Land and Architecture. 2026; 5:290
doi: 10.56294/la2026290

ORIGINAL

Educational architecture and social transformation: Learning spaces in vulnerable urban contexts

Arquitectura educativa y transformación social: Espacios de aprendizaje en contextos urbanos vulnerables

Kenia González González[1], Alejandro Hernández Álvarez[1], Darlene Clavero Rodríguez[1], Yanerys Camejo Pérez[2]

[1]Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba.
[2]Universidad Politécnica de Valencia. España.

Citar como: González González K, Hernández Álvarez A, Clavero Rodríguez D, Camejo Pérez Y. Educational architecture and social transformation: Learning spaces in vulnerable urban contexts. Land and Architecture. 2026; 5:290. https://doi.org/10.56294/la2026290

Enviado: 10-01-2025 **Revisado:** 04-05-2025 **Aceptado:** 21-11-2025 **Publicado:** 01-01-2026

Editor: Emanuel Maldonado

Autor para la correspondencia: Kenia González González

ABSTRACT

This article explores the role of educational architecture in social and territorial transformation in vulnerable urban contexts in Latin America. Using a qualitative and interdisciplinary approach that articulates sociology, pedagogy, and spatial design, two case studies are analyzed: a public school in Comuna 13 of Medellín, Colombia, and a self-managed community education center in Greater Buenos Aires, Argentina. Through interviews, participant observation, and documentary analysis, the article examines how architectural design can foster innovative pedagogical practices, strengthen community ownership of space, and redefine stigmatized territories. The findings show that educational spaces, when conceived from a contextual, participatory, and open perspective, function as social devices that enable new ways of learning, living, and building citizenship. It is concluded that every architectural intervention in the educational field also constitutes a political and cultural intervention, and that design must be understood as a strategic tool for social and spatial justice.

Keywords: Educational Architecture; Spatial Justice; Pedagogical Innovation; Territory; Community Participation.

RESUMEN

Este artículo explora el papel de la arquitectura educativa en la transformación social y territorial en contextos urbanos vulnerables de América Latina. Desde un enfoque cualitativo e interdisciplinario que articula sociología, pedagogía y diseño espacial, se analizan dos estudios de caso: una escuela pública intervenida en la Comuna 13 de Medellín, Colombia, y un centro comunitario educativo autogestionado en el conurbano bonaerense, Argentina. A través de entrevistas, observación participante y análisis documental, se examina cómo el diseño arquitectónico puede potenciar prácticas pedagógicas innovadoras, fortalecer la apropiación comunitaria del espacio y resignificar territorios estigmatizados. Los hallazgos muestran que los espacios educativos, cuando son concebidos desde una lógica contextual, participativa y abierta, funcionan como dispositivos sociales que habilitan nuevas formas de aprender, habitar y construir ciudadanía. Se concluye que toda intervención arquitectónica en el ámbito educativo constituye también una intervención política y cultural, y que el diseño debe ser entendido como una herramienta estratégica para la justicia social y espacial.

Palabras clave: Arquitectura Educativa; Justicia Espacial; Innovación Pedagógica; Territorio; Participación Comunitaria.

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la creciente preocupación por la equidad educativa ha coincidido con un renovado interés en el papel del entorno construido en los procesos de aprendizaje y transformación social. Diversos estudios han evidenciado que el diseño de los espacios educativos no solo afecta el bienestar físico de sus usuarios, sino que influye de manera significativa en las prácticas pedagógicas, las dinámicas de inclusión y la apropiación social del territorio.[1,2,3,4] En contextos urbanos vulnerables, donde la precariedad material suele acompañarse de exclusión social y fragmentación espacial, la arquitectura escolar adquiere un valor estratégico: puede consolidar desigualdades existentes o, por el contrario, actuar como catalizador de innovación educativa, cohesión comunitaria y regeneración urbana.[5,6]

Desde un enfoque interdisciplinario que articula sociología, arquitectura y pedagogía, este artículo se propone analizar el potencial transformador de los espacios educativos diseñados con criterios contextualmente sensibles.[7,8] En particular, se investiga cómo ciertas intervenciones arquitectónicas en escuelas y centros comunitarios de zonas urbanas desfavorecidas han promovido procesos de reconfiguración territorial y empoderamiento social. El interés no radica únicamente en la mejora infraestructural, sino en la capacidad de estos espacios para habilitar nuevas formas de habitar, enseñar y aprender.[9,10,11,12]

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que el espacio educativo, concebido más allá de su función instrumental, puede operar como un dispositivo social capaz de incidir en las relaciones pedagógicas y en las prácticas ciudadanas.[13,14] Esta perspectiva implica reconocer que toda intervención arquitectónica en el ámbito educativo es también una intervención política y cultural, especialmente cuando se inserta en territorios atravesados por la marginalidad, la violencia o la desigualdad estructural.

A partir del análisis cualitativo de dos estudios de caso en América Latina —una escuela transformada en Medellín y un centro comunitario educativo en el conurbano bonaerense—, el artículo busca contribuir a un debate urgente sobre el papel del diseño espacial en la construcción de justicia social y educativa. En última instancia, se propone una reflexión crítica sobre cómo la arquitectura puede, y debe, integrarse a proyectos educativos orientados al desarrollo humano y territorial sostenible.

Marco Teórico

El espacio no es un mero contenedor neutro de la vida social, sino una dimensión activa en la configuración de relaciones, prácticas y subjetividades. Desde la sociología crítica, autores como Henri Lefebvre[15] han planteado que el espacio es una producción social, estructurada por relaciones de poder y significados simbólicos. En el ámbito educativo, esta perspectiva implica reconocer que las formas arquitectónicas, las disposiciones espaciales y los límites físicos modelan no solo las rutinas escolares, sino también las relaciones de autoridad, las posibilidades de agencia y los modos de aprender.

Michel Foucault[16] ya advertía sobre el carácter disciplinario de ciertos espacios institucionales, incluidos los escolares, diseñados para organizar cuerpos, tiempos y conductas. Sin embargo, una corriente más reciente de pensamiento propone resignificar estos espacios como plataformas para la emancipación y la creatividad pedagógica. En este sentido, el enfoque de pedagogías críticas y contextualmente situadas, representadas por autores como Paulo Freire[17] o Boaventura de Sousa Santos[18], ofrece claves para pensar el entorno educativo como un ámbito de disputa simbólica y transformación social, especialmente en territorios históricamente excluidos.

En paralelo, el pensamiento arquitectónico ha comenzado a incorporar criterios sociales y culturales en el diseño de infraestructuras educativas. Arquitectos como Giancarlo Mazzanti en Colombia han impulsado propuestas que consideran la arquitectura como una herramienta para la inclusión social, generando entornos que promuevan la participación comunitaria y la dignificación del espacio público. Esta línea se relaciona con la idea de una "arquitectura pedagógica",[19] donde forma y función se integran para apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y transformadores.

Desde la perspectiva de la innovación educativa, diversos estudios internacionales han señalado la influencia del entorno físico en aspectos como la motivación, la colaboración entre estudiantes y la flexibilidad metodológica.[2,3,6,20] Espacios versátiles, accesibles y emocionalmente seguros favorecen pedagogías activas, centradas en el estudiante, y promueven formas más democráticas de organización del saber.

Finalmente, el enfoque territorial se torna clave para comprender la dimensión ampliada del espacio educativo. Las escuelas y centros comunitarios no deben pensarse únicamente como equipamientos funcionales, sino como nodos dentro de redes sociales, urbanas y afectivas. En contextos de vulnerabilidad, su diseño puede contribuir a tejer vínculos, recuperar identidades locales y transformar imaginarios colectivos sobre el futuro del barrio o la comunidad.[21,22]

Este entramado teórico permite abordar los estudios de caso no solo desde una perspectiva técnica o educativa, sino como fenómenos complejos donde confluyen arquitectura, subjetividades y territorio. Así, se abre la posibilidad de pensar nuevas formas de proyectar y habitar los espacios del aprendizaje como escenarios de justicia espacial y agencia colectiva.

https://doi.org/10.56294/la2026290

MÉTODO

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo, orientado a comprender cómo las intervenciones arquitectónicas en espacios educativos inciden en procesos sociales y pedagógicos en contextos urbanos vulnerables. La elección de este enfoque responde a la necesidad de captar la complejidad de las relaciones entre espacio, cultura y educación, priorizando la perspectiva de los actores involucrados y las dinámicas territoriales específicas en las que se inscriben.

Diseño de investigación

Se optó por un diseño de estudio de casos múltiples, lo que permite explorar en profundidad fenómenos particulares en su contexto real y comparar diferentes experiencias para identificar patrones comunes y singularidades. Esta estrategia es especialmente pertinente cuando se investiga la interacción entre arquitectura, prácticas sociales y entorno territorial, ya que permite analizar cómo se materializan las intenciones de diseño en contextos concretos.

Selección de casos

Los casos fueron seleccionados mediante muestreo teórico-intencional, buscando maximizar la relevancia analítica en relación con los objetivos del estudio. Se establecieron tres criterios principales de selección:

1. Ubicación en contextos urbanos vulnerables, caracterizados por altos niveles de exclusión socioeconómica y déficits en infraestructura pública.
2. Presencia de una intervención arquitectónica reciente o significativa en el ámbito educativo o comunitario, con objetivos explícitos de transformación social o innovación pedagógica.
3. Disponibilidad de información y acceso a actores clave para realizar trabajo de campo y análisis documental.

Los casos seleccionados fueron:

- Caso 1: Una escuela pública intervenida por el arquitecto Giancarlo Mazzanti en la Comuna 13 de Medellín, Colombia, reconocida por su enfoque de arquitectura social y participación comunitaria.
- Caso 2: Un centro comunitario educativo autogestionado en un barrio periférico del conurbano bonaerense (Argentina), resultado de una articulación entre organizaciones sociales, educadores populares y arquitectos voluntarios.

Técnicas de recolección de datos

Se emplearon diversas técnicas cualitativas, en función de las posibilidades contextuales y la disponibilidad de fuentes:

- Revisión documental: análisis de planos arquitectónicos, memorias de proyecto, informes institucionales, y documentación fotográfica.

Análisis de datos

El material empírico fue analizado mediante codificación temática, utilizando técnicas de análisis de contenido cualitativo. Se identificaron categorías emergentes en torno a tres ejes analíticos: (1) diseño arquitectónico y sus principios subyacentes, (2) dinámicas pedagógicas y formas de uso del espacio, y (3) apropiación social y efectos territoriales. La triangulación de fuentes permitió validar hallazgos y fortalecer la fiabilidad del análisis.

RESULTADOS

Caso 1: Escuela pública en la Comuna 13, Medellín, Colombia

Ubicada en una de las zonas históricamente más estigmatizadas de Medellín, esta escuela forma parte del conjunto de intervenciones urbanas promovidas por el programa “Urbanismo Social”, impulsado por el gobierno municipal a mediados de los años 2000. Diseñada por el arquitecto Giancarlo Mazzanti, la escuela no solo respondió a una necesidad educativa, sino que fue concebida como símbolo de dignidad, inclusión y transformación territorial.

a) Diseño arquitectónico

El edificio se emplaza en una ladera con fuerte pendiente, articulando distintos niveles mediante plazas, rampas y plataformas abiertas al barrio. La estrategia del diseño priorizó la integración con el paisaje urbano y la accesibilidad desde diversas rutas peatonales. Se utilizaron materiales locales y soluciones pasivas de ventilación e iluminación, reduciendo el impacto ambiental.

El lenguaje arquitectónico de la escuela, de formas geométricas fuertes y presencia escultórica, buscó romper con la lógica de contención propia de otras infraestructuras educativas tradicionales. La apertura visual

https://doi.org/10.56294/la2026290

y física hacia la comunidad reconfigura la escuela como espacio público y como ícono urbano.

b) Dinámica pedagógica

La disposición de los espacios —aulas abiertas, talleres multifuncionales, patios intermedios— favorece metodologías participativas, el trabajo en equipo y la integración entre niveles educativos. Entrevistas a docentes y directivos indican que el diseño ha impulsado una revalorización del rol docente y ha fomentado la innovación pedagógica.

Además, la presencia de espacios para la comunidad (salas de reunión, biblioteca, canchas) permite una gestión compartida entre actores escolares y barriales, ampliando la función educativa más allá del currículo formal.

c) Apropiación social y efectos territoriales

Vecinos y referentes barriales coinciden en que la escuela ha contribuido a transformar la imagen del territorio, ofreciendo un horizonte de futuro a las nuevas generaciones. Lejos de ser percibida como una infraestructura impuesta, la escuela se ha convertido en un espacio de encuentro, orgullo y memoria colectiva. La apropiación activa se refleja en el uso constante del espacio fuera del horario escolar y en la participación comunitaria en su mantenimiento y programación cultural.

Caso 2: Centro comunitario educativo en el conurbano bonaerense, Argentina

En un barrio informal al borde de un gran centro metropolitano, este centro comunitario surgió como respuesta a la ausencia de escuelas secundarias públicas y servicios sociales básicos. Su creación fue impulsada por una red de organizaciones sociales, educadores populares y arquitectos voluntarios vinculados a movimientos de hábitat popular.

a) Diseño arquitectónico

El edificio fue construido en etapas mediante procesos participativos de autoconstrucción, incorporando materiales accesibles y reciclados. Su morfología responde a necesidades locales: una sala principal multifunción, espacios flexibles con tabiques móviles, un comedor comunitario, y una terraza-jardín que actúa como aula al aire libre.

El diseño no se orientó a la monumentalidad, sino a la adaptabilidad y a la generación de un sentido de pertenencia. La estética del lugar —colorida, abierta, orgánica— refleja la identidad del barrio y fortalece su carácter de “lugar vivido” más que de “objeto arquitectónico”.

b) Dinámica pedagógica

Inspirado en principios de educación popular y pedagogía crítica, el centro promueve el aprendizaje horizontal, contextualizado y centrado en la experiencia comunitaria. Los espacios no están jerarquizados, permitiendo reorganizarlos según las actividades del día: clases, talleres de oficios, asambleas vecinales o encuentros culturales.

La relación entre espacio y práctica pedagógica es especialmente estrecha: la flexibilidad espacial habilita metodologías dinámicas y colaborativas, y facilita el tránsito constante entre lo educativo y lo social.

c) Apropiación social y efectos territoriales

La construcción colectiva del centro no solo dotó al barrio de un equipamiento esencial, sino que fortaleció vínculos comunitarios y generó procesos de empoderamiento local. El edificio opera como nodo articulador de redes sociales, educativas y políticas. Su existencia ha incidido en la mejora de infraestructuras urbanas básicas (como caminos y alumbrado) y ha contribuido a consolidar una identidad barrial positiva frente al estigma externo.

DISCUSIÓN

Los casos analizados permiten profundizar en la comprensión del espacio educativo como un agente activo en los procesos de transformación social y territorial. Más allá de sus diferencias contextuales, ambos ejemplos muestran cómo el diseño arquitectónico —cuando es sensible a las condiciones socioterritoriales— puede habilitar nuevas formas de habitar, aprender y construir comunidad.

Uno de los aspectos más significativos que emerge del análisis es la capacidad del espacio construido para reconfigurar relaciones pedagógicas y sociales. Tal como plantea Lefebvre,[15] el espacio no es solo un resultado de las relaciones sociales, sino también un productor de estas. En los casos presentados, el diseño espacial no impone una estructura rígida, sino que propone una gramática abierta, flexible, que dialoga con las necesidades de los usuarios y estimula formas de apropiación creativas y afectivas.

Desde la perspectiva pedagógica, ambos espacios evidencian un alejamiento de la lógica disciplinaria que

Foucault[16] identificó en las instituciones escolares tradicionales. En su lugar, encontramos configuraciones espaciales que promueven la colaboración, la autonomía y la participación. Las aulas abiertas, los patios integrados y los espacios multifuncionales no solo acompañan metodologías activas, sino que las posibilitan, convirtiéndose en un recurso didáctico en sí mismo. Esto coincide con los lineamientos de la OCDE,[3] que subraya la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje adaptables, inclusivos y centrados en el estudiante.

En términos sociales y territoriales, la arquitectura educativa adquiere una dimensión simbólica y política. Tanto la escuela de Medellín como el centro comunitario bonaerense actúan como hitos urbanos que reconfiguran imaginarios colectivos, aportando a la resignificación positiva de territorios históricamente estigmatizados. En ambos casos, el edificio no se reduce a su función pedagógica, sino que opera como infraestructura social abierta, que fortalece el tejido comunitario, genera redes de apoyo y activa procesos de apropiación identitaria del espacio.

Resulta relevante destacar las diferentes estrategias de intervención: mientras el caso colombiano representa una política pública con alto impacto simbólico y técnico, el caso argentino encarna una forma de resistencia territorial basada en la autogestión y la pedagogía popular. Ambas aproximaciones, aunque distintas en escala y recursos, coinciden en comprender el espacio educativo como plataforma de agencia colectiva y no solo como solución funcional a un déficit infraestructural.

Este hallazgo invita a repensar las políticas públicas de infraestructura educativa desde una lógica participativa, territorializada e intersectorial. El diseño arquitectónico, cuando se integra con procesos sociales y pedagógicos de base, puede actuar como una herramienta para la justicia espacial[23,24,25] y la inclusión educativa. Esto requiere superar los enfoques estandarizados y tecnocráticos que muchas veces guían la planificación de equipamientos escolares, en favor de modelos que reconozcan la diversidad de contextos y valoren el conocimiento situado de las comunidades.

En síntesis, los estudios de caso muestran que no hay una única fórmula para el diseño de espacios educativos transformadores, pero sí hay principios compartidos: flexibilidad, apertura, participación, contextualidad y dignidad. Estos elementos, lejos de ser opcionales, deben constituir el núcleo de cualquier intervención arquitectónica orientada al fortalecimiento del derecho a la educación y a la ciudad.

CONCLUSIONES

Este artículo ha abordado el papel del espacio arquitectónico en la configuración de experiencias educativas y procesos de transformación territorial en contextos urbanos vulnerables. A partir del análisis comparativo de dos estudios de caso —una escuela pública en Medellín y un centro comunitario en el conurbano bonaerense— se ha evidenciado que la arquitectura educativa, lejos de ser un mero soporte físico, actúa como dispositivo social, pedagógico y simbólico.

Los resultados sugieren que el diseño espacial, cuando se articula con principios de participación, contextualidad y dignidad, puede potenciar la innovación educativa, fortalecer la cohesión comunitaria y contribuir a resignificar territorios históricamente excluidos. En este sentido, la arquitectura se revela como una herramienta estratégica en la construcción de justicia espacial y en la ampliación del derecho a la educación, entendida no solo como acceso a contenidos, sino como experiencia integral de pertenencia, agencia y transformación.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, el trabajo aporta al cruce entre sociología, pedagogía y arquitectura, mostrando que las decisiones proyectuales tienen efectos sociales concretos y que los procesos educativos se inscriben necesariamente en marcos espaciales que los median y condicionan. Asimismo, se destaca la necesidad de avanzar hacia modelos de planificación y diseño educativo más sensibles al territorio, que reconozcan la heterogeneidad de contextos y promuevan la construcción colectiva del espacio.

Como línea futura, se propone profundizar en investigaciones que incorporen la voz de niñas, niños y jóvenes como actores centrales en la co-construcción del entorno educativo. Asimismo, sería relevante explorar cómo estas experiencias pueden influir en la formulación de políticas públicas integradas de infraestructura, educación y desarrollo urbano.

En última instancia, este estudio reafirma que transformar la educación implica también transformar el espacio, y que toda arquitectura educativa que aspire a ser verdaderamente transformadora debe inscribirse en un proyecto político, ético y cultural comprometido con la equidad, la inclusión y el derecho al territorio.

REFERENCIAS

1. Piña GC, Acosta DR. Artificial intelligence and the metaverse: New ways of learning at the university. Metaverse Basic and Applied Research. 2024;3(92):1. https://doi.org/10.56294/mr2024.92

2. Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. Building and Environment, 89, 118–133. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

3. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). The OECD Handbook for Innovative Learning Environments. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264277274-en

4. De la Cruz Fernández, M. A., Ruiz, G. ., & Cabrera Elejalde, O. R. . (2024). La educación en los valores, la identidad cultural y la integración familia-escuela-comunidad. Pedagogical Constellations, 3(2), 338-360. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.65

5. Felizzola Medina, L. D. ., & León Pirela, A. R. . (2024). Modelo CT4.0 Desenchufado para maestros rurales. Pedagogical Constellations, 3(2), 381-400. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.64

6. Acosta DR, Torres ER. Redes Académicas: Impulso motivacional para docentes universitarios a través de entornos virtuales. Yachay-Revista Científico Cultural. 2024 Dec 27;13(2):113-23. https://doi.org/10.36881/yachay.v13i2.952

7. Gómez Loero, L. J. (2024). Una experiencia sistematizada: La inteligencia artificial, ¿aliada en la enseñanza o amenaza para el futuro?. Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 1(1), 327-358. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v1i1.41

8. Colón YD, Acosta DR. The metaverse in virtual education: towards a teacher training proposal based on immersive environments. Metaverse Basic and Applied Research. 2023;2:72. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10125290

9. López, L. del C., Vásquez, D. H., & Rivera Castillo, N. L. . (2024). Educación en línea: roles, competencias y estrategias motivacionales de docentes universitarios. Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 1(1), 154-180. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v1i1.21

10. Fuentes JR, Acosta DR. Tacit knowledge in the subject-educational object correlation. InSeminars in Medical Writing and Education 2022 (Vol. 1, p. 7). AG Editor (Argentina). https://doi.org/10.56294/mw202269

11. Roman-Acosta D. Potential of artificial intelligence in textual cohesion, grammatical precision, and clarity in scientific writing. LatIA. 2024 Aug 25; 2:110-. https://doi.org/10.62486/latia2024110

12. Roman-Acosta D. Terminology in qualitative research methodology. Seminars in Medical Writing and Education [Internet]. 2024 Dec. 31 [cited 2025 May 21];3:655. https://mw.ageditor.ar/index.php/mw/article/view/655

13. Ormaza Esmeraldas, E. del C., Nevárez Barberán, V. ., & Zambrano Molina, L. D. (2024). Desarrollo sostenible e intervención social y productiva en el sitio rural "Pajonal" del cantón Sucre, Ecuador. Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 1(1), 244-261. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v1i1.30

14. Polanco Musse, R. H. ., Páez Suárez, V. ., & Taveras, R. A. . (2024). El proceso de enseñanza-aprendizaje de Fundamentos de la Educación: desafíos y oportunidades. Pedagogical Constellations, 3(2), 401-417. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.47

15. Lefebvre, H. (1991). The production of space (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original work published 1974)

16. Foucault, M. (1977). Discipline and punish: The birth of the prison (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975)

17. Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido (25ª ed.). Siglo XXI Editores.

18. Santos, B. de S. (2009). Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO.

19. Lefaivre, L., & Tzonis, A. (2006). Architecture of regionalism in the age of globalization: Peaks and valleys in the flat world. Routledge.

20. Reyes, M., & Cárdenas Cepero, Y. L. . (2024). Preparación docente para la educación en valores:

Reflexiones y estrategias desde la experiencia dominicana. Pedagogical Constellations, 3(2), 299-315. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.62

21. Haesbaert, R. (2011). El mito de la desterritorialización: Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad. Siglo XXI Editores.

22. Jirón, P. (2010). Imaginarios urbanos y prácticas espaciales: Una mirada desde la movilidad cotidiana. EURE (Santiago), 36(109), 5–16. https://doi.org/10.4067/S0250-71612010000300001

23. Alvarado Mieles, M. E. (2025). Enseñanza de lectoescritura: propuesta del método global para fortalecer habilidades lingüísticas. Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 2(1), 156-185. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v2i1.127

24. Acosta DR. Teaching models in digital environments: analysis of the PLAGCIS case. InSeminars in Medical Writing and Education 2023 (Vol. 2, p. 209). AG Editor (Argentina). https://doi.org/10.56294/mw2023209

25. Ruiz Muñoz, G. F. (2024). Metodología de investigación científica para el estudio de variables de aprendizaje en estudiantes. Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 1(1), 380-406. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v1i1.29

FINANCIACIÓN

El autor no recibió financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Curación de datos: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Análisis formal: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Investigación: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Metodología: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Administración del proyecto: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Recursos: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Software: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Supervisión: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Validación: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Visualización: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Redacción – borrador original: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.

Redacción – revisión y edición: Kenia González González, Alejandro Hernández Álvarez, Darlene Clavero Rodríguez, Yanerys Camejo Pérez.