domingo, La Concordia  
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas – Sede Santo Domingo  
Revista Científica Zambos (RCZ)  
<https://revistaczambos.utelvtsd.edu.ec>

Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



**Abstract:**

Learning recovery in Ecuadorian primary education constitutes a priority challenge due to the persistence of academic delays and educational gaps deepened by the pandemic. The study aimed to analyze the relationship between learning recovery and educational inequality among Ecuadorian students in Basic General Education, considering the social, pedagogical, and institutional factors that condition school achievement. An exploratory bibliographic review was conducted based on scientific articles, technical reports, national and international assessments, and educational policy documents, organized through a documentary analysis matrix. The results showed that learning losses mainly affected foundational competencies in reading, writing, mathematics, and science, with greater impact on students exposed to socioeconomic inequality, the digital divide, limited family support, and heterogeneous school conditions. Likewise, the most relevant recovery strategies were identified as those requiring timely diagnosis, curricular prioritization, targeted tutoring, formative assessment, and sustained institutional support. It is concluded that learning recovery should not be understood as an isolated remedial action, but as an equity-oriented policy aimed at reducing structural inequalities, strengthening school trajectories, and ensuring essential learning with quality.

**Keywords:** learning recovery; educational inequality; basic education; school delay; Ecuador.

## 1. Introducción

La recuperación de aprendizajes se ha convertido en un problema estratégico para la educación básica ecuatoriana porque no remite únicamente a “volver” al currículo previo, sino a cerrar brechas acumuladas en lectura, matemática y ciencias que condicionan la continuidad educativa. En Ecuador, la Educación General Básica comprende desde preparatoria hasta básica superior, etapa en la que se consolidan capacidades indispensables para el bachillerato y la participación social; además, el sistema educativo nacional atiende a 4,1 millones de estudiantes y 215 mil docentes, lo que muestra la magnitud institucional del desafío (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025; Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

En este contexto, la desigualdad educativa no aparece como un efecto colateral, sino como una condición que organiza oportunidades de aprendizaje diferenciadas según nivel socioeconómico, territorio, disponibilidad tecnológica, apoyo familiar y tipo de institución. Antes de la pandemia, el ERCE 2019 ya advertía bajos logros regionales y estancamiento en aprendizajes fundamentales, mientras que en Ecuador las evaluaciones de PISA-D mostraron que solo el 49 % de estudiantes alcanzó el nivel 2 en lectura, 43 % en ciencias y 29 % en matemática, con resultados asociados al índice socioeconómico (INEVAL, 2018; UNESCO-LLECE, 2021).

La pandemia profundizó esas asimetrías porque desplazó parte del proceso pedagógico hacia hogares con recursos desiguales para sostener conectividad, acompañamiento adulto, espacios de estudio y bienestar socioemocional. A escala global, los cierres escolares incrementaron la pobreza de aprendizajes, entendida como la incapacidad de leer y comprender un texto simple hacia los 10 años; para Ecuador, el Banco Mundial estimó que 65 % de estudiantes no alcanzaba el nivel mínimo de competencia lectora al final de primaria (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024; World Bank et al., 2022).

Las afectaciones del problema son académicas, sociales e intergeneracionales: cuando los aprendizajes fundacionales no se recuperan oportunamente, aumenta el riesgo de rezago, repetición, abandono y trayectorias escolares frágiles. La evidencia internacional confirma que los cierres escolares se asociaron con pérdidas de rendimiento más severas en estudiantes pequeños y de bajo nivel socioeconómico, y la evidencia ecuatoriana reporta impactos adversos significativos en 4.º, 7.º, 10.º y 12.º grado, con desempeños de 2022 sustancialmente inferiores a los años prepandemia (Hammerstein et al., 2021; Ponce Jarrín & Intriago Armijos, 2024).

Sin embargo, la literatura todavía presenta una brecha relevante para Ecuador: abundan diagnósticos de pérdida de aprendizaje, pero son menos frecuentes las síntesis que articulan recuperación, desigualdad educativa y educación básica desde una perspectiva bibliográfica que integre evidencia internacional, evaluaciones nacionales y respuestas de política pública. Esta revisión se justifica por su relevancia social, al orientar la priorización de estudiantes rezagados; por su valor teórico, al vincular desigualdad y aprendizajes fundacionales; y por su utilidad metodológica, al ordenar hallazgos verificables para futuras investigaciones. Además, es viable porque existen reportes oficiales, estudios comparativos y literatura indexada disponibles sin intervención directa con estudiantes (Betthäuser et al., 2023; Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

En consecuencia, el objetivo general de este artículo de revisión bibliográfica es analizar la relación entre recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de Educación General Básica. De forma específica, se propone describir los factores asociados al rezago de aprendizajes, identificar las principales afectaciones académicas y sociales, comparar estrategias de recuperación documentadas en la literatura y sintetizar brechas de investigación para el contexto ecuatoriano. Con ello, el estudio busca aportar una lectura integradora y original que conecte evidencia empírica, política educativa y enfoques de intervención como tutorías, evaluación formativa y enseñanza focalizada en habilidades fundacionales (Nickow et al., 2024; World Bank et al., 2022).

## 2. Metodología

El presente artículo se desarrolló como una revisión bibliográfica de carácter exploratorio, orientada a examinar el estado del conocimiento disponible sobre la recuperación de aprendizajes y su relación con la desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de educación básica. Este enfoque permitió reunir, ordenar e interpretar aportes teóricos, informes técnicos, evaluaciones educativas y estudios empíricos vinculados con el rezago escolar, las pérdidas de aprendizaje, las brechas socioeconómicas y las respuestas institucionales implementadas en contextos posteriores a la pandemia. En coherencia con su naturaleza exploratoria, la revisión no buscó comprobar hipótesis causales ni medir efectos directos, sino identificar tendencias, vacíos, convergencias y tensiones presentes en la literatura.

La búsqueda documental se organizó mediante una estrategia amplia y progresiva, considerando fuentes académicas y técnicas publicadas en bases de datos científicas, repositorios institucionales y organismos especializados en educación. Se priorizaron artículos científicos, revisiones, informes de evaluación, documentos de política educativa y reportes estadísticos relacionados con América Latina y Ecuador. Para delimitar la información, se emplearon descriptores como recuperación de aprendizajes, desigualdad educativa, pérdida de aprendizaje, educación básica, rezago escolar, brechas educativas, Ecuador y pandemia, combinados con términos equivalentes en inglés cuando fue necesario ampliar la recuperación de documentos.

Los criterios de inclusión consideraron publicaciones relacionadas directamente con estudiantes de educación básica, aprendizaje escolar, desigualdad educativa, evaluación de logros, recuperación pedagógica y políticas de nivelación o refuerzo académico. También se incorporaron documentos con información contextual sobre el sistema educativo ecuatoriano y estudios comparativos regionales que permitieran interpretar el caso nacional dentro de un marco latinoamericano. En cambio, se excluyeron textos sin autoría institucional o académica identificable, documentos de opinión sin respaldo empírico, publicaciones duplicadas, materiales sin relación directa con educación básica y estudios centrados exclusivamente en educación superior o formación docente cuando no aportaban elementos al problema analizado.

El proceso de revisión se desarrolló en tres momentos articulados. En primer lugar, se realizó una búsqueda inicial para reconocer el volumen y la orientación general de la producción disponible sobre el tema. Posteriormente, se seleccionaron los documentos más pertinentes a partir de la lectura de títulos, resúmenes, objetivos y conclusiones. Finalmente, se efectuó una lectura analítica de los textos seleccionados, registrando información sobre el contexto del estudio, población referida, principales hallazgos, factores asociados a la desigualdad educativa, estrategias de recuperación y limitaciones señaladas por los autores o instituciones.

La organización de la información se efectuó mediante una matriz de análisis documental, diseñada para clasificar los aportes según categorías temáticas. Estas categorías incluyeron: pérdidas de aprendizaje, brechas socioeconómicas, acceso a

recursos educativos, desempeño académico, políticas de recuperación, estrategias pedagógicas y desafíos institucionales. Esta sistematización permitió comparar resultados entre estudios, reconocer patrones recurrentes y diferenciar evidencias generales de aquellas específicamente vinculadas al contexto ecuatoriano. Asimismo, facilitó la identificación de vacíos de investigación, especialmente en torno a la articulación entre recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa en la educación básica.

El análisis de la información siguió un procedimiento interpretativo y comparativo. A partir de los documentos revisados, se contrastaron enfoques, resultados y propuestas, con el propósito de construir una visión integrada del problema. Se prestó especial atención a la forma en que la literatura explica la relación entre condiciones socioeconómicas, acceso desigual a recursos, interrupción de trayectorias escolares y desempeño académico. De esta manera, la revisión permitió establecer conexiones entre factores estructurales y procesos pedagógicos, evitando una lectura reducida de la recuperación de aprendizajes como una acción meramente remedial o aislada.

Para garantizar la rigurosidad del proceso, se procuró seleccionar fuentes actualizadas, pertinentes y procedentes de revistas científicas, organismos oficiales o instituciones reconocidas en el campo educativo. Además, se aplicó una revisión crítica de la consistencia interna de los documentos, considerando la claridad de sus objetivos, la pertinencia de sus datos y la relación entre resultados y conclusiones. Al tratarse de una investigación documental, no se trabajó directamente con participantes humanos ni se recogieron datos personales, por lo que no se generaron riesgos éticos asociados a intervención, consentimiento informado o confidencialidad de sujetos.

En síntesis, la metodología adoptada permitió construir una base analítica para comprender cómo la recuperación de aprendizajes se vincula con la desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de educación básica. La revisión bibliográfica exploratoria ofreció un marco adecuado para reunir evidencia dispersa, identificar factores explicativos y proponer líneas de discusión para futuras investigaciones. Con ello, el estudio aporta una lectura sistematizada del problema y contribuye a fundamentar decisiones académicas, pedagógicas e institucionales orientadas a reducir brechas y fortalecer trayectorias escolares más equitativas.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Recuperación de aprendizajes y persistencia de brechas educativas en la educación básica ecuatoriana**

La recuperación de aprendizajes en la educación básica ecuatoriana debe comprenderse como un proceso de restitución pedagógica, pero también como una intervención de equidad frente a desigualdades históricamente acumuladas. No se trata únicamente de reforzar contenidos pendientes, sino de reconstruir condiciones para que los estudiantes vuelvan a apropiarse de competencias fundacionales en

lectura, escritura, matemática y ciencias. En este sentido, el ERCE 2019 constituye un antecedente clave porque evaluó Lectura y Matemática en 4.º y 7.º de Educación General Básica, además de Ciencias en 7.º, lo que permite reconocer el estado de los aprendizajes antes del impacto más severo de la pandemia (UNESCO-LLECE, 2021).

Desde una lectura crítica, la recuperación de aprendizajes no puede separarse de la persistencia de brechas educativas porque los estudiantes no experimentaron la interrupción escolar desde posiciones equivalentes. Las diferencias de origen social, conectividad, capital cultural familiar, disponibilidad de acompañamiento adulto y estabilidad institucional condicionaron la posibilidad de sostener hábitos de estudio durante la educación remota. Por ello, la pérdida de aprendizaje no fue solo un efecto del cierre de escuelas, sino la expresión ampliada de una estructura educativa desigual que ya distribuía oportunidades de manera asimétrica antes de la crisis sanitaria (López Calle et al., 2022; Bourdieu & Passeron, 1990).

Esta problemática adquiere especial relevancia en educación básica porque allí se consolidan los aprendizajes que permiten transitar hacia niveles posteriores con autonomía cognitiva. La lectura comprensiva, por ejemplo, funciona como puerta de entrada para aprender en todas las áreas, pues un estudiante que no interpreta textos con suficiencia también enfrenta dificultades para resolver problemas matemáticos, comprender fenómenos científicos y participar en tareas escolares complejas. El Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la UNESCO estimaron que, en Ecuador, el 66 % de niños en edad tardía de primaria se encontraba en pobreza de aprendizajes, mientras que el 65 % no alcanzaba el nivel mínimo de competencia lectora al final de primaria (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

**Figura 1**  
*Desafíos de la Educación Básica en Ecuador*



Nota: (Autores, 2026).

### 3.1.1. Pérdidas y rezagos de aprendizaje

Las pérdidas de aprendizaje en Ecuador deben interpretarse como una disminución acumulativa de oportunidades para desarrollar competencias básicas, no como una simple variación coyuntural en puntajes escolares. Ponce Jarrín e Intriago Armijos (2024) analizaron resultados estandarizados de estudiantes de 4.º, 7.º, 10.º y 12.º grado mediante equiparación de puntuaciones y regresión de efectos fijos, encontrando efectos adversos asociados a los cierres escolares por COVID-19. Este hallazgo es sustantivo porque confirma que el deterioro del rendimiento no se limitó a un grado específico, sino que atravesó momentos decisivos de la trayectoria escolar ecuatoriana (Ponce Jarrín & Intriago Armijos, 2024).

El rezago de aprendizaje presenta una dimensión más profunda que la distancia entre el currículo planificado y el currículo efectivamente aprendido. En la práctica, muchos estudiantes pudieron avanzar de grado sin haber consolidado destrezas indispensables, lo que genera una promoción formal acompañada de fragilidad académica real. Esta situación produce un rezago pedagógico silencioso: el estudiante continúa dentro del sistema, pero con bases insuficientes para comprender contenidos de mayor complejidad. En consecuencia, la recuperación debe atender no solo la cantidad de contenidos no cubiertos, sino la calidad de los aprendizajes efectivamente alcanzados (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

La evidencia internacional permite ubicar el caso ecuatoriano dentro de una tendencia más amplia. Betthäuser et al. (2023) sistematizaron estudios sobre aprendizaje durante la pandemia y mostraron que los déficits no desaparecieron automáticamente con la reapertura escolar; de forma complementaria, Hammerstein et al. (2021) concluyeron que los cierres escolares afectaron negativamente el rendimiento, con impactos particularmente severos en estudiantes de menor edad y de familias con bajo nivel socioeconómico. En Ecuador, estos patrones resultan plausibles porque la educación básica concentra etapas donde la mediación docente presencial es decisiva para aprender a leer, escribir, argumentar y resolver problemas (Betthäuser et al., 2023; Hammerstein et al., 2021).

El rezago escolar, además, no se reduce al aprendizaje insuficiente, pues también involucra trayectorias educativas desfasadas, interrupciones y riesgos de exclusión. Taipei Guamanarca (2024) define el rezago escolar en Ecuador como un desfase superior a dos años respecto de la edad cronológica esperada y lo vincula con causas estructurales y coyunturales. Esta definición permite distinguir entre estudiantes con rezago administrativo visible y estudiantes con rezago de aprendizaje menos evidente, pero igualmente crítico. En ambos casos, la escuela enfrenta el desafío de reponer oportunidades perdidas sin convertir la recuperación en un mecanismo punitivo o estigmatizante (Taipei Guamanarca, 2024).

La gravedad de las pérdidas radica en su carácter acumulativo: cuando un estudiante no domina aprendizajes fundacionales, cada nuevo contenido se vuelve más costoso de comprender y más difícil de integrar. Este proceso puede generar frustración, baja

autoestima académica, ausentismo y debilitamiento del vínculo con la escuela. Por ello, las pérdidas de aprendizaje tienen consecuencias que exceden la medición de puntajes, pues afectan la confianza del estudiante en su capacidad de aprender y deterioran la continuidad de su trayectoria formativa. La recuperación, entonces, debe concebirse como una estrategia de reparación cognitiva, emocional e institucional (Ponce Jarrín & Intriago Armijos, 2024; World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

En este escenario, resulta insuficiente plantear la recuperación como una aceleración indiscriminada del currículo. Avanzar más rápido no necesariamente significa aprender mejor, sobre todo cuando los estudiantes presentan dominios heterogéneos y necesidades diferenciadas. La evidencia sobre pobreza de aprendizajes muestra que la lectura comprensiva es un indicador sensible de desempeño sistémico porque permite advertir si los años de escolaridad se traducen efectivamente en capacidades. Por tanto, una política de recuperación pertinente debe diagnosticar niveles reales de aprendizaje, priorizar competencias esenciales y ofrecer apoyos intensivos antes de continuar acumulando contenidos (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

**Tabla 1**

*Recuperación educativa basada en aprendizajes reales y competencias esenciales*

Aspecto	Información clave
Problema identificado	La recuperación educativa no debe entenderse como una aceleración indiscriminada del currículo.
Argumento principal	Avanzar más rápido en los contenidos no garantiza mejores aprendizajes, especialmente cuando los estudiantes tienen niveles de dominio distintos y necesidades diferenciadas.
Indicador relevante	La lectura comprensiva funciona como un indicador sensible del desempeño del sistema educativo.
Importancia del indicador	Permite verificar si los años de escolaridad realmente se traducen en capacidades y aprendizajes efectivos.
Orientación para la política educativa	La recuperación debe basarse en diagnósticos reales del nivel de aprendizaje de los estudiantes.
Acciones prioritarias	Priorizar competencias esenciales y brindar apoyos intensivos antes de avanzar con nuevos contenidos.
Sustento teórico	World Bank & UNESCO Institute for Statistics (2024).

*Nota:* (Autores, 2026).

**3.1.2. Desigualdad educativa como factor condicionante de la recuperación**

La desigualdad educativa condiciona la recuperación porque determina el punto de partida, los recursos disponibles y la intensidad del apoyo que cada estudiante puede recibir. En términos sociológicos, la escuela opera dentro de un entramado de capitales económicos, culturales y simbólicos que favorecen a quienes ya poseen mayores ventajas familiares y sociales. Bourdieu y Passeron (1990) explican que el sistema educativo puede contribuir a reproducir desigualdades cuando trata como equivalentes a estudiantes cuyas condiciones de aprendizaje son profundamente distintas. En Ecuador, esta lectura se vuelve especialmente pertinente ante brechas

territoriales, digitales y socioeconómicas persistentes (Bourdieu & Passeron, 1990; López Calle et al., 2022).

La brecha digital fue uno de los mecanismos más visibles de profundización de la desigualdad durante la pandemia, pero no fue el único. El acceso a internet, dispositivos, espacios adecuados de estudio y acompañamiento familiar permitió que ciertos estudiantes mantuvieran mayor continuidad pedagógica, mientras otros dependieron de guías impresas, comunicación intermitente o apoyo limitado. López Calle et al. (2022) sostienen que las desigualdades educativas en Ecuador ya estaban condicionadas por desigualdades económicas y sociales, pero la pandemia las evidenció y profundizó. En consecuencia, la recuperación requiere políticas diferenciadas, no respuestas homogéneas aplicadas a realidades escolares heterogéneas (López Calle et al., 2022).

El nivel socioeconómico constituye un predictor persistente del rendimiento académico, aunque no actúe de manera mecánica ni absoluta. Sirin (2005), en una revisión metaanalítica, mostró una asociación sólida entre estatus socioeconómico y logro escolar, lo que permite comprender por qué la recuperación no depende únicamente del esfuerzo individual del estudiante o del docente. Las familias con mayores recursos suelen ofrecer más tiempo de acompañamiento, materiales, conectividad, ambientes letrados y expectativas escolares estables. Por el contrario, los hogares empobrecidos enfrentan restricciones que limitan la continuidad del aprendizaje incluso cuando existen programas institucionales de refuerzo (Sirin, 2005).

La política pública ecuatoriana ha reconocido parcialmente esta relación entre recuperación y desigualdad mediante el Plan Nacional “Aprender a Tiempo”. Este plan fue presentado por el Ministerio de Educación con el objetivo de disminuir el rezago y las brechas educativas, brindando apoyo técnico-pedagógico orientado a la nivelación y recuperación de aprendizajes. Además, contempló un currículo priorizado focalizado en competencias comunicacionales y matemáticas, junto con acompañamiento individualizado para estudiantes con bajo nivel de aprendizaje. Sin embargo, su efectividad depende de la capacidad de focalizar apoyos, sostenerlos en el tiempo y articularlos con evaluación diagnóstica rigurosa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

La desigualdad también se expresa en la capacidad institucional de las escuelas para implementar estrategias de recuperación con continuidad. No todas las instituciones cuentan con equipos docentes suficientes, tiempo pedagógico protegido, materiales adecuados o sistemas de seguimiento individualizado. Por ello, una misma política puede producir resultados distintos según el contexto territorial y organizativo en el que se aplica. La recuperación de aprendizajes exige pasar de una lógica declarativa a una arquitectura de apoyo escolar: identificar rezagos, reorganizar tiempos, priorizar aprendizajes, formar docentes, acompañar a familias y monitorear avances con

evidencia verificable (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021; Taípe Guamanarca, 2024).

La literatura sobre tutorías ofrece un referente relevante para pensar respuestas de recuperación más eficaces. Nickow et al. (2024), en una revisión sistemática y metaanálisis de experimentos sobre tutorías en educación preescolar y escolar, encontraron efectos positivos consistentes, especialmente cuando las tutorías son frecuentes, se desarrollan durante la jornada escolar y son realizadas por docentes o paraprofesionales. Este hallazgo sugiere que la recuperación no debería depender de tareas adicionales enviadas al hogar, pues ello puede reforzar desigualdades familiares. En contextos como Ecuador, las tutorías escolares focalizadas pueden funcionar como mecanismo compensatorio si priorizan a estudiantes con mayores brechas (Nickow et al., 2024).

La recuperación, por tanto, debe combinar justicia distributiva y precisión pedagógica. Justicia distributiva, porque los estudiantes con mayores pérdidas requieren más tiempo, más apoyo y mejores condiciones; precisión pedagógica, porque no basta con ampliar horas de clase si no se identifican los aprendizajes específicos que deben reconstruirse. El marco RAPID, referido por el Banco Mundial, propone alcanzar a todos los niños, evaluar aprendizajes, priorizar fundamentos, aumentar la eficiencia de la enseñanza y desarrollar bienestar psicosocial, lo que ofrece una ruta coherente para evitar que la recuperación se limite a una reacción administrativa (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

En síntesis, la recuperación de aprendizajes en la educación básica ecuatoriana constituye un desafío pedagógico estructural porque las pérdidas no se distribuyeron al azar, sino en función de desigualdades previas. Los datos sobre pobreza de aprendizajes, los estudios sobre pérdidas pospandemia y la evidencia sobre brechas digitales convergen en una misma conclusión: recuperar aprendizajes exige intervenir sobre las condiciones que producen rezago. De lo contrario, la escuela corre el riesgo de normalizar trayectorias de baja intensidad, donde los estudiantes permanecen matriculados, pero no acceden plenamente al derecho de aprender con calidad y equidad (Ponce Jarrín & Intriago Armijos, 2024; López Calle et al., 2022; World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

#### 4. Discusión

Los hallazgos revisados permiten sostener que la recuperación de aprendizajes en la educación básica ecuatoriana no puede interpretarse como una tarea compensatoria marginal, sino como un imperativo estructural de equidad educativa. La evidencia previa a la pandemia ya mostraba desempeños limitados en lectura, matemática y ciencias, por lo que la crisis sanitaria no inauguró el problema, sino que lo intensificó y lo hizo más visible (Casanova-Villalba et al., 2024). En este sentido, los resultados del ERCE 2019 y de PISA-D sugieren que el sistema educativo ecuatoriano

enfrentaba brechas de logro antes del cierre escolar, especialmente en aprendizajes fundacionales que condicionan la trayectoria posterior del estudiantado (INEVAL & OCDE, 2018; UNESCO-LLECE, 2021).

A partir de esa constatación, la pérdida de aprendizaje debe discutirse como un fenómeno acumulativo y no como una interrupción episódica del calendario escolar. Cuando los estudiantes avanzan de grado sin dominio suficiente de lectura comprensiva, razonamiento matemático o escritura funcional, la escolaridad formal puede encubrir déficits pedagógicos profundos (Bravo-Bravo et al., 2025). Esta interpretación coincide con la evidencia ecuatoriana reciente, que identificó impactos negativos en el rendimiento posterior a la pandemia en distintos grados de educación primaria y secundaria. Por tanto, la recuperación no debería limitarse a “reparar contenidos”, sino reconstruir progresivamente las bases cognitivas que permiten aprender con autonomía (Ponce Jarrín & Intriago Armijos, 2024).

Asimismo, la magnitud del rezago se comprende mejor cuando se vincula con la pobreza de aprendizajes. La estimación del Banco Mundial y del Instituto de Estadística de la UNESCO indica que una proporción elevada de niños ecuatorianos en edad tardía de primaria no alcanza la competencia lectora mínima esperada, lo que revela una fractura entre asistencia escolar y aprendizaje efectivo (Herrera-Sánchez et al., 2023). Esta distancia es crucial porque la lectura no es una habilidad aislada, sino una condición transversal para acceder al currículo, interpretar problemas, elaborar inferencias y participar en prácticas escolares complejas. En consecuencia, la recuperación debe priorizar aprendizajes fundacionales antes que una cobertura curricular acelerada (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024).

La discusión también muestra que las pérdidas no se distribuyeron de forma aleatoria, sino en función de desigualdades sociales preexistentes. La educación remota favoreció a quienes contaban con conectividad, dispositivos, acompañamiento familiar, ambientes de estudio y capital cultural disponible, mientras que amplificó la vulnerabilidad de estudiantes rurales, empobrecidos o pertenecientes a hogares con menor acceso tecnológico (Galarza-Sánchez et al, 2023). Desde esta perspectiva, la brecha digital no fue solo una carencia instrumental, sino una mediación decisiva de desigualdad pedagógica. UNICEF advirtió que casi dos tercios de los hogares ecuatorianos carecían de conectividad a internet durante la emergencia, lo que limitó el aprendizaje mediante recursos digitales (UNICEF, 2020).

Esta desigualdad tiene una dimensión sociológica más profunda: la escuela tiende a exigir disposiciones, lenguajes y recursos que no todos los estudiantes poseen en igual medida. Bourdieu y Passeron plantean que el sistema educativo puede reproducir desigualdades cuando trata como equivalentes trayectorias familiares y culturales desiguales; de ahí que la recuperación, si se aplica de manera uniforme, corra el riesgo de reforzar las brechas que pretende corregir (Montalvo-Vergara et al., 2025). La asociación entre nivel socioeconómico y rendimiento académico, documentada metaanalíticamente por Sirin, refuerza esta lectura al mostrar que el

logro escolar está condicionado por recursos materiales y simbólicos acumulados fuera de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1990; Sirin, 2005).

En este marco, la recuperación de aprendizajes debe entenderse como una política de justicia distributiva: quienes acumularon mayores pérdidas requieren apoyos más intensivos, sostenidos y pedagógicamente especializados (Jiménez-Tuza, 2025). La literatura internacional sobre cierres escolares muestra que los efectos fueron más severos en estudiantes de menor edad y de bajo nivel socioeconómico, precisamente porque estos grupos dependen con mayor intensidad de la mediación docente presencial y de rutinas escolares estables (Quinga-Villa et al., 2025). Por ello, las estrategias de recuperación no pueden descansar en tareas domiciliarias o esfuerzos familiares, ya que esa vía desplaza la responsabilidad hacia hogares con capacidades muy desiguales (Betthäuser et al., 2023; Hammerstein et al., 2021).

La respuesta ecuatoriana mediante el Plan Nacional “Aprender a Tiempo” constituye un reconocimiento institucional de la relación entre rezago, brechas y recuperación. Su énfasis en nivelación, apoyo técnico-pedagógico, competencias comunicacionales y matemáticas resulta coherente con la evidencia que recomienda focalizar aprendizajes esenciales. No obstante, su efectividad depende de condiciones de implementación que suelen ser más complejas que el diseño normativo: disponibilidad docente, seguimiento individualizado, diagnóstico oportuno, materiales pertinentes y continuidad temporal. En ausencia de estos elementos, la política puede quedar reducida a una intervención declarativa, insuficiente para transformar desigualdades persistentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

La evidencia sobre tutorías ofrece una ruta especialmente pertinente para el contexto ecuatoriano, siempre que sea adaptada a las condiciones territoriales e institucionales del país. Las revisiones experimentales muestran que las tutorías frecuentes, integradas a la jornada escolar y orientadas por diagnóstico producen efectos positivos en el aprendizaje. Esta conclusión es relevante porque desplaza la recuperación desde una lógica de remedio ocasional hacia una arquitectura de acompañamiento intensivo. Para Ecuador, ello implicaría priorizar a estudiantes con mayores rezagos, reorganizar tiempos escolares y fortalecer la intervención docente en lectura y matemática con metas verificables (Nickow et al., 2024).

No obstante, una estrategia centrada exclusivamente en el rendimiento académico sería insuficiente si no incorpora las dimensiones socioemocionales y de permanencia escolar. El rezago no solo expresa aprendizajes no consolidados, sino también experiencias de frustración, desvinculación, baja expectativa y debilitamiento del sentido de pertenencia escolar (Piedra-Castro, 2025). La investigación sobre rezago en Educación General Básica ecuatoriana evidencia que el desfase escolar responde a factores estructurales y coyunturales, por lo que la recuperación debe articularse con prevención del abandono, acompañamiento familiar y gestión institucional sensible al territorio. Así, aprender nuevamente exige también restituir confianza, continuidad y vínculo con la escuela (Taípe Guamanarca, 2024).

En términos metodológicos, el carácter exploratorio de esta revisión permite integrar evidencia dispersa, pero también exige cautela interpretativa. Los estudios disponibles difieren en diseños, poblaciones, escalas de medición y periodos analizados, por lo que no resulta adecuado derivar afirmaciones causales homogéneas para todo el sistema educativo ecuatoriano (Lucio-Ramos, 2025). Sin embargo, la convergencia entre evaluaciones nacionales, reportes multilaterales y metaanálisis internacionales fortalece una conclusión central: la recuperación de aprendizajes será limitada si no se orienta explícitamente a reducir desigualdades. La agenda futura debería profundizar estudios longitudinales, territoriales e interculturales que examinen cómo se recupera, quién recupera y bajo qué condiciones institucionales (Betthäuser et al., 2023; Ponce Jarrín & Intriago Armijos, 2024; UNESCO-LLECE, 2021).

En conjunto, la discusión evidencia que la recuperación de aprendizajes y la desigualdad educativa no son problemas paralelos, sino dimensiones entrelazadas de una misma crisis de justicia escolar. La pérdida de aprendizajes afecta con mayor intensidad a quienes ya estaban en desventaja, y esas desventajas limitan, a su vez, la posibilidad de recuperarse. Por ello, el principal aporte de esta revisión consiste en situar la recuperación como una estrategia de redistribución pedagógica: diagnosticar con precisión, priorizar aprendizajes esenciales, intensificar apoyos, sostener tutorías y proteger trayectorias escolares. Solo así la educación básica ecuatoriana podrá evitar que la pospandemia consolide una generación escolarizada, pero insuficientemente alfabetizada en términos académicos y ciudadanos (World Bank & UNESCO Institute for Statistics, 2024; Nickow et al., 2024; Sirin, 2005).

## 5. Conclusiones

La recuperación de aprendizajes en la educación básica ecuatoriana constituye un desafío pedagógico, social e institucional que supera la simple nivelación de contenidos no abordados durante la interrupción escolar. El análisis desarrollado permite concluir que las pérdidas de aprendizaje no surgieron de manera aislada, sino que se insertaron en un sistema educativo previamente atravesado por brechas de logro, desigualdades territoriales, limitaciones tecnológicas y diferencias socioeconómicas que condicionan el derecho efectivo a aprender.

Asimismo, se concluye que el rezago de aprendizaje tiene un carácter acumulativo y multidimensional. Cuando los estudiantes no consolidan competencias fundacionales en lectura, escritura, matemática y razonamiento científico, su trayectoria escolar se vuelve progresivamente más vulnerable, aun cuando continúen matriculados o sean promovidos de grado. Por ello, la recuperación debe orientarse menos a acelerar el currículo y más a reconstruir aprendizajes esenciales mediante diagnósticos oportunos, apoyos diferenciados y seguimiento pedagógico sostenido.

La desigualdad educativa aparece como el principal factor condicionante de la recuperación, porque define tanto el punto de partida como las posibilidades reales de

compensación académica. Los estudiantes con menor acceso a conectividad, recursos educativos, acompañamiento familiar y condiciones escolares adecuadas enfrentan mayores dificultades para recuperar aprendizajes perdidos. En consecuencia, una intervención homogénea puede resultar insuficiente e incluso injusta, ya que trata como equivalentes trayectorias educativas profundamente desiguales.

En este sentido, la recuperación de aprendizajes debe asumirse como una política de equidad y no únicamente como una estrategia remedial. Las acciones más pertinentes son aquellas que priorizan a los estudiantes con mayores rezagos, fortalecen la enseñanza de competencias básicas, articulan tutorías o acompañamientos intensivos y protegen la permanencia escolar. De igual forma, resulta indispensable que las instituciones educativas cuenten con condiciones organizativas, tiempo pedagógico, formación docente y mecanismos de evaluación que permitan monitorear avances reales.

Finalmente, esta revisión evidencia que la relación entre recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa requiere mayor desarrollo investigativo en el contexto ecuatoriano. Aunque existen diagnósticos relevantes sobre pérdidas de aprendizaje y brechas escolares, todavía se necesita profundizar en estudios que analicen qué estrategias funcionan, para quiénes, bajo qué condiciones y con qué efectos en el mediano plazo. Por tanto, el aporte central del artículo consiste en visibilizar que la recuperación efectiva solo será posible si se intervienen simultáneamente los aprendizajes no consolidados y las desigualdades que los producen y perpetúan.

## CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

## Referencias Bibliográficas

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7, 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- Bravo-Bravo, I. F., Hurtado-Guevara, R. F., Proaño-González, E. A., & López-Pérez, P. J. (2025). Transformación digital y resiliencia organizacional en entornos postpandémicos. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(2), 44-58. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n2/4>
- Casanova-Villalba, C. I., Herrera-Sánchez, M. J., Bravo-Bravo, I. F., & Barba-Mosquera, A. E. (2024). Transformación de universidades incubadoras a

- creadoras directas de empresas Spin-Off. *Revista De Ciencias Sociales*, 30(2), 305-319. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41911>
- Galarza-Sánchez, P. C., Boné-Andrade, M. F., & Pinargote-Bravo, V. J. (2023). Aplicaciones de inteligencia artificial generativa en la transformación digital empresarial. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 28-41. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/8>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Herrera-Sánchez, M. J., Casanova-Villalba, C. I., & Ruiz-López, S. E. (2023). Adaptación de las normativas de auditoría frente a los avances tecnológicos emergentes. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(3), 1-15. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n3/16>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. INEVAL. [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE\\_InformeGeneralPISA18\\_20181123.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf)
- Jiménez-Tuza, S. B. (2025). Uso de la inteligencia artificial en la dirección de centros educativos. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 191-204. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/86>
- López Calle, C. H., Cedillo Quizhpe, I. C., Clavijo Castillo, R. G., Pesántez Palacios, M. D., & Ullauri Ullauri, J. I. (2022). Desigualdades educativas y brecha digital en Ecuador en tiempos de COVID-19. En A. Borgobello, T. Platzer do Amaral, & M. Rebello de Souza (Eds.), *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. Universidad Nacional del Rosario.
- Lucio-Ramos, Y. J. (2025). Evaluación de modelos pedagógicos basados en neurodidáctica en facultades de educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 107–118. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/163>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *MinEduc presenta el Plan Nacional “Aprender a Tiempo”*. <https://educacion.gob.ec/mineduc-presenta-el-plan-nacional-aprender-a-tiempo/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Educación General Básica*. [https://educacion.gob.ec/educacion\\_general\\_basica/](https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *El Ministerio de Educación presenta Rendición de Cuentas 2024: transparencia y avances clave*. <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-presenta-rendicion-de-cuentas-2024-transparencia-y-avances-clave/>

- Montalvo-Vergara, M. S., Salazar-Vergara, L. del C., Maliza-Muñoz, W. F., & Tapiabastidas, T. (2025). Uso de la tecnología asistiva en la enseñanza de niños con autismo. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 38-53. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/107>
- Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2024). The promise of tutoring for PreK–12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74–107. <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>
- Piedra-Castro, W. I. (2025). Enseñanza de las ciencias sociales con metodologías pedagógicas de inteligencia artificial. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 119–130. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/164>
- Ponce Jarrín, J. E., & Intriago Armijos, R. V. (2024). Cuantificación de las pérdidas de aprendizaje debido a la COVID-19 en Ecuador: Un análisis de efectos fijos de los puntajes de pruebas estandarizadas para la educación primaria y secundaria. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 36, 81–95. <https://doi.org/10.24965/gapp.11346>
- Quinga-Villa, C. A., Cabrera-Suarez, C. X., Medina-León, A., & Maqueira-Caraballo, G. de la C. (2025). Entornos virtuales de aprendizaje con recursos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con discapacidad física. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(4), 72-86. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n4/218>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Taipe Guamanarca, M. L. (2024). *Análisis de la política pública para reducir y superar el rezago escolar en el nivel de Educación General Básica en el Ecuador (2019–2023)* [Tesina de especialización, FLACSO Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/21727>
- UNESCO-LLECE. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados; Ecuador*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>
- UNESCO-LLECE. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe: Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- World Bank & UNESCO Institute for Statistics. (2024). *Ecuador Learning Poverty Brief: April 2024, Version 2*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099060124164560776/pdf/P179209-6495dc8c-cc8a-4a04-9d50-043a62e99500.pdf>
- World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, FCDO, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-global-learning-poverty-2022>