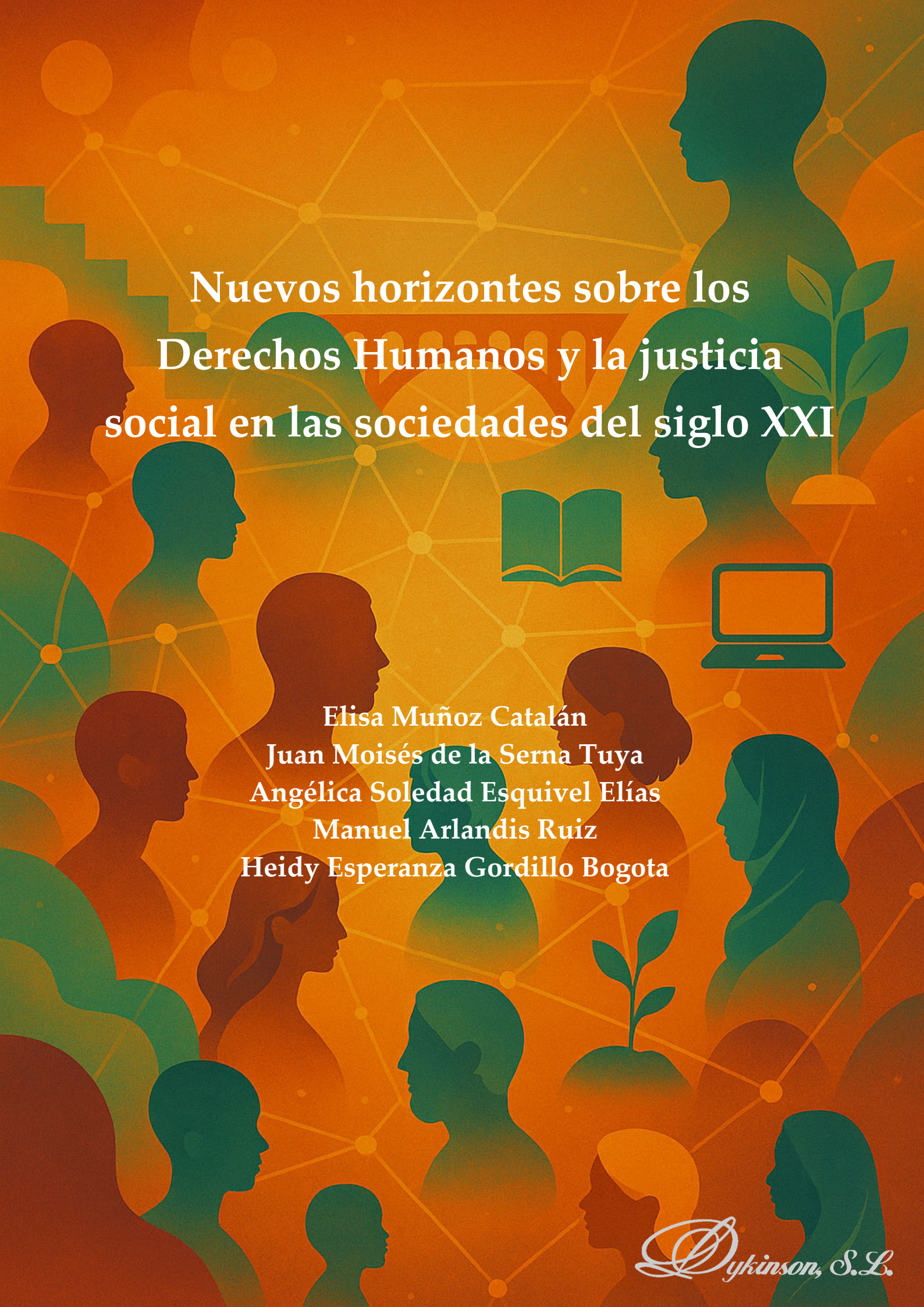


The background of the book cover is a vibrant orange. It features a network of yellow lines connecting various nodes, creating a web-like pattern. Overlaid on this are several silhouettes of human figures in shades of green and brown, some facing left and some right. In the upper right, there is a stylized green plant with three leaves. In the center, there is a small icon of an open book. To the right of the book, there is a small icon of a laptop. The overall design suggests themes of global connectivity, technology, and human rights.

Nuevos horizontes sobre los Derechos Humanos y la justicia social en las sociedades del siglo XXI

Elisa Muñoz Catalán
Juan Moisés de la Serna Tuya
Angélica Soledad Esquivel Elías
Manuel Arlandis Ruiz
Heidy Esperanza Gordillo Bogota

Dykinson, S.L.

© Elisa Muñoz Catalán (Universidad de Huelva, España), Juan Moisés de la Serna Tuya (Universidad de Sevilla, España), Angélica Soledad Esquivel Elías (Escuela Normán Rural Gral. Matías Ramos Santos, México), Manuel Arlandis Ruiz (Universitat de Valencia, España) y Heidy Esperanza Gordillo Bogotá (Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia).

© De los textos, las personas autoras, 2025.

El presente libro ha contado con el asesoramiento de profesionales en el tema objeto de estudio y ha seguido un proceso de revisión por pares ciegos antes de su publicación.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970 / 932720407

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-780-9

Índice de contenidos

Prólogo	4
Capítulo 1. Estrategias pedagógicas para la apropiación y el ejercicio de los derechos humanos en las comisiones de la verdad	7
Capítulo 2. Arrendadora versus arrendataria y pago electrónico tras la reforma de la LAU.....	23
Capítulo 3. Empatía: El vínculo hacia una convivencia armoniosa y mejora educativa	39
Capítulo 4. Derechos humanos en la era del código: vigilancia masiva, inteligencia artificial y privacidad amenazada.....	52
Capítulo 5. AGENDA 2030: asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado en Andalucía.....	82
Capítulo 6. <i>Resistiré</i>: situación de los derechos de las personas de edad en el Reino de España en 2025	100
Capítulo 7. Análisis de los estilos de liderazgo en entidades educativas ecuatorianas	116
Capítulo 8. Responsabilidad social y sostenibilidad en la universidad: una experiencia de formación docente.....	147
Capítulo 9. La violencia obstétrica como forma de vulneración de los derechos humanos de la mujer. Experiencias y reflexiones en España	165
Capítulo 10. Cine documental intercultural universitario como herramienta disruptiva para la promoción y defensa de los derechos humanos	183
Capítulo 11. La Vinculación con la Sociedad y el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo de las Asociaciones de Mujeres Textileras del cantón Latacunga	196
Capítulo 12. La ejecución penitenciaria española en el siglo XXI.....	219
Capítulo 13. Fiscalidad verde y justicia social: Nuevos paradigmas tributarios frente a la crisis climática y la desigualdad	254
Bionota del Equipo de Coordinación del libro	269

Prólogo

Vivimos en unos tiempos marcados por transformaciones políticas, sociales y tecnológicas de enorme calado. La defensa de los Derechos Humanos y la construcción de justicia social exigen no solo nuevas herramientas jurídicas, sino también nuevas formas de pensar el derecho, la educación y la acción pública. Esta obra colectiva se inscribe en ese horizonte crítico, ofreciendo un conjunto de investigaciones que, desde diversas disciplinas y contextos geográficos, interpelan las estructuras normativas, las prácticas institucionales y los imaginarios sociales que configuran la justicia en las sociedades del siglo XXI.

Lejos de asumir una visión estática del orden jurídico, los trabajos aquí reunidos apuestan por una lectura transformadora del derecho como lenguaje de la igualdad, como espacio de disputa democrática y como herramienta de emancipación. A través de enfoques que combinan el análisis jurídico, la pedagogía crítica, la sociología de la educación y la filosofía política, la obra articula con solvencia temáticas que dialogan entre sí: los procesos de memoria y reconciliación en contextos de postconflicto, el papel de la pedagogía en la apropiación social de los derechos humanos, la exigencia de políticas públicas sensibles a las desigualdades, el acceso efectivo a derechos fundamentales como la vivienda o la educación, y los avances —y resistencias— en materia de equidad de género, justicia interseccional y envejecimiento digno.

A continuación, se presenta un breve recorrido por los capítulos que componen esta obra, con el fin de ofrecer una visión panorámica de su riqueza y diversidad temática:

En el Capítulo 1, Estrategias pedagógicas para la apropiación y el ejercicio de los derechos humanos en las comisiones de la verdad, Heidy Esperanza Gordillo Bogota y Adelaida Bedoya Salcedo analizan comparativamente cómo distintas comisiones de la verdad en el mundo han desarrollado estrategias pedagógicas para la apropiación social de sus informes, en contraste con las implementadas por la Comisión de la Verdad en Colombia.

El Capítulo 2, Arrendadora versus arrendataria y pago electrónico tras la reforma de la LAU, de Elisa Muñoz Catalán, aborda un tema de gran actualidad y relevancia social: la relación entre arrendadores y arrendatarios, y las nuevas formas de pago electrónico en el contexto de la Ley de Arrendamientos Urbanos.

En el Capítulo 3, Empatía: El vínculo hacia una convivencia armoniosa y mejora educativa, se explora la empatía como elemento fundamental para la construcción de una convivencia pacífica y la mejora de los procesos educativos, una reflexión crucial en el contexto de una sociedad cada vez más diversa.

El Capítulo 4, Derechos humanos en la era del código: vigilancia masiva, inteligencia artificial y privacidad amenazada, de Manuel Arlandis Ruiz, nos sumerge en los desafíos que la era digital plantea para la protección de los derechos fundamentales, con especial atención a la vigilancia masiva y la inteligencia artificial.

En el Capítulo 5, AGENDA 2030: asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado en Andalucía, se analiza la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación de los futuros docentes, un tema clave para la construcción de una ciudadanía global y comprometida.

El Capítulo 6, Resistiré: situación de los derechos de las personas de edad en el Reino de España en 2025, ofrece una mirada crítica sobre la situación de los derechos de las personas mayores en España, un colectivo que a menudo se ve invisibilizado y cuyos derechos son vulnerados.

En el Capítulo 7, Análisis de los estilos de liderazgo en entidades educativas ecuatorianas, se investigan los diferentes estilos de liderazgo en el ámbito educativo de Ecuador, y su impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El Capítulo 8, Responsabilidad social y sostenibilidad en la universidad: una experiencia de formación docente, presenta una experiencia concreta de formación del profesorado en materia de responsabilidad social y sostenibilidad, dos pilares fundamentales para la universidad del siglo XXI.

En el Capítulo 9, La violencia obstétrica como forma de vulneración de los derechos humanos de la mujer. Experiencias y reflexiones en España, se aborda una forma de violencia de género a menudo silenciada, a través de las experiencias y reflexiones de mujeres en España.

El Capítulo 10, Cine documental intercultural universitario como herramienta disruptiva para la promoción y defensa de los derechos humanos, explora el potencial del cine documental como herramienta pedagógica y de sensibilización en la promoción de los derechos humanos.

En el Capítulo 11, La Vinculación con la Sociedad y el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo de las Asociaciones de Mujeres Textileras del cantón Latacunga, se analiza el papel de la vinculación con la sociedad en el empoderamiento de las mujeres y el fortalecimiento de sus habilidades de liderazgo.

El Capítulo 12, La ejecución penitenciaria española en el siglo XXI, ofrece una reflexión sobre los retos y desafíos del sistema penitenciario español en la actualidad, y su adecuación a los estándares de derechos humanos.

Finalmente, el Capítulo 13, Fiscalidad verde y justicia social: Nuevos paradigmas tributarios frente a la crisis climática y la desigualdad, aborda la relación entre la fiscalidad, la justicia social y la crisis climática, y propone nuevos paradigmas tributarios para hacer frente a estos desafíos.

Este libro no solo reflexiona sobre normas, reformas y estructuras institucionales, sino que se interesa especialmente por los sujetos concretos que las habitan y las transforman: las víctimas, los arrendatarios y arrendatarias, los jóvenes, las comunidades, los educadores, los operadores jurídicos. Desde esa perspectiva situada, se propone una lectura del derecho como campo atravesado por relaciones de poder, pero también como ámbito fecundo para la agencia social, la innovación normativa y la pedagogía transformadora.

El resultado es una obra que conjuga profundidad analítica, compromiso ético y claridad expositiva, y que ofrece herramientas conceptuales y normativas para repensar los fundamentos de la justicia en clave contemporánea. Más que ofrecer respuestas cerradas, los textos aquí reunidos invitan a formular nuevas preguntas, a imaginar otras formas de institucionalidad, y a abrir horizontes para una ciudadanía activa, crítica y plural.

En un momento en que los discursos sobre los derechos humanos corren el riesgo de vaciarse de contenido o de ser instrumentalizados políticamente, este libro recuerda que su vigencia requiere un trabajo constante de actualización, vigilancia y defensa. Y que solo es posible hablar de justicia social si se toma en serio la tarea de hacerla realidad en los cuerpos, los territorios y las vidas concretas.

Dr. Cristóbal Torres Fernández

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Capítulo 1. Estrategias pedagógicas para la apropiación y el ejercicio de los derechos humanos en las comisiones de la verdad

Heidy Esperanza Gordillo Bogota
Universidad Cooperativa de Colombia

Adelaida Bedoya Salcedo
Docente e investigadora Fundación Universitaria del Área Andina

I. Contextualización

En este capítulo se presenta un análisis comparativo sobre cómo distintas comisiones de la verdad en el mundo han desarrollado estrategias pedagógicas para la apropiación social de sus informes y recomendaciones, en contraste con las estrategias implementadas por la Comisión de la Verdad en Colombia.

En línea con las investigaciones de Hayner (2011), las comisiones de la verdad son organismos temporales creados para investigar y documentar violaciones a los derechos humanos, con el fin de facilitar procesos de reparación, garantizar la no repetición y fomentar la reconciliación, de tal forma que más allá de centrarse en una función netamente documental. Por tanto, las comisiones deben cumplir un rol esencial en la reparación y restauración de la confianza de la ciudadanía en los sistemas democráticos, la restauración de la justicia y la construcción de una memoria colectiva que permitan lograr una paz estable y duradera que sea sostenible en la sociedad.

El surgimiento de una comisión de la verdad generalmente se presenta como una respuesta política, ante la necesidad de abordar las atrocidades que se han llevado a cabo en escenarios de conflictos armados, así como en contextos de regímenes autoritarios. Este proceso, tal como hace notar Hayner (2011), procura la verdad a partir del hallazgo de información a partir de las investigaciones, así como del hallazgo de información a partir de los testimonios, incluso promover el diálogo previo a situaciones que impliquen violación de los derechos humanos.

Así es como las comisiones de la verdad resultan fundamentales para implementar los mecanismos de justicia transicional y restaurativa, incluyendo la reparación a las víctimas y la reforma, así mismo, de las instituciones responsables de la violación de derechos humanos (Teitel, 2003).

Adicionalmente, se debe reconocer que las comisiones de la verdad requieren contar con estrategias pedagógicas para la apropiación, las cuales pueden ser entendidas como intervenciones intencionadas que, a partir de un recurso o material, buscan generar o

transformar el conocimiento de la ciudadanía. Por ejemplo, una galería fotográfica o una exposición solo se convierte en una estrategia pedagógica cuando está mediada por una intención educativa. Sin esa intención, cualquier material no puede garantizar una apropiación del conocimiento.

Es por esto por lo que se puede inferir que uno de los elementos o indicadores que permite medir la efectividad de las comisiones se asocia a la capacidad de trascender la producción de informes y fomentar la apropiación social de sus hallazgos y recomendaciones. Lo cual se puede lograr por medio de estrategias pedagógicas que permitan a las comunidades y la sociedad en general, especialmente a los adolescentes y jóvenes, reflexionar sobre el pasado y aprender del mismo, para la construcción del presente. Bickford (2007) resalta la importancia de integrar los resultados de las comisiones de la verdad en el ámbito educativo, ya sea formal, no formal e informal, de tal forma que pueda impactar currículos educativos, la construcción de materiales pedagógicos y la construcción de escenarios públicos para promover diálogos colectivos y difundir lecciones aprendidas. En el caso de la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Sudáfrica (TRC), se realizaron audiencias públicas con iniciativas pedagógicas y culturales, logrando un interés, comprensión y apropiación de los hallazgos (Chapman y Ball, 2001). De otro lado, se construyó el programa Facing the Past, Transforming our Future el cual fue una estrategia pedagógica sistemática, al generar materiales y procesos de formación docente que lograron que el Apartheid fuera parte de las discusiones para lograr reconocer las desigualdades estructurales y promover una conciencia colectiva y crítica. En Colombia, la Comisión de la Verdad, la cual se instauró como parte del Acuerdo de Paz de 2016 entre el gobierno y las FARC-EP, representa un modelo basado en los principios de justicia transicional. Su mandato tuvo como objetivo esclarecer las causas y las consecuencias del conflicto armado, promover el reconocimiento de las víctimas y responsables, y garantizar la no repetición a través de recomendaciones concretas (Comisión de la Verdad, 2019). En este caso, el concepto de apropiación cobra sentido, ya que el impacto de la comisión no solo depende de la producción de un informe final, sino también de su capacidad para garantizar que sus hallazgos y propuestas sean comprendidos y adoptados y transformados en estrategias concretas por parte de la ciudadanía. La construcción de paz, en parte, se entiende desde la implementación de una justicia de corte restaurativo que propenda por la reconstrucción y restablecimiento de las relaciones humanas que han sido afectadas en el contexto del conflicto (Bedoya et al., 2024). Tal y como se evidencia en otros estudios, para lograr la instauración de la paz y la justicia en los diferentes territorios colombianos se requiere una resignificación, donde conceptos como la verdad, reparación y participación sean elementos centrales en la construcción de paz desde abajo.

Como se ha identificado en experiencias recientes, “varios de los ejercicios de la educación para la paz en el ámbito universitario se perciben como construcciones desde arriba, que desconocen las realidades cotidianas y las voces de los estudiantes” (Luna et al., 2023, p.216). Esta desconexión pone en evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que reconozcan la agencia comunitaria y la multiplicidad de saberes en contextos de postconflicto. Con base en lo anterior, se desarrolla el análisis que intenta dar cuenta de lo que se ha podido observar a partir de las comisiones de la verdad, con énfasis en los logros y las dificultades que ha rondado la Comisión de la Verdad de Colombia, así como la identificación de las estrategias específicas que han permitido promover la apropiación de los informes y de las recomendaciones finales, pero también la relevancia que tienen los procesos pedagógicos en la internalización y adopción de los datos expuestos en los informes finales de las comisiones de la verdad. Bajo el marco de la justicia transicional y restaurativa, la Comisión de la Verdad de Colombia -que es una agencia extrajudicial de carácter temporal-, puede ser un caso de referencia de cómo se pueden lograr estrategias pedagógicas que promuevan la paz, la verdad, la reconciliación y la no repetición.

II. La apropiación pedagógica desde las comisiones de la verdad

Según la Real Academia Española (2022), la apropiación puede entenderse como un acto de hacer algo propio o de adaptarlo a ciertas circunstancias. En el ámbito de las comisiones de la verdad, este concepto puede ser utilizado para hacer referencia a cómo son interiorizados por las comunidades y la sociedad en general los informes y recomendaciones con el fin de lograr transformaciones en la percepción pública y promover una cultura de reconocimiento, respeto por los derechos humanos y fortalecimiento de la democracia y la paz tras contextos de conflicto (Torres, 2011).

Desde una mirada sociológica, la apropiación no solo implica la capacidad de transformar el contexto social mediante el uso del poder, sino que también conlleva una reconfiguración profunda de la subjetividad humana (Torres, 2011). Para Dussel (2008) y otros teóricos postmodernos, la apropiación se puede concebir como un proceso dinámico, donde las personas asimilan y resignifican tanto aspectos materiales como espirituales de su realidad, permitiendo a las personas reformular su entorno y su subjetividad en un proceso continuo de transformación individual y colectiva.

Desde esta perspectiva, la implementación de estrategias pedagógicas para la apropiación debe entenderse como un eje estructural de las comisiones de la verdad, no solo como una función posterior o complementaria. Es así como deben generarse estrategias intencionadas, adaptadas a públicos diversos y orientadas a asegurar que el legado de las comisiones se

integre y apropie en la sociedad (González y Varney, 2013). De tal forma que estas estrategias pedagógicas se configuren como catalizadoras de apropiación social, pues permitirían comprender, resignificar y actuar en función de los contenidos de los informes, facilitando así procesos de memoria, cohesión social y desarrollo democrático.

De esta manera, los procesos pedagógicos habilitan transformaciones subjetivas tanto personales como colectivas, brindando así herramientas para reinterpretar la historia y la realidad desde una perspectiva que fortalezca la democracia y el respeto por los derechos humanos. Y a su vez, estas estrategias pedagógicas pueden aumentar la legitimidad y credibilidad de los procesos de justicia transicional al fomentar una apropiación crítica, reflexiva y transformadora de los aprendizajes generados por las comisiones de la verdad.

Para Cole (2007) y Beristain (2011), el impacto de la apropiación se puede reflejar en la capacidad de las sociedades para transformar los aprendizajes generados por las comisiones en fuentes para la consolidación de la paz, el fortalecimiento de la cohesión social y la consolidación de una cultura democrática de derechos. Desde esta mirada, las estrategias pedagógicas para la apropiación no solo deben ser enseñadas, sino también vividas, compartidas colectivamente. En el caso colombiano, esta perspectiva resulta pertinente, en la medida en que varias de las experiencias implementadas lograron encarnar esa cohesión esperada, articulando territorios, memorias, verdades y procesos ciudadanos.

2.1. Hallazgos de apropiación y pedagogía en las comisiones de la verdad

Con el propósito de identificar las estrategias pedagógicas para la apropiación que se documentan en los informes finales o en experiencias posteriores a la entrega, se realizó una revisión bibliográfica de las treinta y seis (36) comisiones de la verdad documentadas a nivel global.

En esta revisión, se encontró que estas comisiones han sido establecidas en cuatro continentes: dieciséis (16) en América, doce (12) en África, seis (6) en Asia y dos (2) en Europa. Su periodo de funcionamiento varía entre uno (1) y cinco (5) años en promedio, lo que refleja tanto la complejidad de su mandato como la urgencia de responder a las demandas de justicia y reparación en contextos de transición. Las comisiones han tenido un enfoque recurrente en conceptos como derechos humanos, reconciliación, no repetición, y han documentado actos que incluyen desapariciones, torturas, desplazamientos forzados, violencia sexual y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes.

Los parámetros de revisión estuvieron centrados en las recomendaciones que pueden enmarcarse como estrategias pedagógicas para la apropiación y las posteriores acciones que se documentaron luego de la publicación de estos informes, ya que estas permiten que los hallazgos y recomendaciones trasciendan la parte institucional y sean apropiados por la ciudadanía.

Para profundizar el análisis, se seleccionaron nueve (9) comisiones de la verdad basadas en cinco (5) criterios específicos: I). Énfasis en comisiones de los continentes americano y africano. II). Disponibilidad de los informes finales en acceso público. III). Relación de los objetivos de las comisiones con los de la Comisión de la Verdad de Colombia (CEV). IV). Conexión entre los actos documentados y los objetivos de la CEV. 5). Evidencia de estrategias de comunicación, apropiación o pedagógicas posteriores. Esta selección buscó proporcionar ejemplos representativos de cómo las comisiones han trabajado en diferentes contextos para generar un impacto social duradero.

Las comisiones seleccionadas fueron las de Paraguay, Chile, Perú, Guatemala, Argentina, Timor Oriental, Sudáfrica, Sierra Leona y Liberia. Esta selección permitió no solo un análisis comparativo de las metodologías, estrategias y resultados alcanzados por estos organismos, sino que también proporcionó un marco para contextualizar el proceso llevado a cabo por la Comisión de la Verdad en Colombia (CEV). Esta comparación facilitó la identificación de aquellas estrategias que han demostrado ser efectivas para la apropiación social de los informes finales, así como en la implementación de recomendaciones orientadas hacia la reconciliación y la justicia.

Las experiencias de comisiones como las de Sudáfrica, Sierra Leona y Perú demuestran que la apropiación de los resultados depende, en gran medida, de la capacidad de generar un diálogo continuo y de mantener viva la memoria histórica mediante actividades pedagógicas, culturales y comunitarias. Estas estrategias han permitido que los informes finales trasciendan el papel y se conviertan en herramientas activas de transformación social.

En el caso de Argentina, la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) tuvo como objetivo esclarecer los hechos relacionados con la desaparición de personas y, en lo posible, determinar el paradero de sus restos. Los principales actos documentados por la comisión se centraron en las desapariciones forzadas (secuestros sin reaparición del cuerpo). El informe final, titulado “*Nunca Más*”, se estructuró en capítulos que abordaron temas como la estrategia represiva, las víctimas, el respaldo doctrinario de la represión y las recomendaciones y conclusiones. Si bien no se presentaron recomendaciones específicas dirigidas al sector educativo, tras la entrega del informe se promovieron

estrategias independientes para su apropiación. Entre estas estrategias , se destaca la edición de bolsillo del informe, que democratizó el acceso al documento y fomentó el interés ciudadano. Asimismo, la publicación *“Haciendo memoria en el país del nunca más”* (CPM;2007) incluyó actividades pedagógicas que abordaron reflexiones sobre el Estado, la democracia, la ética, la memoria y la convivencia.

Adicionalmente, la Comisión Provincial por la Memoria desarrolló el programa Jóvenes y Memoria, movilizado por organizaciones civiles y escuelas, con la participación de jóvenes en proyectos de investigación e intercambio. Este programa, vigente desde hace más de 20 años, ha impactado a 185.000 jóvenes y 21.000 docentes en la provincia de Buenos Aires, promoviendo procesos de memoria histórica a través de producciones artísticas, como pedagógicas que buscan fortalecer la reflexión crítica sobre el pasado reciente y contribuir a la construcción de una convivencia democrática (CPM,2022).

En Paraguay, la Comisión de la Verdad y Justicia (CVJ) estuvo encargada de investigar las violaciones de los derechos humanos ocurridas entre 1954 y 2003; documentó las desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, privaciones ilegales de libertad, torturas, exilios y otras vulneraciones específicas hacia grupos en situación de vulnerabilidad como niñas, niños, mujeres, indígenas y comunidades rurales. Estos actos se sistematizaron en el informe final titulado *“Anive Hagua Oiko”* (Medina,2008). Informe Final Comisión de Verdad y Justicia (2007) - La verdad os hará libres, estructurado en ocho tomos que abordan temas como las principales violaciones, los grupos vulnerables, las tierras mal habidas y las responsabilidades en dichas violaciones.

En sus recomendaciones, la CVJ enfatizó la necesidad de incorporar la materia "Derechos Humanos y Autoritarismo en la Historia Reciente de Paraguay" (Medina, 2008) en todos los niveles de educación, desde la educación primaria hasta la terciaria, con métodos de enseñanza activos que involucren a los estudiantes. También se recomendó la capacitación continua de profesores y periodistas, la difusión de programas de radio en varios dialectos nacionales y eventos conmemorativos públicos para abordar las estrategias de prevención enseñadas. Después de la presentación del informe final, un acuerdo interinstitucional entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura hizo posible la capacitación de profesores y el desarrollo de materiales educativos. Sin embargo, esto fue una elección discrecional; por lo tanto, su influencia se limitó a aquellas instituciones que eligieron adoptarlo en lugar de una adopción generalizada en todo el sistema educativo paraguayo (CVJ, 2022).

Por otro lado, también se identificaron iniciativas de educación no formal que intentan ir más allá de los límites escolares. Estas incluyeron el establecimiento de un instituto de educación técnica superior impulsado por la comunidad y el fortalecimiento de procesos participativos encabezados por la Dirección General de Verdad, Justicia y Reparación (DGVJR), destinados a la promoción de la memoria histórica, la democracia y la ciudadanía activa. Desde la cooperación internacional, se incluyeron contenidos sobre derechos humanos y memoria histórica en la formación policial. Además, iniciativas como La Voz de la Memoria y el desarrollo de un Museo Virtual en 2009, en colaboración con la sociedad civil y colaboradores internacionales, sirvieron como esfuerzos fundamentales para difundir los hallazgos y recomendaciones de los informes a través de diferentes sectores sociales, con el fin de fomentar una apropiación más amplia de los hallazgos y recomendaciones de los informes por parte de la sociedad.

La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) para Perú fue creada con la finalidad de evaluar los crímenes y agresiones sistemáticas y abuso de poder que se produjeron en la guerra interna. Ellos documentaron en su informe final crímenes como homicidios, desapariciones, ejecuciones meramente políticas, tortura y violencia sexual, en especial a indígenas y nativos. CVR recomendó el enfoque de reconciliación como un proceso fundamental de restauración, de carácter personal y social. Esta visión tenía como objetivo el país en el Perú para ese entonces, que se aprenda a distinguir de forma más constructiva la grandeza de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. Esta estrategia trató de revertir la opresora que ha sido soportada por los peruanos durante tanto tiempo.

El informe de la CVR, en el contexto de la educación, subrayó la necesidad de promover el pensamiento crítico y la ciudadanía democrática como instrumentos para combatir la indiferencia social, lo cual llevaría, además, a priorizar los valores comunitarios. En la misma sintonía, el informe de la CVR también presentó un plan de reparaciones que incluía intercambios educativos así como apoyo a los sobrevivientes, poniendo especial énfasis en la educación de adultos como un aspecto relevante. El plan de reparaciones sugerido unió esfuerzos simbólicos y materiales, tales como dignificar a las víctimas, la reconstrucción institucional y el desarrollo comunal, priorizando el acceso a la educación y a la salud corporal como elementos esenciales para la reconciliación nacional.

Entre las estrategias de apropiación del informe se incluyó el proyecto Yuyanapaq (recordar en Quechua) una muestra fotográfica expuesta en el Museo Nacional de Lima que articula arte y memoria colectiva. De esta manera se proponía que, a partir de las imágenes seleccionadas de más de noventa archivos, se propusiese una suerte de narración visual que aspirase a sensibilizar a la población con respecto al impacto del conflicto armado. Más allá

de la exposición permanente, incorporaba un archivo de línea, exposiciones itinerantes y un libro fotográfico. De un modo tal que concluyese Yuyanapaq fue mantener un acercamiento a la sociedad peruana, en particular a quienes no habían vivido el conflicto bélico, de un modo emocional y profundo al mismo, que supera la extensión poco propicia del informe escrito de la CVR.

En Chile, el informe Rettig de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación en Chile (1991) realizó un conjunto de recomendaciones para reparaciones simbólicas y materiales a las víctimas que incluían acciones específicas a nivel educativo. Estas recomendaciones proponían iniciativas pedagógicas para jóvenes y adultos que sufrieron el conflicto, prestando especial atención a aquellos que han experimentado barreras significativas de acceso, riesgos emocionales o trauma. Con el objetivo de fomentar una cultura que respete los derechos humanos, el informe destacó la necesidad de colaboración con el sistema educativo para prevenir futuros conflictos y antagonismos mutuos entre los ciudadanos, así como fomentar el respeto y la civilidad. Además, se señaló que la asistencia educativa para los familiares de las víctimas, como becas, exoneración de créditos universitarios y acceso gratuito a capacitación técnica, constituyó programas de restauración de oportunidades educativas para las víctimas.

El informe también planteó la incorporación de los derechos humanos en la educación formal, no formal e informal, mediante la revisión de los contenidos educativos, el material pedagógico y los cursos de formación ciudadana. Estas propuestas buscaron fomentar una comprensión integral de los derechos y deberes ciudadanos, así como el desarrollo de actitudes y valores que contribuyan a una convivencia pacífica. De otro lado, se evidenció el énfasis y rol de los medios de comunicación como instrumentos para promover los derechos humanos y combatir la difusión de actitudes contrarias al respeto de estos derechos. A pesar de estas recomendaciones, el contexto político y social de Chile dificultó la implementación de muchas de estas propuestas. Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), las medidas sugeridas reflejaron la sensibilización en los años noventa, aunque muchas no se materializaron (OEI, 2015). Sin embargo, puso en evidencia los retos en la difusión y aplicación de las recomendaciones del informe “*Rettig*” (Rettig, 1991).

En Guatemala, la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) tuvo como objetivo esclarecer con objetividad las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que afectaron al país durante el conflicto armado. En su informe final, la CEH recomendó la difusión y enseñanza del informe a través de los esfuerzos conjuntos del Gobierno, las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades indígenas. Entre las propuestas

destacadas estuvo la traducción del informe a cinco idiomas mayas y la adaptación del capítulo de conclusiones y recomendaciones a los veintiún idiomas mayas, tanto de forma oral como escrita. Además, la comisión enfatizó la importancia de incluir en los currículos educativos las causas, el desarrollo y las consecuencias del enfrentamiento armado, así como el contenido de los Acuerdos de Paz, adaptados al nivel educativo correspondiente.

El informe intentó promover el respeto y la tolerancia, así como el autoconocimiento como herramientas para superar la polarización ideológica, política y cultural; estas metas se establecieron a partir de reformas y campañas pedagógicas para la promoción de la paz, la democracia, el diálogo y los derechos humanos. En lo que respecta a la educación superior, se hizo la sugerencia de incluir en los planes de estudio universitarios una materia referida a las formas tradicionales de resolución de conflictos, como medio para reconocer y fortalecer los sistemas normativos de las comunidades mayas. En términos de estrategias de apropiación, se avanzó en la traducción del informe a los idiomas mayas, en consonancia con lo que se recomendó en la CEH; sin embargo, en la política educativa se identificaron limitaciones. A pesar de que hubo una reforma centrada en la identidad, los valores y las culturas de paz, la enseñanza del pasado reciente como medio para recordar y garantizar el no olvido y la no repetición.

En el informe conclusivo de la Comisión para la Recepción, la Verdad y la Reconciliación (CAVR) de Timor Oriental se pone de manifiesto la idea de que la educación tiene que ser una clave para el nacimiento de una sociedad en paz, en justicia y en igualdad, como respuesta a la traumática historia vivida. Por esta razón, las recomendaciones de dicho informe van en la dirección de la promoción del civismo como herramienta para la unidad nacional, y su plasmación se llevaría a cabo desde la educación pública con programas integrales de educación cívica. Éstos harían hincapié en la democracia, en los derechos y en las obligaciones del ciudadano, y estaban concebidos para ser enseñados en las escuelas, en la universidad y en los cursos de formación del funcionariado, pero también en la enseñanza de los derechos humanos, de la historia, de la cultura de la paz, a fin de garantizar que emergiera una sociedad informada y resiliente.

Entre las estrategias de apropiación del informe, se destacó su síntesis y acomodación para diferentes audiencias. Así, se elaboraron versiones en cómics y videos para niñez, así como ilustraciones de algunos capítulos del informe que fueron traducidos al Tetum, el idioma nacional. Estas iniciativas avanzaron en la igualdad de oportunidades al facilitar el acceso a la información para muchos sectores de la población. Se elaboró, además, un video para el público en general en el que se describen brevemente los hallazgos y las recomendaciones

más importantes, con el objetivo de facilitar la comprensión y el involucramiento ciudadano en el aprovechamiento de las experiencias negativas de la historia.

Otra acción de gran relevancia fue la construcción de los recintos destinados a la conservación de la memoria y la divulgación de la obra de la Comisión. La CAVR impulsó la creación de un museo y construyó una biblioteca itinerante que, en estos últimos, se propone fomentar la movilización social en torno a la defensa de la verdad, la justicia y la reconciliación. De este modo, el informe final de la CAVR no solo generó derechos humanos en Timor Oriental.

A propósito de Sudáfrica, la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (Truth and Reconciliation Commission) estableció un listado con recomendaciones básicas para la promoción de la reconciliación nacional y la preservación de la memoria histórica. Una de las recomendaciones fue la obligatoriedad de la enseñanza de la TRC-SA (Truth and Reconciliation Commission South Africa) en los últimos grados de educación secundaria, en el entendimiento de que las niñas y los niños pudiesen entender el impacto del apartheid en la vida social sudafricana. Igualmente, proponía la elaboración de planes de enseñanza que pusieran en cuestión prácticas nocivas como la brujería, pero que a su vez permitiesen la promoción de una cultura de derechos humanos y de igualdad. En lo que respecta a la educación de adultos, proponía realizar oportunidades de que quienes habían interrumpido su formación por la razón del conflicto pudieran hacerlo y pudiesen llegar a la educación superior.

Un ejemplo de apropiación educativa fue el programa Enfrentando el pasado, transformando nuestro futuro en la provincia del Cabo Occidental. Este programa se centró en capacitar a los docentes con materiales relacionados con la era del apartheid y los incentivó a documentar sus experiencias junto con discusiones en clase. La estrategia comenzó en 2003 e incluyó fases de capacitación inicial para los cuadros docentes y el fortalecimiento de la enseñanza de la memoria histórica con especial atención a la tolerancia, la democracia y la reconciliación. Su impacto positivo se reflejó en la promoción de diálogos críticos entre los estudiantes, así como en la utilización creativa de recursos en clase.

Además de eso, Sudáfrica también instituyó iniciativas extracurriculares como el centro de aprendizaje en sitios simbólicos de justicia transicional, siendo uno de los más notables la Isla Robben, donde muchos, incluyendo a Nelson Mandela, estuvieron encarcelados. Desde una perspectiva mediática, las audiencias de la comisión de la verdad se transmitieron ampliamente, convirtiéndose en uno de los programas más vistos en el país. Estas estrategias

integrales mostraron un compromiso hacia la promoción de la reconciliación y la construcción de una ciudadanía informada y crítica.

Como parte del informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Sierra Leona se incluían diversas recomendaciones para que pudiera llevarse a cabo su percolación en los currículos que fueran a instaurarse en las escuelas, institutos y universidades. Otra recomendación en la que se insistió era la de instaurar la educación en derechos humanos de forma obligatoria y a todos los niveles. Para alcanzar una difusión efectiva, se generó una adaptación del propio informe a diversos públicos (una adaptación simplificada de informe para niñas y niños en un casete de vídeo y la novela gráfica orientada a estudiantes de los colegios secundarios, una iniciativa que se acompañaba de un glosario para trabajarse en las aulas a modo de ayuda para la desambiguación de los términos más complejos y que se llevó a cabo en colaboración con organizaciones internacionales como UNICEF y Unamsil, así como con redes de niñas y niños sierraleoneses) (CVR Sierra Leona, 2004, en CNVR, 2020).

Desde la perspectiva de protección infantil, se recomendó la prohibición del castigo físico en hogares e instituciones pedagógicas, promoviendo programas que transformaran esta práctica en métodos de crianza positivos. Asimismo, se fomentaron programas educativos orientados a prácticas sexuales seguras y se propusieron incentivos para la permanencia de niñas y niños en las escuelas, especialmente mediante alternativas de ingresos para familias afectadas. También se enfatizó la necesidad de garantizar educación gratuita y obligatoria desde la primaria hasta niveles superiores, con especial enfoque en mujeres y grupos vulnerables afectados por el conflicto.

Adicionalmente, Sierra Leona promovió la educación no formal mediante programas obligatorios de derechos humanos dirigidos al ejército, la policía y los servicios judiciales. Para reforzar la apropiación del informe, se creó el programa “National Vision for Sierra Leone”, invitando a la ciudadanía a expresar sus esperanzas y sueños a través del arte y la literatura. Estas iniciativas culminaron en exposiciones públicas y el uso de poemas y dibujos infantiles en las versiones adaptadas del informe. Finalmente, en colaboración con organizaciones como Witness NGO y Conflict Management and Development Associates, se produjo una versión en video del informe que fue ampliamente distribuida en escuelas secundarias y universidades, fortaleciendo así el alcance y el impacto del trabajo en la comisión (CVR Sierra Leona, 2004, citado en CNVR, 2020).

Las sugerencias efectuadas en el informe definitivo de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Liberia (Truth and Reconciliation Commission of Liberia) fueron acotadas en su extensión y se centraron en reformas institucionales provocadas. La comisión se

planteó que las instituciones públicas se adhirieran a políticas públicas sobre derechos humanos y reducción de la pobreza, erradicación del analfabetismo, fomento de la paz y la reconciliación, y ampliación de oportunidades para todas ellas y todos los ciudadanos. Las sugerencias procuraban erigir una hoja de ruta para culminar un diseño institucional que favoreciera una base más igualitaria y solidaria en un país que había tenido postergados e incluso no reconocía los derechos humanos en su momento.

En colaboración con UNICEF, la comisión elaboró una versión para niños del informe para que las audiencias más jóvenes tuvieran acceso a su contenido y pudieran entenderlo mejor. Al mismo tiempo, en colaboración con ICTJ, se implementó el proyecto de historia oral intergeneracional “Badna Nararef”, que involucró a jóvenes y maestros en la documentación de narrativas de experiencias de la guerra civil. Este proyecto facilitó la recopilación de testimonios, pero también capacitó a los jóvenes como historiadores orales que contribuyeron activamente a documentar la historia de la guerra. (CVR Sierra Leona, 2004, en CNVR, 2020)

La financiación del Instituto de Tecnología de Georgia para el desarrollo de material interactivo y una versión web del informe se integró didácticamente. A pesar de estos esfuerzos, la difusión y apropiación del informe final, como se mencionó, tuvo enormes obstáculos debido al alto analfabetismo informático, junto con la falta de acceso a tecnología de la información. Los marcos de acceso que estaban disponibles eran más estructurales dentro de Liberia, teniendo así muy poco impacto en la comprensión y utilización del contenido.

Focalizando el análisis en Colombia, la comisión de la verdad conocida como la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) se centró en establecer las dinámicas del conflicto armado colombiano desde 1958 hasta 2022, y emitió un informe el 28 de junio de 2022. Este documento de la CEV, compuesto por once volúmenes y un anexo, fue la culminación de un trabajo investigativo en relación con los patrones de violencia, capturando el sufrimiento de las víctimas y delineando las elaboradas recomendaciones para que las atrocidades no se repitan (CEV, 2022a). En relación a esto, la Dirección de Pedagogía de la Comisión elaboró e implementó un proceso de apropiación del informe y una campaña de sostenibilidad educativa social. El marco de la campaña se dividió en tres áreas de enfoque pedagógico fundamentales: Acercamiento para el aprendizaje, movilización para la articulación y transformación para la creación. Estas líneas no solo promovieron el diálogo sustantivo y la reflexión colectiva en relación con los hallazgos del informe, sino que también ayudaron en la construcción y promoción de una cultura de paz desde un enfoque participativo e inclusivo (CEV, 2022b).

Siguiendo estas líneas de estas estrategias, la comisión elaboró productos educativos y pedagógicos para diferentes públicos y contextos. Entre ellos se destacan guías pedagógicas, catálogos virtuales, materiales audiovisuales y herramientas metodológicas que buscaban facilitar la asimilación de los hallazgos y recomendaciones del informe final. Igualmente, se implementaron iniciativas como “La escuela abraza la verdad”, que convocó a más de cinco mil instituciones pedagógicas en actividades para reflexionar sobre el conflicto armado y su connotación dentro de la sociedad colombiana. Estas medidas fueron complementadas con resúmenes de capítulos clave del informe que promovieron a la ciudadanía a adentrarse en los contenidos y construir la verdad como un bien público (CEV, 2022c).

Para acumular todos estos productos y recursos logrados, la Comisión ha desarrollado una plataforma multimedia que incluye una sección de pedagogía ubicada en <https://www.comisiondelaverdad.co/pedagogia>. Esos trabajos fueron hechos con el objetivo de que los docentes y estudiantes les dieran diferentes usos. Aunque estas medidas fueron muy significativas, hay que mencionar que las estrategias pedagógicas vinculadas al informe final tuvieron limitaciones temporales debido a los plazos dentro de la CEV. Sin embargo, estas iniciativas son un esfuerzo que permite garantizar que el legado de la Comisión sea sostenible en la construcción colectiva de la memoria, la paz y la reconciliación en Colombia (CEV, 2022b).

III. Conclusiones

El análisis metodológico realizado sobre las estrategias pedagógicas para la apropiación evidencia que las estrategias pedagógicas y comunicativas son fundamentales para la sostenibilidad del legado de estos organismos. A través de un enfoque mixto, que incluyó la revisión documental y el análisis comparativo de nueve comisiones representativas, se identificaron patrones comunes y enfoques diferenciados, determinados por los contextos sociopolíticos y culturales particulares. Este análisis permitió establecer una tipología de iniciativas que abarca la educación formal, no formal y las expresiones culturales, destacando su papel en la promoción de la memoria, la verdad, la reconciliación y la no repetición (Hayner, 2011; Teitel, 2003; Bickford, 2007).

A pesar de que las estrategias pedagógicas difieren dependiendo del contexto de cada una de las comisiones, todas tienen un mismo objetivo: movilizar a la sociedad con vistas al reconocimiento de su pasado y a la construcción de un futuro sustentado en la verdad, la justicia y la reconciliación. Dichas estrategias pedagógicas, más allá de ser una instancia de difusión de los hallazgos, son herramientas transformadoras que ayudan a preparar procesos de justicia transicional en contextos sometidos a enfrentamientos y divisiones sociales. En el

caso colombiano, el legado de CEV constituye la oportunidad de consolidar un modelo integrador de educación, de participación ciudadana y de sostenibilidad, cuya implementación debe ser garantizada gracias a un trabajo interinstitucional y a una mirada a largo plazo. En este sentido, se torna necesario que las políticas públicas que se relacionan con la educación nacional en Colombia incluyan obligatoriamente y de manera transversal las temáticas de memoria histórica y de derechos humanos en todos los niveles de los sistemas educativos; al mismo tiempo, hay que implementar metodologías participativas que fomenten el pensamiento crítico y la reflexión colectiva que doten a las nuevas generaciones de herramientas para entender el pasado desde sus vertientes más inclusivas y constructivas (Rojas, 2020).

Como complemento, es necesario fortalecer la educación informal y comunitaria mediante recursos como arte, teatro y las tecnologías digitales, recursos que han mostrado sus eficacias en contextos como Perú y Sierra Leona (Beristain, 2011). Finaliza la garantía de la sostenibilidad de las estrategias pedagógicas y de apropiación a partir de un enfoque multisectorial. Para garantizar que se mantenga activo, pertinente y accesible el legado de las comisiones de la verdad, que permite asegurar la necesidad de la articulación entre los actores gubernamentales, las instituciones pedagógicas, los medios de comunicación y las organizaciones sociales y culturales. Este esfuerzo ha de estar apoyado por un marco normativo sólido y unos recursos económicos adecuados que garanticen su implementación en el tiempo. Las comisiones de la verdad han contribuido decisivamente a la construcción de la paz y la justicia mediante el esclarecimiento de graves violaciones de derechos humanos. Y se ha mostrado que las experiencias más exitosas han integrado estrategias pedagógicas para la apropiación mediante metodologías innovadoras, una diversidad de formatos donde viva la participación comunitaria, particularmente una adaptación al entorno frente a las necesidades colectivas y diferenciadas.

De otro lado, es importante enfatizar que “la universidad debe actuar como un catalizador de diversas epistemologías y teorías que promuevan acciones e instrumentos para la reducción de conflictos violentos” (Luna et al., 2023, p. 222), lo cual refuerza la necesidad de integrar de forma estructural los informes de las comisiones de la verdad en programas y estrategias pedagógicas para la apropiación. Finalmente, las comisiones de la verdad no deben ser concebidas únicamente como mecanismos de esclarecimiento histórico, sino como espacios de pedagogía social. Su sostenibilidad y eficacia dependen de su integración activa y estructural en los tejidos educativos, culturales e institucionales de cada país.

IV. Referencias bibliográficas

- Bedoya, A., Estévez, J., Gordillo, H., & Luna, L. (2024). Significados de justicia y construcción de paz en el marco del conflicto armado. En E. Muñoz Catalán, I. Martín Gómez, & J. M. de la Serna Tuya (Coords.), W. Jerez Rivero (Dir.), & T. R. Gómez Francisco (Pr.), *Retos actuales del derecho en materia de políticas públicas, reformas procesales y modernización de la justicia* (pp. 159–176). Dykinson.
- Beristain, C. M. (2011). *Construir el derecho a la verdad: un desafío de las comisiones de la verdad*. Teseo.
- Bickford, L. (2007). *Transitional justice mechanisms*. In D. Bloomfield, T. Barnes, & L. Huyse (Eds.), *Reconciliation after violent conflict: A handbook* (pp. 146–157). International IDEA.
- Bickford, L. (2007). *Unofficial Truth Projects*. *Human Rights Quarterly*, 29(4), 994-1035.
- Chapman, A. R., & Ball, P. (2001). *The Truth of Truth Commissions: Comparative Lessons from Haiti, South Africa, and Guatemala*. *Human Rights Quarterly*, 23(1), 1-43.
- Cole, C. M. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115–137.
- Comisión de Verdad y Reconciliación de Sierra Leona. (2004). *Informe final*. Freetown: Government of Sierra Leone. (Informe citado en: Comisión Nacional de Verdad de Ruanda. (2020). Educación, verdad y memoria: Informe comparado. CNVR.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe Rettig: Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación* (Vol. 1). Gobierno de Chile.
- Comisión Provincial por la Memoria. (2007). *Haciendo memoria en el país del nunca más* (edición de bolsillo). CPM.
- Comisión Provincial por la Memoria. (2022). *Jóvenes y Memoria: 20 años. Recordamos para el futuro*. CPM.
- Dussel, E. (2008). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- González, R., & Varney, H. (2013). *Transitional Justice and Education: Learning Peace*. International Center for Transitional Justice.

- Hayner, P. B. (2011). *Unspeakable Truths: Transitional Justice and the Challenge of Truth Commissions*. Routledge.
- Medina, M. (2008). *Informe Final Anive Haguá Oiko. Las responsabilidades en las violaciones de derechos humanos. Tomo VI*. Comisión de Verdad y Justicia.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación, memoria y derechos humanos: Avances y desafíos en América Latina*. OEI. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://oei.int/wp-content/uploads/2018/02/memoria-2015-2016.pdf>
- Real Academia Española. (2022). *Apropiación*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es>
- Rojas, C. A. (2020). *Educación para la reconciliación en Colombia: desafíos y perspectivas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Teitel, R. (2003). *Transitional Justice Genealogy*. *Harvard Human Rights Journal*, 16, 69-94.
- Torres, R. M. (2011). *Educación, memoria y verdad: Aportes a los procesos de justicia transicional*. Siglo del Hombre Editores.
- Torres, C. (2023). *Retos y desafíos de los Sistemas Educativos iberoamericanos en el siglo XXI*. Luna, L. Estévez, J., Gordillo, H. & Bedoya, A., Construyendo paz desde abajo: significados de justicia, conflicto armado y construcción de paz desde la Cátedra de Paz. Editorial Aranzadi.

Capítulo 2. Arrendadora versus arrendataria y pago electrónico tras la reforma de la LAU

Elisa Muñoz Catalán
Universidad de Huelva

I. Introducción

Mediante la realización de la presente investigación nuestro objetivo principal es adentrarnos, desde un análisis jurídico-civil, en la importancia que tiene la regulación novedosa que en materia de vivienda hace la más reciente Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el Derecho a la Vivienda (en adelante, LV o Ley 12/2023), ya que por primera vez se regula el derecho, de mujeres y hombres, a una vivienda digna y se tiene muy presente todo lo que concierne al arrendamiento de viviendas en España, a la posición de arrendadora y arrendataria en los alquileres¹, y el acceso en condiciones de igualdad de hombres y mujeres a dichos contratos, dado que desde el año 2018, se ha comprobado la tendencia en alza de la firma de contratos de arrendamiento por parte de mujeres; y, en materia digital, por primera vez se añade el pago del alquiler se efectuará preferentemente a través de medios electrónicos.

No podemos olvidar que la existencia de los arrendamientos no es algo nuevo, sino que lo encontramos en el propio Derecho Romano, al regular la llamada *locatio-conductio* o negocios jurídicos de buena fe para arrendamientos de cosas. Y el derecho a una vivienda digna en España, viene regulado expresamente en el artículo 47 de nuestra Constitución española de 1978, estableciéndose que: “*Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada. Los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias y establecerán las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho, regulando la utilización del suelo de acuerdo con el interés general para impedir la especulación*”.

¹ En cuanto a la doctrina que, en los últimos años, ha puesto de manifiesto las necesidades sociales en materia de arrendamiento de vivienda en España y, muy especialmente, en la Era postcovid, vid entre otras, Domínguez Ruíz, L. (2022). Vivienda habitual y Covid-19. Medidas adoptadas para evitar o retrasar los desahucios por falta de pago o expiración del plazo del contrato de arrendamiento. *Diario La Ley*, Nº. 10000; Molina Roig, E. (2020). Medidas urgentes sobre arrendamiento de vivienda del Real Decreto-ley 11/2020 para hacer frente al COVID-19. *Diario La Ley*, Nº. 9620; Montes Rodríguez, M^a P. (2022). Una visión crítica de los recientes cambios en la legislación arrendaticia urbana española, *Rev. Bolív. de Derecho*, Nº. 33, 202-227; VVAaA. (2022). Esquema de medidas extraordinarias en desahucios y arrendamientos por el COVID-19, *Portal Jurídico Iberley*, Consultado en: <https://www.iberley.es/temas/esquema-medidas-extraordinarias-desahucios-arrendamientos-covid-19-64529>; VVAAb. (2022). El Constitucional sentencia de nuevo contra la Ley de Alquiler de Vivienda catalana, *Portal Inmonews*, Consultado en: <https://www.inmonews.es/constitucional-sentencia-contra-ley-alquiler-vivienda-catalana/>

De modo que, en un primer momento de nuestra exposición *-y conformándose como el eje central de nuestro trabajo al estar analizado desde una perspectiva jurídico-civil y a la luz del contrato de arrendamientos regulado en nuestro Código Civil español (en adelante, CC),* abordaremos cuáles son esos derechos y deberes que la reciente LV impone a quienes arriendan una vivienda; prestando, especial atención, a la reforma que dicha nueva norma hace respecto de artículos como el 10, 17 y 20 de la Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de Arrendamientos Urbanos (en adelante, LAU o Ley 29/1994) y complementándolos con otros preceptos muy relacionados.

Sin olvidar, posteriormente, una mención específica a la nueva Disposición Adicional undécima que la misma añade a la LAU *-en cuanto al Índice de referencia para la actualización anual de los contratos de arrendamiento de vivienda-*, así como a la incorporación de una Disposición Transitoria séptima en la Ley 29/1994 sobre aplicación de las medidas en zonas tensionadas.

Bajo las premisas anteriormente expuestas y siendo conscientes de que solo el tiempo será el que mida si se han cumplido los objetivos perseguidos con esta más reciente norma que ha sido bastante cuestionada, iniciamos nuestro análisis detallado; pero no sin antes contextualizar la LV, dado que es importante destacar que todas las medidas que establece la misma, tienen muy presente a los considerados como “colectivos vulnerables” en nuestra sociedad española actual.

Y, por ello, la Ley 12/2023 comienza resaltando expresamente los casos en los que a consecuencia de la crisis económica han perdido su empleo y/o debido a la crisis sanitaria derivada de la pandemia por el coronavirus ya no tienen la vivienda que habitaban²; así como aquellos otros hogares monoparentales, los de personas mayores (especialmente, de mujeres), aquellos hogares con bajos ingresos, las personas sin hogar y, en general, todos aquellos colectivos que hasta ahora no han podido satisfacer su necesidad de vivienda en España.

² En materia de medidas legales adoptadas a causa de la pandemia, vid. BOE (26/05/2023). COVID-19: Arrendamiento de vivienda y locales comerciales. Selección y ordenación: Editorial BOE [En línea]: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?modo=2&id=361_COVID-19_Arrendamiento_de_vivienda_y_locales_comerciales; BOE (08/05/2023). COVID-19: Colectivos vulnerables. Selección y ordenación: Editorial BOE [En línea]: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=359_COVID-19_Colectivos_Vulnerables&modo=2

II. El derecho de todos a una vivienda digna en los actuales arrendamientos urbanos

2.1. Justificación

En las siguientes líneas de nuestro estudio, procedemos a realizar un análisis jurídico de las novedades que la LAU ofrece y que consideramos esenciales para comprender mejor el espíritu de dicha norma. A tal efecto, ofrecemos un examen de los cambios que la Ley 12/2023 nos aporta en materia de arrendamientos urbanos, ahondando en la figura del arrendador y a la del arrendatario (Aranzazú Barandiarán, 2024), y en las modificaciones que implementa en varios preceptos de la mencionada Ley 29/1994, como por ejemplo, la nueva redacción que se da a los artículos 10, 17 y 20.

Y, todo ello, resaltando cómo el citado texto expresamente nombra a la mujer en cuatro ocasiones y hasta quince veces alude a la igualdad de todos los españoles sin que quepa discriminación alguna. Por citar, en el mismo Preámbulo se dice literalmente que se establecen unos concretos parámetros de vulnerabilidad económica basados en criterios de carácter objetivo y, en el caso de ocupaciones de viviendas que hayan de sustanciarse en vía penal, se establece que los Juzgados darán traslado de la situación a las Administraciones Públicas competentes, para la protección de personas dependientes, personas con discapacidad, víctimas de violencia sobre la mujer o personas menores de edad (III).

Y es el propio artículo 6.1 LV el que acoge el principio de igualdad y no discriminación en la vivienda, afirmando textualmente que: “... *todas las personas tienen derecho al uso y disfrute de una vivienda digna y adecuada, cumpliendo con los requerimientos legales y contractuales establecidos en la legislación y normativa vigente, sin sufrir discriminación, exclusión, acoso o violencia de ningún tipo*”.

2.2. Análisis jurídico-actual de la LAU: Especial referencia a las arrendatarias y al pago del alquiler por medios electrónicos

En el año 2018, se publicó el estudio “Experiencia en alquiler en 2017-2018³”, el cual, daba a conocer cómo por entonces la tendencia era que había aumentado considerablemente la firma de contratos de arrendamiento por parte de mujeres. De hecho, del examen de dicho análisis se extrae que, en España, el 65% de las personas que firmaron un contrato como arrendatarias o inquilinas fueron mujeres, que vivían en pareja (33%), de clase social media alta (42%) y cuyo rango de edad comprendía los 25 y 34 años mayoritariamente (40%).

³ VVAAd. (2023). El 65% de las personas que alquilaron o intentaron alquilar en 2018 fueron mujeres, *Portal Fotocasa life*, Consultado en: <https://www.fotocasa.es/fotocasa-life/alquiler/el-65-de-las-personas-que-alquilaron-o-intentaron-alquilar-en-2018-fueron-mujeres/>

Llamando la atención, por ejemplo, que respecto al año previo, el papel de las mujeres en la firma de alquileres había incrementado hasta en 6 puntos.

Pues bien, bajo dichas premisas sobre las arrendatarias españolas y la tendencia en alza a la firma de arrendamientos por parte de las mismas, comenzamos este apartado del trabajo con la mención expresa que la LV contiene en cuanto a aquellos contratos de arrendamientos firmados antes de la entrada en vigor de esta última norma.

En este punto, debemos acudir a su Disposición Transitoria cuarta en la que expresamente se indica que dichos contratos continuarán rigiéndose por lo establecido en el régimen jurídico que les era de aplicación en el momento que fueron firmados, dejando a salvo la posibilidad que si arrendador o arrendatario así lo pactasen, los contratos preexistentes podrán adaptarse al nuevo régimen legal de los alquileres en España (Álvarez De Mon, 2023).

A continuación, hemos elaborado la presente tabla que entendemos que resume cuáles son esas claves jurídicas de la LV respecto al contrato de arrendamiento, reparando en los artículos que dicha norma modifica respecto a la redacción anterior del texto de la LAU, así como las Disposiciones que le añade a su texto:

Tabla 1.

La reforma de la LAU tras la nueva LV de 2023.

PRINCIPALES NOVEDADES DE LA LV Y EL DERECHO A UNA VIVIENDA DIGNA EN LA LAU	
ARTÍCULO 10 LAU	Prórroga del contrato. Se modifica por la disposición final 1.1 de la Ley 12/2023, de 24 de mayo. Téngase en cuenta, para los contratos celebrados con anterioridad, lo dispuesto en la disposición transitoria 4 de la citada Ley.
ARTÍCULO 17 LAU	Vivienda asequible incentivada. Se modifica el apartado 3 y se añaden los apartados 6 y 7 por la disposición final 1.2 y 3 de la Ley 12/2023, de 24 de mayo. Téngase en cuenta, para los contratos celebrados con anterioridad, lo dispuesto en la disposición transitoria 4 de la citada Ley.
ARTÍCULO 20 LAU	Colaboración entre las Administraciones Públicas en materia de vivienda. Se modifica el apartado 1 por la disposición final 1.4 de la Ley 12/2023, de 24 de mayo. Téngase en cuenta, para los contratos celebrados con anterioridad, lo dispuesto en la disposición transitoria 4 de la citada Ley.
DISPOSICIÓN ADICIONAL UNDÉCIMA LAU	Índice de referencia para la actualización anual de los contratos de arrendamiento de vivienda. Se añade por la disposición final 1.5 de la Ley 12/2023, de 24 de mayo. Téngase en cuenta, para los contratos celebrados con anterioridad, lo dispuesto en la disposición transitoria 4 de la citada Ley.
DISPOSICIÓN TRANSITORIA SÉPTIMA LAU	Aplicación de las medidas en zonas tensionadas. Se añade por la disposición final 1.6 de la Ley 12/2023, de 24 de mayo. Téngase en cuenta, para los contratos celebrados con anterioridad, lo dispuesto en la disposición transitoria 4 de la citada Ley.

Fuente: elaboración propia.

Todo lo dicho hasta ahora nos lleva seguidamente a examinar con detalle cuáles son esas novedades que la citada ley incorpora respecto a la LAU y que, seguidamente detallamos, dada su importancia para que los nuevos arrendamientos que se firmen en nuestro sistema jurídico español lo tengan en cuenta a la hora de redactar las cláusulas del contrato y de aplicarlo:

1º La primera novedad que cabe destacar es la nueva redacción que se hace al artículo 10 de la LAU relativo a la prórroga de los contratos de alquileres, precepto que para los nuevos negocios jurídicos habrá que tener en cuenta en los siguientes términos que textualmente dicho precepto incorpora tras la entrada en vigor de la LV de 2023:

a) Cuando el contrato de alquiler vaya a vencer y si han transcurrido como mínimo cinco años de duración (o siete, si el arrendador fuese persona jurídica), y además ni arrendador ni arrendatario en plazo hubiese notificado a su voluntad de no renovarlo, el contrato se prorrogará obligatoriamente por plazos anuales hasta un máximo de tres años más; dejando a salvo el supuesto de que el arrendatario indicase al arrendador *-con un mes de antelación a la fecha de terminación de cualquiera de las anualidades-*, su voluntad de no renovar el arrendamiento.

b) Por su parte, el artículo 10.2 LAU añade textualmente que en los contratos de arrendamiento de vivienda habitual en los que finalice el periodo de prórroga obligatoria previsto en el artículo 9.1 (o el periodo de prórroga tácita del artículo 10.1), podrá aplicarse, previa solicitud del arrendatario, una prórroga extraordinaria del plazo del contrato de arrendamiento por un periodo máximo de un año, durante el cual, se seguirá aplicando los términos y condiciones establecidos para el contrato en vigor. Ahora bien, deberán tenerse en cuenta las siguientes exigencias legales más recientes:

Esta solicitud de prórroga extraordinaria requerirá la acreditación por parte del arrendatario de una situación de vulnerabilidad social y económica sobre la base de un informe o certificado emitido en el último año por los servicios sociales de ámbito municipal o autonómico y deberá ser aceptada obligatoriamente por el arrendador cuando este sea un gran tenedor de vivienda de acuerdo con la definición establecida en la Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el derecho a la vivienda, salvo que se hubiese suscrito entre las partes un nuevo contrato de arrendamiento.

c) Nos resulta muy interesante la nueva redacción que se hace por la LV al artículo 10.3 LAU, dado que dicho precepto que rige desde su entrada en vigor sostiene expresamente que:

En los contratos de arrendamiento de vivienda habitual sujetos a la presente ley, en los que el inmueble se ubique en una zona de mercado residencial tensionado y dentro del periodo de vigencia de la declaración de la referida zona en los términos dispuestos en la legislación estatal en materia de vivienda, finalice el periodo de prórroga obligatoria previsto en el artículo 9.1 de esta ley o el periodo de prórroga tácita previsto en el apartado anterior, previa solicitud del arrendatario, podrá prorrogarse de manera extraordinaria el contrato de arrendamiento por plazos anuales, por un periodo máximo de tres años, durante los cuales se seguirán aplicando los términos y condiciones establecidos para el contrato en vigor.

Y acaba dicho apartado matizando que la mencionada solicitud de prórroga extraordinaria del alquiler, como regla general, deberá ser aceptada obligatoriamente por el arrendador, dejando a salvo varios supuestos excepcionales, como por ejemplo: a) Que se hayan fijado otros términos o condiciones por acuerdo entre las partes; b) se haya suscrito un nuevo contrato de arrendamiento con las limitaciones en la renta que en su caso procedan por aplicación de lo dispuesto en los apartados 6 y 7 del artículo 17 LAU; c) o en el caso de que el arrendador haya comunicado en los plazos y condiciones establecidos en el artículo 9.3 LAU, la necesidad de ocupar la vivienda arrendada para destinarla a vivienda permanente para sí o sus familiares en primer grado de consanguinidad o por adopción o para su cónyuge en los supuestos de sentencia firme de separación, divorcio o nulidad matrimonial (Torres, 2021, pp. 46-48).

Cabe mencionar que el siguiente precepto, el artículo 11 de la LAU alude al desistimiento del alquiler y ya en el año 2013 fue reformado para resaltar expresamente que el arrendatario podrá desistir del contrato de arrendamiento, una vez que hayan transcurrido al menos seis meses, siempre que se lo comunique al arrendador con una antelación mínima de treinta días. Finalizando, aclarando que las partes podrán pactar, para el caso de desistimiento, deba el arrendatario indemnizar al arrendador con una cantidad equivalente a una mensualidad de la renta en vigor por cada año del contrato que reste por cumplir.

Y sigue el artículo 12 *-modificado en el año 2019-* de la mencionada norma regulando cómo si el arrendatario manifestase su voluntad de no renovar el contrato o de desistir de él, sin el consentimiento del cónyuge que conviviera con dicho arrendatario, podrá el arrendamiento continuar en beneficio de dicho cónyuge; e, igualmente, podrá el arrendador requerir al cónyuge del arrendatario para que manifieste su voluntad al respecto. Finaliza el artículo 12.2

diciendo literalmente que “Efectuado el requerimiento, el arrendamiento se extinguirá si el cónyuge no contesta en un plazo de quince días a contar de aquél. El cónyuge deberá abonar la renta correspondiente hasta la extinción del contrato, si la misma no estuviera ya abonada”.

Por su lado, el artículo 13 sobre la posible resolución del derecho del arrendador nos advierte textualmente que:

- Si durante los cinco primeros años de duración del contrato, o siete años si el arrendador fuese persona jurídica, el derecho del arrendador quedara resuelto por el ejercicio de un retracto convencional, la apertura de una sustitución fideicomisaria, la enajenación forzosa derivada de una ejecución hipotecaria o de sentencia judicial o el ejercicio de un derecho de opción de compra, el arrendatario tendrá derecho, en todo caso, a continuar en el arrendamiento hasta que se cumplan cinco años o siete años respectivamente, sin perjuicio de la facultad de no renovación prevista en el artículo 9.1.

- En contratos de duración pactada superior a cinco años, o siete años si el arrendador fuese persona jurídica, si, transcurridos los cinco primeros años del mismo, o los primeros siete años si el arrendador fuese persona jurídica, el derecho del arrendador quedara resuelto por cualquiera de las circunstancias mencionadas en el párrafo anterior, quedará extinguido el arrendamiento. Se exceptúa el supuesto en que el contrato de arrendamiento haya accedido al Registro de la Propiedad con anterioridad a los derechos determinantes de la resolución del derecho del arrendador. En este caso, continuará el arrendamiento por la duración pactada.

2º Otro de los artículos modificados para los nuevos contratos de arrendamientos urbanos y que deberán tener muy presente tanto arrendador como arrendatario, es el artículo 17 de la LAU; en el mismo, observamos que se modifica el apartado 3 y se añaden el apartado 6 y 7 a su redacción, en cuanto a la determinación de la renta a pagar y que procedemos a detallar:

a) Hasta ahora ya regía la regla general de que la renta sería libremente pactada por ambos, así como el artículo 17.2 matizaba que como regla general dicho abono se haría mensualmente y en los siete primeros días de cada mes, y que nunca: *“Podrá el arrendador exigir el pago anticipado de más de una mensualidad de renta”*. Pues bien, ahora se añade que dicho pago se efectuará preferentemente a través de medios electrónicos y dejando a salvo la posibilidad de que arrendador o arrendatario no tengan cuenta bancaria o acceso a dichos medios digitales de pago, pues en ese excepcional supuesto, el pago del arrendamiento se podrá llevar a cabo en metálico y en la misma vivienda objeto de alquiler (nueva redacción del artículo 17.3).

b) Una de las novedades antes mencionada es el nuevo apartado 6 del artículo 17, dado que el mismo matiza abiertamente que en los contratos de arrendamiento de vivienda que ahora se firmen en los que el inmueble se ubique en una zona de mercado residencial tensionado, la renta pactada al inicio del nuevo contrato no podrá exceder de la última renta de contrato de arrendamiento de vivienda habitual que hubiese estado vigente en los últimos cinco años en la misma vivienda; y, todo ello, una vez aplicada la cláusula de actualización anual de la renta del contrato anterior y sin que se puedan fijar nuevas condiciones que establezcan la repercusión al arrendatario de cuotas o gastos que no estuviesen recogidas en el contrato anterior.

A lo que se suma la siguiente excepción en cuanto a que únicamente podrá incrementarse, más allá de lo que proceda de la aplicación de la cláusula de actualización anual de la renta del contrato anterior, en un máximo del 10 por ciento sobre la última renta de contrato de arrendamiento de vivienda habitual que hubiese estado vigente en los últimos cinco años en la misma vivienda, cuando se acredite alguno de los siguientes supuestos, que reproducimos fielmente para una mayor comprensión de dicha casuística:

- Cuando la vivienda hubiera sido objeto de una actuación de rehabilitación en los términos previstos en el apartado 1 del artículo 41 del Reglamento del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, que hubiera finalizado en los dos años anteriores a la fecha de la celebración del nuevo contrato de arrendamiento.
- Cuando en los dos años anteriores a la fecha de la celebración del nuevo contrato de arrendamiento se hubieran finalizado actuaciones de rehabilitación o mejora de la vivienda en la que se haya acreditado un ahorro de energía primaria no renovable del 30 por ciento, a través de sendos certificados de eficiencia energética de la vivienda, uno posterior a la actuación y otro anterior que se hubiese registrado como máximo dos años antes de la fecha de la referida actuación.
- Cuando en los dos años anteriores a la fecha de la celebración del nuevo contrato de arrendamiento se hubieran finalizado actuaciones de mejora de la accesibilidad, debidamente acreditadas.
- Cuando el contrato de arrendamiento se firme por un periodo de diez o más años, o bien, se establezca un derecho de prórroga al que pueda acogerse voluntariamente el arrendatario, que le permita de manera potestativa prorrogar el contrato en los mismos términos y condiciones durante un periodo de diez o más años.

c) Igualmente, se ha añadido el 17.7 a la LAU para aclarar literalmente que en los contratos de arrendamiento de vivienda en los que el arrendador sea un gran tenedor de vivienda, de acuerdo con la novedosa definición que nos ofrece la Ley 12/2023, y en los que el inmueble se ubique en una zona de mercado residencial tensionado, de manera general, la renta pactada al inicio del nuevo contrato no podrá exceder del límite máximo del precio aplicable conforme al sistema de índices de precios de referencia; atendiendo a las condiciones y características de la vivienda arrendada y del edificio en que se ubique (Mirabent Arroyo, 2024).

En este sentido, esa misma limitación se aplicará a los contratos de arrendamiento en los que el inmueble se ubique en una zona de mercado residencial tensionado, dentro del periodo de vigencia de la declaración de la referida zona. Y sobre el que no hubiese estado aún en vigencia ningún contrato de arrendamiento de vivienda en los últimos cinco años, siempre que así se recoja en la resolución del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana, al haberse justificado dicha aplicación en la declaración de la zona de mercado residencial tensionado.

Interesante nos resulta, en este punto, el artículo 18 de la LAU dado que el mismo al abordar la actualización de la renta, expresamente aclara lo siguiente:

- Durante la vigencia del contrato, la renta solo podrá ser actualizada por el arrendador o el arrendatario en la fecha en que se cumpla cada año de vigencia del contrato, en los términos pactados por las partes.
- En defecto de pacto expreso, no se aplicará actualización de rentas a los contratos.
- En caso de pacto expreso entre las partes sobre algún mecanismo de actualización de valores monetarios que no detalle el índice o metodología de referencia, la renta se actualizará para cada anualidad por referencia a la variación anual del Índice de Garantía de Competitividad a fecha de cada actualización, tomando como mes de referencia para la actualización el que corresponda al último índice que estuviera publicado en la fecha de actualización del contrato.
- En todo caso, el incremento producido como consecuencia de la actualización anual de la renta no podrá exceder del resultado de aplicar la variación porcentual experimentada por el Índice de Precios al Consumo a fecha de cada actualización, tomando como mes de referencia para la actualización el que corresponda al último índice que estuviera publicado en la fecha de actualización del contrato.

De la misma manera que el siguiente precepto regula cómo la realización por el arrendador de obras de mejora, transcurridos cinco años de duración del contrato (o siete años si el arrendador fuese persona jurídica), le dará derecho, salvo pacto en contrario: 1º A elevar la renta anual en la cuantía que resulte de aplicar al capital invertido en la mejora, el tipo de interés legal del dinero en el momento de la terminación de las obras incrementado en tres puntos; 2º sin que pueda exceder el aumento del veinte por ciento de la renta vigente en aquel momento; Y 3º para el cálculo del capital invertido, deberán descontarse las subvenciones públicas obtenidas para la realización de la obra (artículo 19.1 LAU). Aclarando literalmente y, en línea con lo anterior, que la elevación de renta se producirá desde el mes siguiente a aquel en que, ya finalizadas las obras, el arrendador notifique por escrito al arrendatario la cuantía de aquella, detallando los cálculos que conducen a su determinación y aportando copias de los documentos de los que resulte el coste de las obras realizadas

3º Asimismo, hay que tener en cuenta que se ha modificado el apartado 1 del artículo 20 de la Ley 29/94, por la Disposición Final 1.4 de la Ley 12/2023, en lo que respecta a gastos generales y de servicios individuales, para regular de manera más novedosa que tanto arrendador como arrendatario podrán pactar que los gastos generales para el adecuado sostenimiento del inmueble (así como sus servicios, tributos, cargas y responsabilidades que no sean susceptibles de individualización y que correspondan a la vivienda arrendada o a sus accesorios), sean a cargo del arrendatario y que para su validez, este pacto deberá constar por escrito y determinar el importe anual de dichos gastos a la fecha del contrato, diferenciándose si se trata de:

- Edificios en régimen de propiedad horizontal: Pues para estos supuestos, tales gastos serán los que correspondan a la finca arrendada en función de su cuota de participación.
- Edificios que no se encuentren en régimen de propiedad horizontal: En estos casos, tales gastos serán los que se hayan asignado a la finca arrendada en función de su superficie.

Del mismo modo que se precisa que los gastos de gestión inmobiliaria y los de formalización del contrato serán a cargo del arrendador.

Sin olvidar que ya dicho precepto recogía textualmente que durante los cinco primeros años de vigencia del contrato de alquiler (o los siete primeros, si el arrendador es persona jurídica), la suma que el arrendatario haya de abonar sólo podrá incrementarse, por acuerdo de las partes y anualmente, y nunca en un porcentaje superior al doble de aquel en que pueda incrementarse la renta); de igual modo que se matizaba que los gastos por servicios con que cuente la finca arrendada *-que se individualicen mediante aparatos contadores-* serán de cuenta del arrendatario.

Y ya el artículo 21 de la LAU, sobre conservación de la vivienda, deja muy claro los siguientes aspectos sobre derechos y obligaciones importantes de ambas partes:

- El arrendador está obligado a realizar, sin derecho a elevar por ello la renta, todas las reparaciones que sean necesarias para conservar la vivienda en las condiciones de habitabilidad para servir al uso convenido, salvo cuando el deterioro de cuya reparación se trate sea imputable al arrendatario.
- La obligación de reparación tiene su límite en la destrucción de la vivienda por causa no imputable al arrendador. A este efecto, se estará a lo dispuesto en el artículo 28.
- Cuando la ejecución de una obra de conservación no pueda razonablemente diferirse hasta la conclusión del arrendamiento, el arrendatario estará obligado a soportarla, aunque le sea muy molesta o durante ella se vea privado de una parte de la vivienda.
- Si la obra durase más de veinte días, habrá de disminuirse la renta en proporción a la parte de la vivienda de la que el arrendatario se vea privado.
- El arrendatario deberá poner en conocimiento del arrendador, en el plazo más breve posible, la necesidad de las reparaciones que contempla el apartado 1 de este artículo, a cuyos solos efectos deberá facilitar al arrendador la verificación directa, por sí mismo o por los técnicos que designe, del estado de la vivienda.
- En todo momento, y previa comunicación al arrendador, podrá realizar las que sean urgentes para evitar un daño inminente o una incomodidad grave, y exigir de inmediato su importe al arrendador.
- Por último, cabe añadir que la norma regula que las pequeñas reparaciones que exija el desgaste por el uso ordinario de la vivienda serán de cargo del arrendatario.

4º Finalmente a las novedades que la LV incorpora respecto a los contratos de arrendamientos firmados desde su entrada en vigor, examinadas a lo largo de nuestro análisis jurídico-civil antes ofrecido, cabe sumar dos cambios más que dicha norma implementa sobre la LAU:

a) Incorpora una nueva Disposición Adicional undécima relativa al Índice de referencia para la actualización anual de los contratos de arrendamientos de viviendas, estableciendo literalmente que el Instituto Nacional de Estadística (VVAAe, 2024):

Definirá, antes del 31 de diciembre de 2024, un índice de referencia para la actualización anual de los contratos de arrendamiento de vivienda que se fijará como límite de referencia a los efectos del artículo 18 de esta ley, con el objeto de evitar incrementos desproporcionados en la renta de los contratos de arrendamiento.

b) De la misma forma que suma una Disposición Transitoria séptima para la aplicación de las medidas en las nuevas “zonas tensionadas” que la ley reconoce, concretando expresamente que la ya referenciada regulación que se hace en el reciente apartado 7 del artículo 17 de la LAU que hemos examinado previamente, se aplicará a los contratos que se formalicen desde la entrada en vigor de la Ley 12/2023, y una vez se encuentre aprobado el referido sistema de índices de precios de referencia. De modo que la resolución del Departamento ministerial competente en materia de vivienda que apruebe el referido sistema de índices de precios de referencia: “Se realizará por ámbitos territoriales, considerando las bases de datos, sistemas y metodologías desarrolladas por las distintas comunidades autónomas y asegurando en todo caso la coordinación técnica”.

III. Conclusiones

A modo de conclusión, finalizamos nuestro trabajo tomando de nuevo el título que le hemos dado a nuestro estudio: “*Arrendadora versus arrendataria y pago electrónico tras la reforma de la LAU*”, pues consideramos que el mismo nos sirve para comprender el eje central de nuestra investigación, llegando a los siguientes resultados generales:

I. En primer lugar, mantenemos la importancia de conocer el alcance jurídico-social de la reforma de la LAU operada en el año 2023, en los instrumentos que contiene para garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad, entre mujeres y hombres, y sin discriminaciones a una vivienda digna, y especialmente la regulación novedosa y cambios de la misma en materia de arrendamientos por la implantación del pago electrónico obligatorio de los alquileres, y en lo que respecta al acceso de las mujeres a una vivienda en España. De ahí que nuestro estudio se haya centrado en todos esos puntos clave.

II. Asimismo y, dentro de los arrendamientos urbanos, hemos prestado una especial atención a la figura de las arrendadoras y arrendatarias, y a las novedades que la misma incorpora. Resaltando, como resultado general, la tendencia al alza desde el año 2018 de la firma de contratos de arrendamiento por parte de mujeres. Por dicho motivo, la reciente ley nombra a

la mujer expresamente hasta en cuatro ocasiones y hasta quince veces alude a la igualdad de todos los españoles, sin que quepa discriminación alguna.

III. De modo que el análisis de la reforma que la nueva LV opera sobre la LAU, entendemos que ha resultado clave para comprender mejor la nueva redacción que se da a los mencionados artículos 10, 17 y 20; dado que esta última norma ha sido modificada en numerosas ocasiones y que, con los importantes cambios sociales y económicos acaecidos en los últimos tiempos: tales como la pandemia a causa del coronavirus, la crisis económica, el paro, etc., consideramos que ya debía ser reformada de nuevo para adaptarla a nuestra realidad actual.

IV. En cuanto al artículo 10 de la LAU, cabe recapitular que dicho precepto matiza expresamente que cuando el contrato de alquiler vaya a vencer y si han transcurrido como mínimo cinco años de duración, y además ni arrendador ni arrendatario en plazo hubiese notificado a su voluntad de no renovarlo, el contrato se prorrogará obligatoriamente por plazos anuales hasta un máximo de tres años más; dejando a salvo el supuesto de que el arrendatario indicase al arrendador *-con un mes de antelación a la fecha de terminación de cualquiera de las anualidades-*, su voluntad de no renovar el arrendamiento.

V. Como hemos señalado, hasta ahora ya regía la regla general de que la renta sería libremente pactada por ambos, así como el artículo 17.2 matizaba que como regla general dicho abono se haría mensualmente y en los siete primeros días de cada mes, y que nunca: *“Podrá el arrendador exigir el pago anticipado de más de una mensualidad de renta”*. Pues bien, ahora se añade que dicho pago se efectuará preferentemente a través de medios electrónicos y dejando a salvo la posibilidad de que arrendador o arrendatario no tengan cuenta bancaria o acceso a dichos medios digitales de pago, pues en ese excepcional supuesto, el pago del arrendamiento se podrá llevar a cabo en metálico y en la misma vivienda objeto de alquiler (nueva redacción del artículo 17.3).

VI. Una de las novedades es el referido apartado 6 del artículo 17, dado que el mismo matiza abiertamente que en los contratos de arrendamiento de vivienda que ahora se firmen en los que el inmueble se ubique en una zona de mercado residencial tensionado, la renta pactada al inicio del nuevo contrato no podrá exceder de la última renta de contrato de arrendamiento de vivienda habitual que hubiese estado vigente en los últimos cinco años en la misma vivienda; y, todo ello, una vez aplicada la cláusula de actualización anual de la renta del contrato anterior y sin que se puedan fijar nuevas condiciones que establezcan la repercusión al arrendatario de cuotas o gastos que no estuviesen recogidas en el contrato anterior.

VII. En último término, concluimos señalando que se ha modificado el apartado 1 del artículo 20 de la Ley 29/94, en lo que respecta a gastos generales y de servicios individuales, para regular de manera más novedosa que tanto arrendador como arrendatario podrán pactar que los gastos generales para el adecuado sostenimiento del inmueble (así como sus servicios, tributos, cargas y responsabilidades que no sean susceptibles de individualización y que correspondan a la vivienda arrendada o a sus accesorios), sean a cargo del arrendatario y que para su validez, este pacto deberá constar por escrito y determinar el importe anual de dichos gastos a la fecha del contrato.

VI. Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas básicas, complementarias y/o recursos electrónicos consultados:

Álvarez De Mon Soto, M. (2023). Nueva Ley de Vivienda: Llega para cumplir la función social de la propiedad, *Portal Jurídico Conflegal.com*, Consultado en: <https://conflegal.com/20230528-nueva-ley-de-vivienda-llega-para-cumplir-la-funcion-social-de-la-propiedad/>

Aranzazú Barandiarán, I. (2024). Aprobación de la Ley 12/2023, de 24 de mayo, de derecho a la vivienda. Estudio sobre su desarrollo procesal, impacto de mercado y limitaciones al contrato de arrendamiento, *Revista Jurídica Pérez-Llorca*, (11).

Domínguez Ruíz, L. (2022). Vivienda habitual y Covid-19. Medidas adoptadas para evitar o retrasar los desahucios por falta de pago o expiración del plazo del contrato de arrendamiento, *Diario La Ley*, (10000).

Mirabent Arroyo, J.J. (2024). Novedades en el modelo 210 para arrendamientos desde 2024, *Cont4b/3*, (84).

Molina Roig, E. (2020). Medidas urgentes sobre arrendamiento de vivienda del Real Decreto-ley 11/2020 para hacer frente al COVID-19, *Diario La Ley*, (9620).

Montes Rodríguez, M^a P. (2022). Una visión crítica de los recientes cambios en la legislación arrendaticia urbana española, *Rev. Boliv. de Derecho*, (33), 202-227.

Palomera, J. (2023). Una crítica en cinco puntos a la nueva ley de vivienda, *Portal Público*, Consultado en: <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/71079/una-critica-en-cinco-puntos-a-la-nueva-ley-de-vivienda/>

Torres López, A. (2021). Propietario vulnerable versus arrendatario u ocupante vulnerable. OTROSÍ, *Revista del Colegio de Abogados de Madrid*, (8), 46-48.

VVAAa. (2022). Esquema de medidas extraordinarias en desahucios y arrendamientos por el COVID-19, *Portal Jurídico Iberley*, Consultado en: <https://www.iberley.es/temas/esquema-medidas-extraordinarias-desahucios-arrendamientos-covid-19-64529>

VVAAb. (2022). El Constitucional sentencia de nuevo contra la Ley de Alquiler de Vivienda catalana, *Portal Inmonews*, Consultado en: <https://www.inmonews.es/constitucional-sentencia-contra-ley-alquiler-vivienda-catalana/>

VVAAc. (2023). Lluvia de críticas de propietarios y portales inmobiliarios a la nueva Ley de Vivienda, *Portal LibreMercado*, Consultado en: <https://www.libremercado.com/2023-04-15/lluvia-de-criticas-de-propietarios-y-portales-inmobiliarios-a-la-nueva-ley-de-vivienda-7004922/>

VVAAAd. (2023). El 65% de las personas que alquilaron o intentaron alquilar en 2018 fueron mujeres, *Portal Fotocasa life*, Consultado en: <https://www.fotocasa.es/fotocasa-life/alquiler/el-65-de-las-personas-que-alquilaron-o-intentaron-alquilar-en-2018-fueron-mujeres/>

VVAAe (2024). Límites a los alquileres de las viviendas, *CUATRECASAS*, Consultado en: <https://www.cuatrecasas.com/es/spain/inmobiliario/art/limites-alquileres-viviendas>

Fuentes Legislativas y webgrafía:

Constitución española (BOE, nº 311, de 29/12/1978) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>

Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil manda-da publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>

Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de arrendamientos urbanos (BOE nº 282, 25/11/1994) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/1994/11/24/29/con>

Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el derecho a la vivienda (BOE nº 124, 25/05/2023) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/05/24/12>

BOE (26/05/2023). COVID-19: Arrendamiento de vivienda y locales comerciales. Selección y ordenación: Editorial BOE [En línea]:
https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?modo=2&id=361_COVID-19_Arrendamiento_de_vivienda_y_locales_comerciales

BOE (08/05/2023). COVID-19: Colectivos vulnerables. Selección y ordenación: Editorial BOE [En línea]:
https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=359_COVID-19_Colectivos_Vulnerables&modo=2

Capítulo 3. Empatía: El vínculo hacia una convivencia armoniosa y mejora educativa

L.E.P. Luz Mireidy Guzmán Blanco

Escuela Norman Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Dra. Angélica Soledad Esquivel Elías

Escuela Norman Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Mtra. Laura Alejandra Trujillo Murillo

Escuela Norman Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

I. Introducción

La práctica profesional del docente tiene como propósito mejorar el proceso de formación de las niñas y los niños, mediante el acercamiento directo con la realidad socioeducativa, no solo para enriquecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores docentes, sino para reafirmar el compromiso mismo con la educación. En el contexto actual de la formación de las niñas y los niños es imprescindible trabajar la educación socioemocional para que integren valores, habilidades y actitudes que les permitan manejar sus emociones y que tengan un bienestar consigo mismos y con los demás.

Una de las dimensiones a trabajar con el alumnado de educación primaria es el desarrollo de la empatía en los estudiantes ya que se ha convertido en un tema de gran relevancia. La empatía, entendida por SEP (2017) como la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros (p. 551), esta dimensión socioemocional no solo es importante para el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también tiene un impacto positivo en su rendimiento académico y en su adaptación social.

Al desarrollar la empatía en los niños, se les está preparando para enfrentar los desafíos del mundo actual y para convertirse en agentes de cambio positivo en sus comunidades, asimismo se cumplen los propósitos de lo que nos menciona SEP (2022).

Se coloca a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve (p.78).

En la presente investigación, se dan a conocer los resultados de una serie de acciones con las que se buscó identificar y analizar las estrategias didácticas más efectivas para el desarrollo de la empatía en alumnos de quinto grado de la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” ubicada en el municipio de Villa García, Zacatecas, México. Se describen las

actividades implementadas, los resultados obtenidos, las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio. Se espera que esta investigación sea de utilidad para docentes, investigadores y otros profesionales de la educación interesados en promover el desarrollo de la empatía en los estudiantes.

II. Objetivos

El desarrollo de la empatía en niños de educación primaria es un tema crucial en la formación de individuos integrales, capaces de comprender y responder a las emociones de los demás. Aunque es una habilidad compleja que se desarrolla a través de la interacción social y el aprendizaje, implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender su perspectiva y de responder de manera sensible a sus necesidades emocionales. En este sentido, la empatía se convierte en un pilar fundamental para la construcción de relaciones interpersonales saludables, la resolución pacífica de conflictos y el fomento de un clima escolar positivo.

En este apartado, se detallan los objetivos que se persiguen en esta investigación con la implementación de algunas estrategias didácticas, los cuales han sido diseñados tomando en consideración la importancia de la empatía en el desarrollo infantil. Tal como lo plantea Evans Risco (2010) los objetivos son “los cambios esperados o resultados que se propone alcanzar para garantizar la transformación de los efectos negativos identificados” (p. 34).

Estos objetivos buscan promover el desarrollo de la empatía en los niños de educación primaria, brindándoles las herramientas necesarias para comprender y gestionar sus propias emociones, así como para reconocer y responder a las emociones de los demás. De esta manera, se espera contribuir a la formación de niños más conscientes, sensibles y respetuosos, capaces de construir un mundo más empático y solidario

2.1 Objetivo general

Desarrollar la empatía con el alumnado del grupo 5º “C” de la Escuela Primaria “Ignacio Zaragoza”, mediante la aplicación de estrategias didácticas para el alcance de los aprendizajes.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar estrategias didácticas efectivas para fomentar la empatía en el alumnado de quinto grado.
- Analizar la relación entre el desarrollo de la empatía y la mejora en la convivencia escolar.

- Evaluar el impacto de la empatía en el desempeño académico y la participación de los estudiantes.
- Diseñar e implementar actividades que promuevan la empatía como parte del aprendizaje socioemocional.

III. Metodología

En el Programa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se plantea que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se ponga como prioridad trabajar con las problemáticas detectadas en los contextos en los que se desenvuelve el estudiantado y de este modo puedan ser de utilidad los contenidos abordados en clase y que la educación se vea como una oportunidad para resolver lo que se presenta en la vida diaria y se vuelve más interesante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al detectar que el tema de investigación se encuentra en el campo formativo “De lo Humano y lo Comunitario”, se obtiene que el enfoque investigativo es de tipo cualitativo-formativo, con el propósito que las niñas y los niños apliquen sus aprendizajes al interactuar con la sociedad y la autorreflexión para retroalimentar el proceso educativo.

Para el desarrollo de la presente investigación, se aplicó el método de investigación-acción que Evans Risco (2010) lo concibe como “un método de investigación cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza” (p.17).

Un docente podría utilizar la investigación-acción para identificar las dificultades que tienen sus estudiantes para comprender un concepto en particular, diseñar e implementar estrategias de enseñanza alternativas, y evaluar la efectividad de estas estrategias en el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación-acción se caracteriza por ser un proceso reflexivo y participativo en el que los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, identificar áreas de mejora y desarrollar e implementar soluciones. Además, la investigación-acción puede ser una herramienta poderosa para promover el cambio y la innovación en las escuelas. Esta metodología es un proceso que consta de cuatro etapas de intervención, posibles de apreciar en la siguiente figura:

Figura 1.

Proceso en espiral de la metodología Investigación-acción.



Fuente: Tomado de MINEDU. Orientaciones metodológicas para la investigación-acción (p. 22)

Esta metodología es un proceso en espiral por lo cual se comienza de la etapa que se considere apropiada, pero sin perder de vista que se deben cumplir cada una de las etapas para cumplir su carácter cíclico y crear una transformación en la práctica educativa a través de la reflexión y transformación de la realidad.

Como primer momento de la metodología en esta intervención, se llevó a cabo la observación y ayudantía, los días 7, 8 y 9 de octubre, en la primera visita a la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” con el grupo de 5º sección C. Durante estos días se rescataron los estilos de trabajo en el aula y las interacciones que se tienen entre compañeros. A partir del día 10 de octubre, inició la jornada de prácticas con este grupo y para esto ya se habían dado algún tiempo para la elaboración de las planeaciones que en conjunto con la maestra titular se decidieron cuáles son los contenidos a trabajar, y algunas sugerencias sobre dispositivos didácticos que se trabajan con el plan de estudios 2022.

Durante la observación y ayudantía se mantuvo una relación de constante diálogo con la maestra titular pues fueron pocos días para identificar las características del grupo. Se identificó que tienen buena relación entre maestra-alumnos, cuando se conversó sobre el grupo, mencionó que es un grupo caracterizado por ser desordenado, se le fue asignado desde dirección, pues la consideraban con las habilidades para mejorar la conducta del alumnado.

En mi intervención (10 de octubre-1 noviembre), confirmé que las niñas y los niños de este grupo muestran algunos aspectos emocionales que resulta necesario trabajar para que se tenga un mejor desempeño académico, las diferencias entre compañeros, afectaba su

rendimiento en las clases. Cuando se les planteó trabajar en equipo, se escucharon comentarios ofendiendo a alguno de los integrantes, al proponer actividades didácticas en las que resultaba “importante” el apoyo de otros compañeros, mostraron actitudes favorables.

Con el análisis de los diferentes planes y programas de estudio propuestos en nuestro país para la educación básica, es posible rescatar que el aspecto socioemocional es una asignatura propuesta a trabajar para mejorar el aspecto personal y social del estudiantado. Según lo que nos menciona SEP (2017) se requiere que el docente adopte un rol de facilitador del aprendizaje, más que de instructor, valiéndose del diálogo, el respeto y la empatía como sus principales herramientas de trabajo (p. 561).

Al identificar que lo que nos propone este programa sigue vigente en el programa de la NEM (Nueva Escuela mexicana) 2022, se avanza con la etapa de planificación, en la que se diseñan los instrumentos que permitirán llegar a la siguiente etapa para tener más certeza con que dimensión socioemocional se debe trabajar con el grupo.

En la etapa de planeación se diseñaron tres instrumentos para obtener información del grupo. Como herramienta fundamental en la relación entre docentes y alumnos, es un proceso de exploración que permite identificar las capacidades cognitivas, actitudes y aptitudes tanto del grupo en su conjunto, como de cada estudiante. Esta evaluación exhaustiva proporciona al docente la base esencial para planificar y llevar a cabo de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje Hernández (2015).

En la etapa de acción, se aplicaron cada uno de los instrumentos diseñados a partir de lo que nos propone el plan y programa para la educación básica 2017, en este se especifica de manera más amplia y clara la asignatura de Educación Socioemocional, los instrumentos fueron: guion de observación, entrevistas a padres de familia y alumnos y la ejecución de una planeación didáctica.

La metodología de investigación-acción es una propuesta que permite tener una mejor práctica educativa ya que el docente hace una reflexión sobre el trabajo realizado en el aula, esto contribuye a que se genere más investigación y poner en práctica otras estrategias que le permitan obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de cada uno de los niños que tiene a su cargo.

3.1 Actividades

A continuación, se muestran las actividades que se desarrollaron con el grupo y los resultados obtenidos en cada una de ellas:

Figura 2.

Guion de observación con indicadores de las dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración que maneja el plan de estudios 2017.

No.	Nombre	Autoconocimiento						Autorregulación						Autonomía						Empatía						Colaboración					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	Aries Guadalupe																														
2	Alejandra Estefanía																														
3	Santiago Alexander																														
4	Perla Iveth																														
5	Bryan Alexander																														
6	Estrella																														
7	Alexa Estefanía																														
8	Mateo Izai																														
9	Naomi de Jesús																														
10	Jovani Alejandro																														
11	Zoé Yamilet																														
12	Edwin Jael																														
13	Lia Emvreth																														
14	Angel Yanik																														
15	Christhian Matheo																														
16	Brenda																														
17	Kevin Gustavo																														
18	Yesenia Lizbeth																														
19	Brigitte Berenice																														
20	Ximena Jacquelin																														
21	Antonio de Jesús																														
22	Dylan Emmanuel																														
23	Marvin Aron																														
24	Oscar Guadalupe																														
25	Vanessa Guadalupe																														
26	Cesar																														

Fuente: elaboración propia.

Después de hacer el registro de este instrumento, se obtuvo que la dimensión en la que salieron más bajos de manera grupal fue en la de empatía. Es importante que los alumnos regulen sus emociones para tener un balance en cuanto a su comportamiento, reconociendo que en la edad de entre los seis y los doce años de edad se encuentran en la etapa de reafirmar la autonomía, es por esto por lo que se debe empezar a trabajar en la empatía para que tengan la habilidad de relacionarse adecuadamente con la sociedad, superar el individualismo para crear ambientes de comunidad.

La empatía es la fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y

las necesidades de otros. Es la chispa que detona la solidaridad, la compasión y la reciprocidad humana (SEP, 2017, p. 551).

Después de tener los datos del guion de observación que se recuperaron a partir del comportamiento de las niñas y los niños en el aula, se procedió con la aplicación de entrevistas al alumnado y padres de familia. Estos instrumentos se elaboraron tomando en cuenta las propuestas del plan de estudios 2017 en cuanto a las dimensiones y habilidades que se plantean, con el propósito de reafirmar los resultados obtenidos del guion de observación, algunas de las respuestas brindadas fueron las siguientes:

Figura 3.

Entrevista alumna en la que se puede rescatar lo que siente respecto a las 5 dimensiones socioemocionales.

Entrevista para alumnos

- ¿Qué cosas te hacen sentir feliz/triste/enojado/asustado/etc.?
 - ¿Cómo sueles resolver los problemas cuando tienes un desacuerdo con un compañero? *platicando con respeto y sin enojos.*
- Autoconocimiento:**
 - ¿Qué te hace sentir orgulloso/a de ti mismo/a? *que estoy estudiando*
 - ¿Qué es lo que más valoras de ti mismo/a? *mis trabajos en clase.*
 - ¿Qué cosas te gustaría mejorar en ti mismo/a? *mi lectura, mi letra.*
 - ¿Cómo te sientes la mayor parte del tiempo en la escuela? *aburrido y abes*
- Autoregulación:**
 - ¿Qué haces cuando te sientes muy enojado/a? *me encierro en mi cuarto*
 - ¿Cómo te relajas cuando estás nervioso/a? *pienso en otras cosas*
 - ¿Te es fácil concentrarte en tus tareas? ¿Por qué? *a veces si y a veces no*
- Autonomía:**
 - ¿Sueles tomar tus propias decisiones? ¿Cómo te sientes al respecto? *no*
 - ¿Qué haces cuando no sabes cómo resolver un problema? *Pregunto*
 - ¿Te gusta trabajar solo o en grupo? ¿Por qué? *no, porque no trabajamos parejos.*
- Empatía**
 - ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase? *bien*
 - ¿Qué haces para hacer nuevos amigos? *le ablo con respeto*
 - ¿Te gusta ayudar a los demás? ¿De qué manera? *si, depende la situación*
- Colaboración**
 - ¿Cómo decides qué hacer cuando tienes varias opciones? *eligo la mejor para mi*
 - ¿Qué piensas antes de hacer algo? *en prevenir cosas*
 - ¿Qué harías si vieras que alguien está siendo tratado injustamente? *lo denunciarias.*

1. feliz: cuando juego.
2. triste: cuando me gritan.
3. enojada: cuando me dicen cosa mia hermanos.
4. asustada: cuando me asustan que me dicen algo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1.

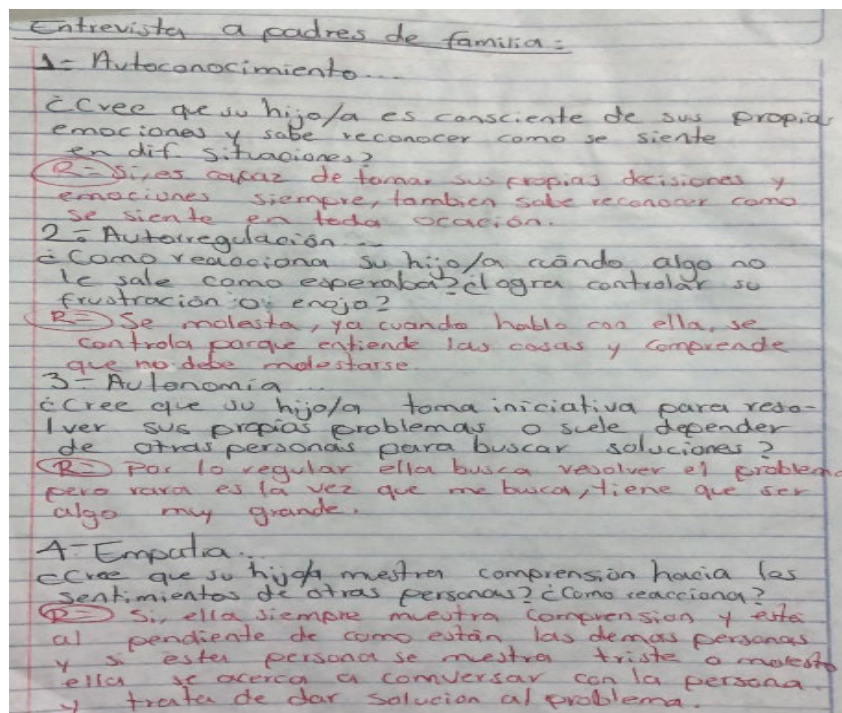
Respuestas más comunes del alumnado respecto a la dimensión de empatía.

Entrevista alumnos			
¿Cómo sueles resolver los problemas cuando tienes un desacuerdo con un compañero?	¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?	¿Qué haces para tener nuevos amigos?	¿Te gusta ayudar a los demás? ¿De qué manera?
Tratando de calmarme y tratar de explicarle a mi otro compañero que se calme.	Con algunos bienes, pero también como me hablen ellos.	Ser amables con ellos y tratarlos bien	Si, depende de la situación del necesitado

Fuente: elaboración propia.

Figura 4.

Entrevista a padre de familia



Fuente: elaboración propia.

En la entrevista se pone de manifiesto que el padre de familia está al pendiente de su hija y que trata de inculcar valores en casa, tiene cierta noción del comportamiento y reacción que tiene sus hijos en cuanto a sentimientos y formas de interactuar en casa y en contextos sociales.

Tabla 2.

Resultados generales de la entrevista aplicada a padres de familia

Entrevista a padres de familia			
¿Cree que su hijo muestra comprensión hacia los sentimientos de otras personas? ¿Cómo reacciona alguien a su alrededor esta triste o enojado?	¿Ha observado si su hijo es capaz de ponerse en el lugar de otros y entender diferentes puntos de vista?	¿Qué tan frecuente es que su hijo ofrezca ayuda a alguien que lo necesita, ya sea en casa o en la escuela?	¿Su hijo muestra por cómo se siente sus amigos, familiares o compañeros? ¿Qué actitudes le ha observado en relación con ello?
Si, muestra comprensión y está al pendiente de cómo están las demás personas y si esta persona se muestra triste o molesto ella se acerca para conversar con la persona y trata de solucionar el problema.	Si, le molesta bastante que los demás quiera aprovecharse de otros.	Le gusta mucho ayudar o acomedirse, pero le molesta mucho que se aprovechen de los demás.	Le molesta que hablen mal de alguien o que los amenacen.

Fuente: elaboración propia.

Se rescató que tienen una perspectiva de cómo son sus hijos o cómo reaccionan ante algunas situaciones, en particular en la dimensión de empatía que es donde se observa más

decadencia en las niñas y los niños puede ser una gran oportunidad que desde el hogar se encomienden algunas tareas para que se tenga mayor impacto en la escuela y se pueda aprovechar más el aprendizaje que se está construyendo día con día en el salón de clases.

Como tercera actividad comparto la ejecución de una planeación, en la que se buscó analizar y reconocer si el alumnado cumplía con las características y aptitudes acorde a su grado escolar tomando en cuenta la habilidad de “Toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto”, y el indicador de logro de esta habilidad que nos dice “Compara las razones y sentimientos que subyacen a una situación de desacuerdo o conflicto”. Estos indicadores se retomaron de SEP (2017), se analizaron a partir de los tres niveles que nos menciona Goleman (1995). Además, se buscó conocer en qué nivel las y los alumnos cumplían con las especificidades derivadas del Plan de estudios 2022 de educación básica, que busca que el alumnado desarrolle la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás mediante actividades como análisis de situaciones, juego de roles, debates, entre otros y crear relaciones positivas con los demás, basadas en la confianza, el respeto y la empatía.

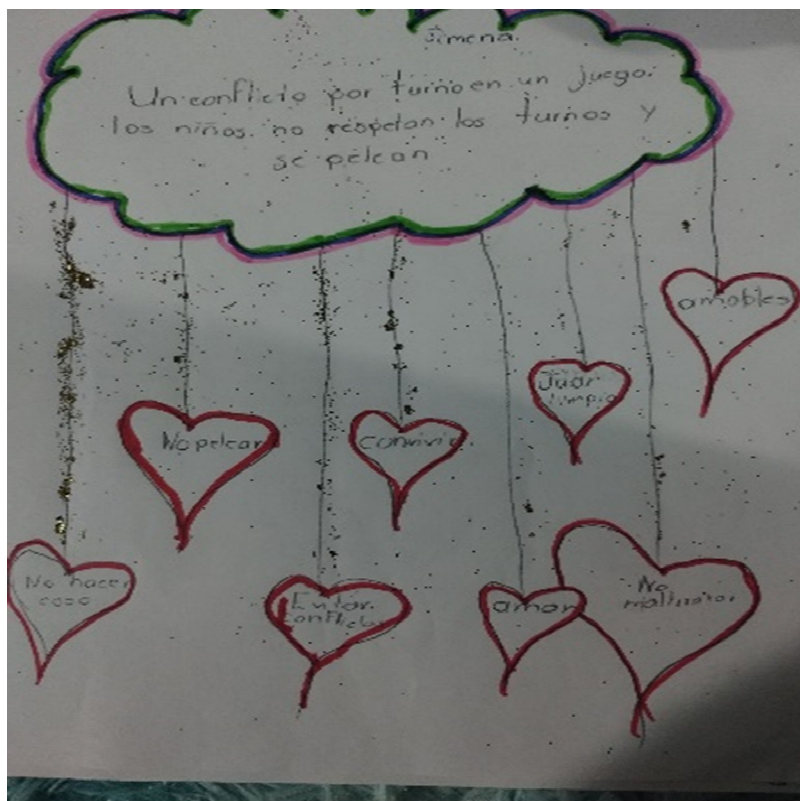
Asimismo, se realizó un análisis sobre cómo impacta el trabajo de las emociones en el aprendizaje, el desarrollo de las personas para promover el bienestar personal y social para educar las emociones desde una perspectiva integral, en nuestro caso que se trabaja con la empatía se propone centrarnos en la competencia social que nos propone Bisquerra (2011) y de este modo mejorar el ámbito educativo de las niñas y los niños del 5º C.

IV. Resultados

Desde la primera actividad, se identificó que la empatía era una dimensión socioemocional que no se ponía en práctica muy seguido entre los integrantes de este grupo, derivado de los resultados en el guion de observación y en la entrevista, se planificó una serie de actividades didácticas en las que se le solicitó al estudiantado la elaboración de una solución pacífica a un conflicto que se ve con frecuencia en el salón de clases, con el propósito de que practicasen estas soluciones para dar soluciones en situaciones de su vida cotidiana, siendo algo que interfiere en las buenas relaciones que se tienen entre compañeros y por prestar atención a los conflictos que se tienen, se descuida el rendimiento que se tienen en las sesiones de clase.

Figura 5.

Actividad de alumna derivada de la planeación enfocada a la resolución de conflictos de manera pacífica.



Fuente: evidencia de trabajo de Ximena.

A través de esta evidencia se logra apreciar que la estudiante, muestra soluciones que sí se pueden llevar en práctica, pero la realidad socioeducativa en muchas ocasiones nos arroja evidencias que pueden ser engañosas, cada uno de los alumnos vive en un escenario familiar diferente, y el problema puede venir desde ahí, por lo que es necesario que se trabaje con lo que esté al alcance del docente porque en ocasiones los tutores de las niñas y los niños muestran indiferencia ante este tipo de cuestiones.

Además, deberían identificar que emociones tienen ellos y las personas con las que viven e interaccionan día con día en su hogar, así como la elaboración de siluetas entre compañeros para que se pusieron en el lugar del otro y reflexionaran sobre cómo se siente la otra persona.

A partir de estas actividades planteadas en la planeación, se identificó que el 40% del alumnado se encuentra en un nivel insuficiente conforme a una escala de valoración de los indicadores de logro sobre la empatía en 5º grado como lo menciona SEP (2017, pág. 578)

La etapa de seis a los doce años de edad es un período crucial para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de agencia en niños y adolescentes. En este proceso, la empatía juega un papel fundamental, ya que permite a los estudiantes comprender y conectar con las emociones de los demás, lo cual a su vez impulsa su crecimiento personal y social.

La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos, es una habilidad esencial para el desarrollo de la autonomía y la agencia. Al ser empáticos, los niños y adolescentes pueden comprender mejor sus emociones y validar las emociones de los demás, facilita la creación de vínculos afectivos basados en la confianza, el respeto y la comprensión mutua, tomar decisiones más consideradas, impulsar a los estudiantes a involucrarse en proyectos comunitarios, defender los derechos de los demás y contribuir al bienestar de su entorno.

Dado que los alumnos de este nivel escolar se encuentran en una etapa de construcción y valoración de su identidad cultural y social, la Educación Socioemocional es también el proceso mediante el cual aprenderán a reconocer y valorar la diversidad sociocultural, y la importancia de la inclusión como mecanismo para garantizar la igualdad y la paz social. En este sentido, esta educación contribuye en esta etapa de la vida a la formación de ciudadanos responsables, libres, incluyentes y solidarios; capaces de superar el individualismo y construir un ambiente de comunidad a través de trabajar la empatía como un mecanismo que permite tejer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas.

V. Discusión

El ámbito socioemocional es indispensable trabajarlo ya que muchas de las veces para que el estudiantado pueda tener mejor desempeño en su aprendizaje el alumnado debe encontrarse en un nivel neutro de sus emociones para que logre estar más concentrado.

La empatía, como se ha destacado, es mucho más que simplemente “ponerse en los zapatos del otro”, es una habilidad compleja que implica la comprensión de las emociones propias y ajenas, la capacidad de conectarse con los sentimientos de los demás y la voluntad de actuar en consecuencia. En el contexto escolar, la falta de empatía puede manifestarse en conflictos interpersonales, dificultades para trabajar en equipo y un ambiente de clase poco armonioso.

Las actividades propuestas, como la resolución pacífica de conflictos, la identificación de emociones y la elaboración de siluetas, buscan fomentar la reflexión y la práctica de la empatía en situaciones cotidianas. Al pedir a los alumnos que identifiquen emociones en su entorno familiar y escolar, se busca crear conciencia sobre la importancia de reconocer y validar los sentimientos de los demás. La elaboración de siluetas, por su parte, invita a los alumnos a ponerse literalmente en el lugar del otro, fomentando la reflexión sobre cómo se siente la otra persona y promoviendo la comprensión mutua.

Además, el Plan y programa de educación básica en la fase 5 propone que se debe poner a prueba sus potencialidades afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de

problemas, así como de afrontar retos, reflexionar acerca de la manera de actuar o reaccionar ante determinadas situaciones y desarrollar permanentemente la empatía, con la finalidad de construir un autoconcepto positivo y promover relaciones armónicas basadas en el aprecio por la diversidad (SEP, 2024, p. 81).

Es por esto por lo que se decidió tratar esto para intervenir desde una problemática que se identificó en los días de prácticas de la primera jornada de prácticas, además, es necesario tomar en cuenta que es algo que desde los planes y programas de estudio nos propone que se trabaje para contribuir al enfoque humanista que maneja la NEM.

Es fundamental destacar que la empatía no es una habilidad que se desarrolla de la noche a la mañana. Requiere un esfuerzo continuo y sistemático por parte de docentes y alumnos, crear un ambiente de clase donde se valore la expresión de emociones, se fomente la escucha activa y se promueva el respeto por la diversidad de opiniones y sentimientos.

VI. Conclusiones

Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer el desarrollo de la empatía en los niños de esta edad, ya que, como se menciona en el mismo documento, entre los seis y los doce años se encuentran en una etapa crucial para el desarrollo de su autonomía y capacidad de agencia. La Educación Socioemocional juega un papel fundamental en este proceso, favorece el reconocimiento y la valoración del bienestar personal y colectivo, así como el desarrollo de una autoestima sólida y la capacidad de relacionarse de manera positiva con los demás.

En este sentido, es necesario implementar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de la empatía en los niños, análisis de casos y resolución de conflictos, que les permitirá ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y perspectivas, y desarrollar habilidades para la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Además, se ve la necesidad de que se aborden las diferentes habilidades de esta dimensión y que se adapten a las necesidades específicas de los alumnos.

Asimismo, es importante involucrar a las familias en este proceso, el hogar es un espacio fundamental para el aprendizaje y desarrollo de la empatía. Se pueden realizar talleres, charlas y actividades conjuntas que fomentan la reflexión sobre la importancia de la empatía y brindan herramientas para su desarrollo en el ámbito familiar.

La empatía no es solo una habilidad social deseable, sino una herramienta poderosa que puede transformar el ambiente de aprendizaje y potenciar el rendimiento académico de los

estudiantes. Al invertir en el desarrollo de la empatía en el aula, se invierte en el éxito presente y futuro de los alumnos, preparándolos para ser ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con su comunidad.

VII. Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2011). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., & Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones?, La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu (p. 48-48)

Evans Risco, E. (2010). *Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. LeLibros.

Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.

SEP. (2000). Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. En J. Meece (Ed.), *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 101-127). Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). *Manual para el docente. Educación primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (2020). *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela: Fichero de actividades didácticas, del Programa Nacional*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2024). *El Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2024). *Manual de Empatía*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Capítulo 4. Derechos humanos en la era del código: vigilancia masiva, inteligencia artificial y privacidad amenazada

Manuel Arlandis Ruiz
Universitat de València

I. Introducción

Durante las últimas dos décadas —es más, en tan solo los últimos cinco años— el desarrollo de tecnologías de vigilancia digital ha mostrado una aceleración vertiginosa, generando un profundo impacto en múltiples planos de la vida social. La proliferación de dispositivos conectados, junto con la sofisticación de técnicas de análisis automatizado, ha transformado el paisaje global de la gobernanza, la seguridad y la interacción individual. En cierto modo, el potencial de estas herramientas para proporcionar información en tiempo real y detectar patrones de comportamiento podría entenderse como un avance ineludible en el ámbito operativo de gobiernos y empresas; sin embargo, tales prácticas plantean serias dudas éticas y jurídicas respecto a la protección efectiva del derecho a la privacidad, un derecho consagrado en las principales declaraciones internacionales sobre derechos humanos (Zuboff, 2019; Lyon, 2018). Este panorama, pues, exige interrogarse: ¿hasta qué punto resulta legítimo —y legal— recoger, almacenar y procesar sistemáticamente datos personales bajo dinámicas vigilantes?

En paralelo al auge descrito, la progresiva incorporación de la inteligencia artificial (IA) en los mecanismos de vigilancia ha agudizado aún más los dilemas antes expuestos. La IA, con su capacidad para automatizar tareas complejas, detectar anomalías conductuales y prever acciones futuras —por muy inverosímiles que parezcan— plantea interrogantes radicales sobre la delegación de poder decisional en sistemas opacos. A decir verdad, no deja de sorprender que decisiones tomadas por algoritmos sin la debida transparencia (ni posibilidad efectiva de refutación) puedan acabar afectando directamente a derechos fundamentales como la libertad de expresión, la presunción de inocencia o la intimidad personal. Numerosos estudios han evidenciado cómo las tecnologías predictivas insertas en contextos securitarios reproducen sesgos sistémicos, especialmente contra poblaciones vulnerables o ya marginadas (Benjamin, 2019; Eubanks, 2018). En cualquier caso, el asociar IA y vigilancia bajo marcos regulatorios todavía inmaduros —como los que imperan hoy en la mayoría de los entornos democráticos— deja un vacío normativo difícil de ignorar; una caja de Pandora legal, por así decirlo.

Este vacío es especialmente problemático porque el derecho fundamental a la privacidad enfrenta, quizá más que nunca, una erosión silenciosa provocada por prácticas de recolección masiva de datos que, aunque invisibles, no dejan de ser constantes y exhaustivas. De hecho, gran parte de la vigilancia contemporánea no se lleva a cabo por autoridades estatales per se, sino mediante interfaces tecnológicas cotidianas: teléfonos inteligentes, asistentes virtuales, redes sociales, etc.—una vigilancia, pues, descentralizada pero intensiva. ¿Y cuál es el problema? Que estas funciones suelen operarse bajo el paraguas del consentimiento usuario (crecientemente automatizado y opaco), borrando la línea entre participación voluntaria y control coercitivo (Andrejevic & Gates, 2014). En esta tensión, resulta pertinente recordar cómo Villaverde Menéndez (2013) caracterizaba a la intimidad como “ese ‘terrible derecho’ en la era de la confusa publicidad virtual”, destacando su complejidad en entornos de exposición permanente. Como se explica en investigaciones recientes, incluso los instrumentos jurídicos orientados a defender la privacidad digital (como el Reglamento General de Protección de Datos europeo) han tenido dificultades para frenar determinadas prácticas by design inscritas en arquitecturas algorítmicas intrusivas (Wagner & Benevenuto, 2020). Es más, actualmente se observa un desplazamiento semántico preocupante: el paso del derecho a la privacidad como garantía individual a su condición de riesgo estadístico.

Por consiguiente, el objetivo general de este trabajo consiste en analizar críticamente el impacto conjurado por las tecnologías de vigilancia digital y la inteligencia artificial en la protección del derecho a la privacidad dentro del entorno digital actual, destacando los desafíos ético-jurídicos que dichas industrias suponen para la defensa integral de los derechos humanos en el siglo XXI. Lo interesante es que, en dicha exploración, este análisis no solo abordará marcos jurídicos internacionales y doctrinas especializadas, sino que también contemplará dilemas emergentes menos disponibles en las discusiones tradicionales —como el derecho de no ser perfilado algorítmicamente o el carácter bioinformacional de determinadas prácticas de rastreo.[^] Porque si bien han surgido iniciativas regulatorias con vocación protectora —como la propuesta de Reglamento de IA elaborado por la Comisión Europea— la materialización de sus garantías, por ahora, está por verse: los marcos normativos siempre llegan (ligeramente) / tarde frente a la innovación tecnológica.

II. Justificación

En las últimas dos décadas, ha habido un crecimiento exponencial en la implementación de tecnologías algorítmicas por parte de Estados y empresas privadas, motivado principalmente por la búsqueda de eficiencia, predicción y control en contextos de gobernanza, mercado y seguridad digital. A decir verdad, este fenómeno no ha surgido de manera sorpresiva ni ha pasado desapercibido; al contrario, numerosos estudios revelan cómo gobiernos de distintas

regiones hacen uso de sistemas basados en inteligencia artificial (IA) para evaluar riesgos en seguridad pública, gestionar ciudadanía electrónica e incluso automatizar decisiones administrativas —aunque no siempre con criterios transparentes o democráticamente fiscalizables— (Friedman & West, 2022). Es más, se han documentado despliegues en China, Estados Unidos o Reino Unido que incorporan sofisticadas técnicas de minería de datos para fines como la predicción de conducta delictiva (*predictive policing*) o la optimización del control migratorio (Miller, 2021). Por consiguiente, establecer un marco académico que analice esta expansión tecnológica desde una óptica jurídica y ética resulta tan urgente como inevitable ¿Podemos hablar de protectores de la eficiencia o centinelas opacos del poder?

No deja de sorprender que, en paralelo al despliegue de dichas herramientas, numerosos sectores académicos y sociales hayan expresado crecientes preocupaciones acerca del perfilado automatizado —o *profiling*— de los individuos mediante recolección masiva de datos personales. Datos que, en muchos casos, son tratados sin conocimiento o consentimiento informado por parte de quienes los generan. De hecho, el proceso de atribuir etiquetas, suposiciones o decisiones personalizadas a una persona en base a modelos algorítmicos plantea, en cierto modo, un desafío casi antropológico porque altera la noción de identidad digital, reemplazándola por un constructo paramétrico y relacional (Zuboff, 2019). Entonces, conceptos tales como libertad, bienestar o autonomía pierden densidad jurídica si pueden ser mediados —y distorsionados— por conjuntos de inferencias, muchas veces erróneas. Como ilustración, cabe recordar el caso de COMPAS en EE. UU., un sistema de puntuación de riesgo algorítmico en el ámbito judicial, que mostró sesgos sistemáticos contra personas afroamericanas, lo cual suscitó fuertes críticas sobre su legitimidad y neutralidad (Angwin et al., 2016). En cualquier caso, ante la ausencia de mecanismos eficaces de supervisión y auditoría algorítmica pública, el margen de daño a los derechos fundamentales podría ampliarse sin control aparente.

Por otro lado, el encaje normativo de estas tecnologías en los actuales marcos legales parece, a todas luces, incompleto y quizá fragmentado. Múltiples análisis subrayan que la legislación existente —como el GDPR en Europa— aún no alcanza del todo a cubrir las complejidades derivadas del tratamiento automatizado de datos personales y sus efectos indirectos —previsiones conductuales, categorizaciones algorítmicas, decisión sin intervención humana, etc.— (Elaine & Lee, 2022). No obstante, a pesar de su actualidad, el verdadero reto reside en que las normativas tradicionales tienden a presupuestos antropocéntricos de responsabilidad, mientras que los algoritmos, por diseño, diluyen ésta. Lo interesante es que los Estados no dejan de legislar ni tampoco las Big Tech de innovar, pero entre ambos extremos emerge con claridad un limbo digital explotable por actores sin escrúpulos. Ejemplo

de ello: la ausencia de garantías explícitas para proteger a los usuarios frente a prácticas agresivas de empresas recolectoras de Big Data que comercializan tales insumos sin atribución ni finalidad clara (Shulman, 2023). Por consiguiente, resulta perentorio fomentar desarrollos legales que superen los marcos normativos meramente reactivos, incorporando principios preventivos e interoperables con los sistemas tecnológicos existentes. En ese contexto, Javier de la Cueva (2012) señalaba que “Internet ha permitido envolver los derechos fundamentales en derechos ordinarios”, alertando sobre la banalización del acceso a garantías esenciales en plataformas tecnológicas.

Es en este contexto de hibridación entre capacidades digitales, impactos sociales e insuficiencia legal donde cobra sentido —más que nunca— una aproximación decididamente interdisciplinar. Integrar conocimiento desde la ética, el derecho, la ingeniería informática y las ciencias sociales no solo aporta múltiples esquemas de razonamiento frente a los complejos entramados de la vigilancia algorítmica, sino que permite también robustecer tanto las garantías jurídicas como el diseño de las tecnologías mismas (Mittelstadt et al., 2016). Es decir, no se trata únicamente de propugnar normas, sino también de operacionalizar principios como responsabilidad, justicia y transparencia dentro del propio diseño técnico —el denominado *ethics by design*—. En cualquier caso, más allá de los tecnicismos, conviene recordar que la vigilancia digital transformó no solo las relaciones entre individuos, sino la estructura social misma, revistiendo aspectos cotidianos (decisión de consumo, movilidad, afiliación política, etc.) de un halo de constante monitoreo automático. Por eso, por así decirlo, prevenir un nuevo panóptico automatizado —una sociedad donde el ojo observador es invisible, neutro e irresistible—, exige algo más que voluntad política: exige pensamiento coordinado.

Respecto al impacto metodológico, puede afirmarse que este trabajo resulta una contribución necesaria —aunque no concluyente— para tender puentes entre las lógicas tecnológicas y los principios normativos que rigen los derechos humanos en el entorno digital. El propósito de esta investigación no es, pues, el de eliminar el algoritmo ni reducir su uso legítimo, sino abrir vías para comprender con delicadeza crítica sus límites legales, sus derivaciones éticas y los contextos estructurales en que opera. De ahí que este abordaje interdisciplinario no constituya una opción decorativa, sino una herramienta heurística clave para desarticular ficciones de neutralidad, identificar asimetrías de poder y promover derechos sustanciales. A decir verdad, cumplir todo esto no es trivial, pero tampoco inalcanzable: exige rigor, diálogo y vigilancia epistémica ante lenguajes de aparente inevitabilidad tecnológica que bajo su solidez sintáctica encierran decisiones políticas invisibles. Porque al final —

inquietantemente— lo que algoritmos deciden puede llegar a definirme sin que yo me entere siquiera.

III. Objetivos

En primer lugar, uno de los objetivos centrales de este Trabajo Fin de Grado es analizar el impacto jurídico y ético de la vigilancia digital, identificando cómo las nuevas tecnologías de control y monitorización —en especial, las implementadas mediante infraestructura algorítmica— alteran los principios tradicionales del derecho a la intimidad. Este análisis parte, entre otros puntos, del presupuesto de que los marcos interpretativos del derecho a la privacidad no siempre contemplan adecuadamente los riesgos generados por herramientas de seguimiento automatizado. De hecho, se ha argumentado que el uso generalizado de tecnologías de reconocimiento facial, sistemas de geolocalización continua o análisis predictivo basado en Big Data socava capas profundas de autonomía individual, particularmente en contextos no democráticos (Zuboff, 2019). En cierto modo, no deja de sorprender que instrumentos cuyo origen, en muchos casos, radica en lógicas comerciales hayan sido reutilizados como mecanismos sistémicos de control estatal —como lo demuestra el ejemplo bien documentado de la República Popular China y su Social Credit System— porque configura un nuevo eje ético-jurídico de relevancia global (Kostka, 2019). Por consiguiente, este estudio pretende esclarecer no solo las disfunciones normativas asociadas a la utilización de estas herramientas, sino también dilucidar sus costes sociales en relación con los fundamentos del Estado de Derecho y del orden constitucional, entendido como contención legítima del poder colectivo.

En conexión con lo anterior —pero claramente con una orientación distinta— el segundo objetivo esencial de este trabajo es examinar cómo el uso creciente de inteligencia artificial condiciona el ejercicio de derechos fundamentales, particularmente el derecho a la privacidad, pero también otros como la libertad de expresión, la no discriminación o incluso el derecho al debido proceso. A decir verdad, lo impactante no es simplemente que sistemas automatizados capten datos personales en tiempo real; lo crucial es que, en muchos casos, estos datos son utilizados por algoritmos que actúan como cajas negras, terminando por afectar decisiones jurídicas o administrativas sin una supervisión humana efectiva —por ejemplo, en la selección de solicitantes de asilo o en la evaluación de perfiles de riesgo en justicia penal— (Koene et al., 2019). Es más, el uso de modelos de IA para detectar conductas sospechosas en redes sociales ha generado debates encendidos sobre la relación entre libertad digital e intromisión tecnológica (Mozur, Zhong, & Krolik, 2021); la metáfora del centinela autónomo parece haberse vuelto una sombría alegoría del presente. En cualquier caso, conviene resaltar que este objetivo no pretende abordar la tecnofobia como principio

rector, sino examinar de forma crítica la proporcionalidad y transparencia de los usos institucionales de la IA —proporcionalidad y transparencia que, dicho sea de paso, muchas veces brillan por su ausencia.

En tercer lugar, este estudio tiene como propósito nuclear identificar, describir y —en la medida de lo posible— sistematizar los principales estándares internacionales aplicables a la protección del derecho a la privacidad en entornos digitales, pues es allí donde los efectos globalizados de las tecnologías disruptivas exigen respuestas políticas y jurídicas igualmente transversales. Si bien la articulación legislativa internacional posee relevancia indiscutible (véanse, entre otros, el General Data Protection Regulation de la Unión Europea o el Privacy Act estadounidense), lo interesante es que —en las últimas dos décadas— se ha observado una creciente tendencia hacia la consolidación de principios comunes de protección, como el deber de minimización de datos, el consentimiento explícito, o el derecho a la explicación algorítmica (Greenleaf & Waters, 2014). No obstante, subsiste una alarmante fragmentación en la implementación de dichos principios, especialmente en contextos donde las presiones económicas, geoestratégicas o tecnológicas obstaculizan la aplicación efectiva de mecanismos vinculantes. Ejemplo de ello es la inequívoca desventaja normativa en países del sur global que, por carecer de marcos robustos de gobernanza digital, se ven convertidos —por así decirlo— en campos de ensayo para herramientas invasivas sin debida supervisión (Taylor, 2017).

Por último —pero de indudable relevancia práctica—, este trabajo se propone formular propuestas regulatorias coherentes, factibles y compatibles con los principios jurídicos constitucionales en torno a la protección del derecho a la privacidad... incluso en un escenario de constantes transformaciones tecnológicas. Estas propuestas —que serán desarrolladas en los capítulos finales— se concentrarán en abordar los (déficits) más apremiantes detectados en los apartados anteriores: insuficiencia normativa relativa a la rendición de cuentas algorítmica, falta de herramientas sobre explicabilidad en decisiones automatizadas, o carencias legislativas sobre regulación de vigilancia predictiva. Por consiguiente, se explorarán instrumentos ya esbozados en la literatura académica —como los conceptos de *algorithmic impact assessments*, *data fiduciary duties*, o *sandbox regulatory models* (Veale & Binns, 2017)—, poniendo el foco no tanto en el volumen de restricciones que se impongan, sino en la consistencia interna y material de las soluciones propuestas. Lo importante, en definitiva, no es imponer una jungla regulatorio, sino garantizar un ecosistema legal capaz de custodiar fundamentos como la dignidad humana o la autonomía informativa, precisamente allí donde se revelan más vulnerables: en el código que, sin rostro ni bandera, codifica nuestras libertades.

IV. Marco teórico

La comprensión del derecho a la privacidad en el siglo XXI exige una aproximación multidisciplinar —adolecería de rigor cualquier análisis estrictamente normativo o meramente filosófico—, pues los entornos digitales requieren nuevos marcos interpretativos. El derecho a la privacidad, según Westin (1967), puede definirse como la reivindicación de los individuos, de grupos o instituciones, del derecho a determinar por sí mismos cuándo, cómo y en qué medida se comunica información sobre ellos a los demás. Sin embargo, este concepto ha evolucionado, ampliándose hacia los llamados derechos digitales, que incluyen, entre otros, la identidad informacional y la protección frente a tratamientos automatizados de datos (Solove, 2021). Lo cierto es que, en contextos mediados por tecnologías de inteligencia artificial y plataformas, la privacidad ya no es sólo individual; deviene relacional, colectiva e incluso estructural —¿quién decide hoy realmente cuánto revelar y ante quién?—. De hecho, se ha planteado que los riesgos actuales no radican sólo en la apropiación de datos, sino en su correlación masiva, su uso predictivo y, como muestra algún ejemplo inmediato, el scoring digital aplicado incluso a decisiones judiciales (Mittelstadt et al., 2016). En consecuencia, el análisis se complejiza, pero es también más fecundo.

Sobre esta base se consolidan los denominados derechos digitales —que no deben confundirse, aunque a menudo se superpongan, con los derechos tradicionales en formato electrónico—. La UNESCO ha propuesto marcos para concebir estos derechos, pero lo interesante es cómo autores como de Hert y Papakonstantinou (2016) distinguen distintas capas: derecho a la neutralidad de la red, transparencia algorítmica, grababilidad del consentimiento, etc. Esta coronación de la privacidad como un derecho-transversal sugiere, además, que su erosión afecta a la esencia misma del Estado de derecho. No deja de sorprender que en sociedades constitucionales aparezca, cotidianamente, lo que se ha denominado como normalización de la intromisión (Lyon, 2015). Entonces, el nuevo marco jurídico se halla en tensión entre libertad informacional y control social, protección individual y eficiencia digital. En cierto modo, los derechos digitales actúan como capas tectónicas que desplazan lentamente la configuración precedente del Derecho público —aunque aún no la fracturan por completo—. Como bien sostiene Cristina Monereo Atienza (2024), “el pensamiento jurídico necesita rehacerse para integrar las estructuras digitales en su concepción de derechos”, respondiendo a la irrupción de la inteligencia artificial en los espacios tradicionales de garantía jurídica.

En este mismo entramado emerge la teoría crítica del control algorítmico, que plantea preguntas de honda densidad jurídica y filosófica ¿Quién escribe los algoritmos?, ¿con qué criterios?, ¿quién les vigila? Según Amoore (2020), la lógica algorítmica no sólo clasifica, sino que decide —anticipa escenarios e influye en acciones reales antes de que estas ocurran—. Por consiguiente, el problema se sitúa en que el control algorítmico, más allá de ser una fórmula ingenieril, articula nuevas dinámicas de poder: invisibles, no deliberativas y de difícil litigación. Es más, estudios recientes evidencian que estos sistemas —implícitamente— discriminan por raza, género o estatus socioeconómico (Eubanks, 2018). A decir verdad, el algoritmo funciona como una caja negra con parámetros opacos que, bajo apariencia de neutralidad, termina perpetrando viejas injusticias a través de nuevos códigos. Un símil podría ilustrarlo: como relojes suizos que se venden como precisos, pero que tienen la hora trucada. No obstante, incluso en esta dictadura del dato codificado, subsisten posibilidades democráticas —tal es la ambivalencia radical del algoritmo—.

Asociada de modo inescindible al anterior concepto, aparece la mirada crítica al fenómeno de la plataformización —terminología que gana peso en la literatura crítica contemporánea—. Según Van Dijck, Poell y De Waal (2018), dicho proceso consiste en la consolidación de estructuras sociales, económicas y culturales organizadas bajo y alrededor de las plataformas digitales. Estas no son meros canales tecnológicos, sino infraestructuras normativas: diseñan comportamientos, incentivan interacciones, jerarquizan flujos de información. Lo interesante es que esta nueva arquitectura de interacción —más suave que la autoridad, pero no menos impositiva— multiplica, sin embargo, los espacios de concentración del poder. En efecto, Google o Facebook no sólo conectan usuarios; median —y filtran— la realidad. Por consiguiente, la reflexión jurídico-política debe atender cómo estas plataformas articulan la distribución de derechos y recursos: ¿estamos ante actores privados que cumplen funciones públicas, u organizaciones empresariales encubiertas bajo interfaces simpáticas? A ese dilema añade Nieborg y Poell (2018) una observación sugestiva y contundente: toda plataforma —de contenido, de análisis o de intermediación— tiende intrínsecamente hacia la explotación de datos como forma de dominio. Como artesanos que recopilaban virutas electrónicas, y vendieran después el serrín como pepitas de oro.

En este punto, el análisis del capitalismo de vigilancia, tal y como fue formulado por Zuboff (2019), constituye un eje teórico vertebrador ineludible. Dicho paradigma afirma que las tecnologías digitales no sólo recogen datos para mejorar servicios comerciales, sino que extraen experiencias conductuales con el objetivo de modelar futuras acciones —es decir, afectar a comportamientos— y, por tanto, anticiparse al deseo. El hecho de que este modelo esté sustentado por estructuras empresariales globales convierte al sujeto-usuario en objeto-

modulado - de predicción. Es más, esta lógica agota el ideal clásico del ciudadano autónomo como agente racional, reduciéndolo a señales, patrones y perfiles. En cualquier caso, se plantea entonces un post-humanismo jurídico inquietante: ¿puede el orden normativo proteger aquello que ocurre antes de que el daño se materialice? Estamos ante, como sugiere metafóricamente Zuboff, un golpe de estado desde lo alto, y desde lo invisible (Zuboff, 2019).

Autores como Lyon unen este análisis a una evolución social más amplia, vinculada al surgimiento de culturas de la vigilancia donde el control deja de ejercer presión desde los márgenes para volverse ubicuo e interno, microfísico —como señaló Foucault en su día—. Pero Lyon (2015) advierte que lo específico de esta era digital es su retroalimentación en tiempo real: una metodología panóptica sin observador único, sin celda cerrada, sin reloj que marque los pasos. Por consiguiente, el sujeto se reformatea desde la autoexposición. Veáse, como ejemplo, la práctica extendida del microtargeting electoral basada en análisis de sentimientos expresados en redes —aparentemente inofensivos, normalmente consentidos... pero políticamente eficaces y escandalosamente determinados—. Tal arquitectura de vigilancia, skoro invisibilizada por interfaces brillantes y megapíxeles amigables, colisiona frontalmente con los pilares tradicionales del Derecho —que partían, por cierto, de acciones materiales, espacios físicos y tiempos lineales.

No puede concluirse esta sección sin aludir, siquiera de forma sucinta, a la noción del ciberespacio como nuevo escenario normativo —ni más cerrado, ni más libre— donde se reconfiguran garantías jurídicas que antes se consideraban consustanciales al Estado territorializado. Como apunta Villaverde Menéndez (2007), “las TIC crean espacios virtuales donde los derechos fundamentales deben adaptarse y reconfigurarse”, lo que exige una lectura constitucional tecnológicamente actualizada. Deleuze (1992), en su célebre texto sobre sociedades de control, anticipó que el tránsito desde el encierro disciplinario hacia los mecanismos de rastreo constante compondría un mundo hecho de claves, accesos, permisos controlados y códigos. Lo dicho: el derecho sigue existiendo, pero bajo otros patrones hasta otras gramáticas. El ciberespacio, ese nuevo tejido sin fronteras físicas pero lleno de restricciones informacionales, exige concebir derechos más fluidos, ejercitables en movimiento —como si aplicásemos la lógica mutante de internet al propio binomio individuo-norma—. Por tanto, la garantía efectiva se convierte no sólo en protección posterior, sino en evitación estructural. Tal desafío rebasa —y a la vez exige rediseñar— canales clásicos como la jurisdicción, la legislación o el constitucionalismo. Quizá aquí empiece a escribirse un nuevo modo de ciudad política —una polis desconectada geográficamente, pero no normativamente—.

V. Marco normativo e institucional

En el contexto internacional contemporáneo, el derecho a la privacidad se sitúa como uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, pues garantiza a los individuos un espacio de autonomía frente a acciones arbitrarias—e incluso intrusivas—de agentes estatales y no estatales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948), aunque no jurídicamente vinculante, ha mostrado una vigencia extraordinaria en materia normativa internacional. Su artículo 12 establece, sin ambages: Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia [...] (United Nations, 1948). Este pronunciamiento, que ha inspirado diversos pactos internacionales vinculantes, sirve como eje sobre el cual se articulan otros desarrollos normativos, especialmente aquellos surgidos a partir del avance irracional—y a veces imperceptible—de tecnologías digitales y algoritmos automatizados de vigilancia. Lo interesante es que el énfasis, en el marco de estas normas, no se limita a la protección del individuo en sentido abstracto, sino que reafirma derechos materiales en contextos tecnológicos cada vez más difusos y ¿anónimos?

En dicha línea, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), adoptado en 1966, concretó esta visión vinculante mediante su artículo 17, el cual reproduce—con una eficacia reforzada por el carácter obligatorio del tratado—la lógica del respeto de la vida privada y el rechazo de injerencias arbitrarias o ilegales (United Nations, 1966). De hecho, distintos órganos como el Comité de Derechos Humanos han comunicado observaciones generales que, aun no siendo estrictamente interpretativas, representan una fuente autorizada de lectura jurídica. Por consiguiente, a medida que la inteligencia artificial asume roles cada vez más determinantes en los mecanismos de toma de decisiones, este marco fortalece un precedente ético-jurídico al exigir que las intervenciones estén circunscritas por la noción de legalidad, necesidad y proporcionalidad (Jayachandran, 2021). En cierto modo, podría decirse que la justificación estructural de tales normas reposa en una defensa contra la pantomima de neutralidad tecnológica, un recurso retórico frecuente... pero poco fiable jurídicamente.

En el ámbito europeo, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD)—vigente desde mayo de 2018—marcó, sin eufemismos, un punto de inflexión en la regulación transnacional sobre tratamiento de datos personales. Esta normativa, aplicable incluso fuera del territorio de la UE por su enfoque extraterritorial, consagra principios fortalecidos respecto al control individual sobre los datos personales, así como limitaciones estrictas sobre su tratamiento automatizado—including profiling—and transferencias internacionales (Voigt & Von dem Bussche, 2017). Es más, el artículo 22 del RGPD establece el derecho de todo individuo

a no ser objeto de decisiones basadas únicamente en tratamientos automatizados, particularmente cuando estas puedan producir efectos jurídicos relevantes. Ahora bien ¿realmente puede un algoritmo no influir jurídicamente, aunque no produzca una decisión final? He aquí uno de los retos hermenéuticos más notorios del modelo europeo de codificación.

Relacionado con lo anterior, pero distinto en alcance, se encuentra la Directiva ePrivacy, o Directiva 2002/58/CE, que complementa al RGPD circunscribiendo el debate sobre privacidad a las comunicaciones electrónicas, un terreno especialmente vulnerable por el volumen técnico (y la opacidad algorítmica) de los metadatos. Aunque su reforma planeada —libro blanco mediante— aún no culmina, esta directiva define con claridad los deberes de proveedores tecnológicos en cuanto al consentimiento y el carácter confidencial de las comunicaciones (Moerel & Prins, 2016). Por consiguiente, el cruce de normas entre ePrivacy y el RGPD ofrece un andamio poroso—pero comprensivo—para examinar las fricciones jurídicas ante nuevas formas de vigilancia, como ocurre con tecnologías de rastreo incorporadas a dispositivos de reconocimiento facial. A decir verdad, este solapamiento puede funcionar como red de seguridad o como zona gris, dependiendo de cómo se interprete en sede jurisdiccional. Como destaca Ricard Martínez Martínez (2024), “La garantía de los derechos fundamentales se convierte en piedra angular ante el despliegue de sistemas masivos de inteligencia artificial.” Esta idea subraya la centralidad de los derechos humanos en la regulación de la IA.

En muchos de estos casos, es la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) y del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) la que delimita la amplitud (y profundidad) de los principios jurídicos frente a nuevas realidades digitales. Una ilustración representativa de esto es el fallo *Digital Rights Ireland Ltd. v. Minister for Communications* (TJUE, 2014), donde se invalidó la Directiva de Retención de Datos por ser incompatible con la Carta de los Derechos Fundamentales. Lo sorprendente, en verdad, fue la contundencia argumentativa con la que el tribunal se opuso a la retención masiva—sin criterio restrictivo alguno—de información digital (Lynskey, 2015). Del lado del TEDH, el asunto *Klass and Others v. Germany* (1978) resalta como fuente embrionaria del principio de proporcionalidad cuando el Estado alega razones de seguridad nacional para legalizar la interceptación de comunicaciones, aunque después esta línea evolucionó hacia decisiones más recientes como *Big Brother Watch and Others v. United Kingdom* (2018), donde finalmente se sentenció que las agencias de inteligencia no pueden operar sin salvaguardas efectivas (White, 2020). En definitiva (y pese a su distinta jurisdicción), ambos tribunales han jugado —como faros en noche oscura— un papel determinante para reconducir excesos vigilantes.

Más allá de Europa, la situación varía significativamente. En esta línea, Piñar Mañas (2023) afirma que “el derecho comunitario impone una protección reforzada de los datos personales frente a los nuevos desafíos tecnológicos”, lo que convierte al RGPD en un referente normativo global. En Estados Unidos, el enfoque regulatorio descentralizado se basa más en sectorialidad (hiperfragmentación normativa, diría algún autor) que en principios universales de protección de datos. La ausencia de un federal data protection framework deja huecos normativos notables, salvo por iniciativas como la California Consumer Privacy Act (CCPA). Esta ley —firmada en 2018— incluye ciertos derechos comparables a los del modelo europeo: derecho a saber qué datos se recolectan, derecho a eliminar datos, pero sin crear autoridades sancionadoras independientes. Por tanto, aunque lo regula, no siempre se puede decir que proteja sin fisuras (Gellman & Dixon, 2021). En palabras de José Luis Piñar Mañas (2023), “El derecho comunitario impone una protección reforzada de los datos personales frente a los nuevos desafíos tecnológicos.” Esto refuerza la idea de que el modelo europeo representa un avance en la defensa de los derechos humanos ante la digitalización. En cualquier caso, el dominio empresarial sobre los entornos digitales en EE. UU. dificulta una revisión sustancial del statu quo, a no ser que mediara una innovación jurídica tan radical como improbable.

Por otro lado, en América Latina —un mosaico legal, más que un bloque unificado— han surgido marcos inspirados, en su mayoría, en el molde europeo. Por ejemplo, la Ley General de Protección de Datos Personales en Brasil (LGPD, 2018) incorpora principios como la minimización de datos, transparencia en el tratamiento y obligación de consentimiento libre e informado (Monteiro & Brito, 2022). Sin embargo, es importante subrayar que—salvo contadas excepciones como Uruguay y Argentina—la aplicación práctica aún presenta debilidades estructurales: carencia de organismos reguladores autónomos, escasa jurisprudencia constitucional, y falta de cooperación transfronteriza. En cierto modo, podríamos señalar que América Latina se encuentra en un punto intermedio: avanzando en forma normativa, pero detenido a menudo en su efectividad sustancial. Un ejemplo curioso es el uso gubernamental de IA para subsidios o servicios estatales, en Colombia, por ejemplo, aún sin control externo robusto.

En suma, el mosaico jurídico e institucional que caracteriza al derecho a la privacidad en la era digital enfrenta tensiones estructurales permanentes entre innovación tecnológica y garantías fundamentales. Mientras algunos territorios—la UE en particular—avanzan con regulaciones transversales altamente desarrolladas, otros, como Estados Unidos o algunas regiones latinas, operan bajo modelos significativamente más permisivos. Por consiguiente, aunque los principios universales —como el derecho a la privacidad, consagrado desde 1948— siguen vigentes, su aplicación práctica se fragmenta al compás de intereses

tecnológicos, económicos y geopolíticos. No deja de sorprender que legislar para proteger siga un paso más lento que innovar para controlar.

VI. Metodología

Este estudio se ha concebido metodológicamente a partir de un enfoque cualitativo orientado al análisis documental, cuyas particularidades —lejos de ser anecdóticas— resultan esenciales para comprender con precisión los fundamentos legales, éticos y técnicos que configuran el impacto de la vigilancia digital y la inteligencia artificial (IA) sobre el derecho a la privacidad. En este sentido, se optó deliberadamente por una triangulación de fuentes primarias y secundarias, recurriendo a una revisión exegética de normativas, decisiones jurisprudenciales y literatura académica especializada. Lo interesante es que, dada la naturaleza interdisciplinar del objeto de estudio, la estrategia de investigación se articuló mediante un análisis hermenéutico basado en textos jurídicos e interpretaciones doctrinales, lo cual permite, por así decirlo, leer entre líneas las tensiones actuales entre la innovación tecnológica y los marcos de garantías de derechos humanos (Wachter & Mittelstadt, 2019). En este sentido, Ricard Martínez Martínez (2024) advierte que “los sistemas algorítmicos obligan a repensar la eficacia de las garantías tradicionales de derechos fundamentales”, exigiendo nuevas herramientas metodológicas para evaluar impactos jurídicos. Por consiguiente, el análisis documental cualitativo asume aquí no solo una preocupación metodológica, sino también un soporte analítico indispensable para sustentar las inferencias argumentadas a lo largo del desarrollo del trabajo, en cierto modo, como un mapa que orienta sin simplificar.

La revisión normativa y jurisprudencial que respalda esta investigación ha adoptado un enfoque comparado, abarcando especialmente el Derecho de la Unión Europea, el sistema interamericano de derechos humanos y la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), sin descuidar —¡ni mucho menos!— abundantes criterios emanados de los órganos jurisdiccionales de Estados clave, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Alemania. No obstante, lejos de privilegiar unos sistemas sobre otros, el análisis priorizó aquellos instrumentos o decisiones jurisprudenciales que resultan paradigmáticos para el tratamiento automatizado de datos, la vigilancia algorítmica o la extralimitación gubernamental en el acceso a información digital. A modo de ejemplo, se examinó el alcance de decisiones como Schrems II del TJUE y Carpenter v. United States de la Corte Suprema estadounidense, que permiten apreciar —por contraste— cómo distintas culturas jurídicas conciben la tensión existente entre seguridad y privacidad (Kuner, 2020; Richards & Hartzog, 2019). En cualquier caso, esta revisión comparada también incluye —no por azar—

legislación reciente, como el GDPR en Europa o la California Consumer Privacy Act (CCPA), pues son textos que moldean los estándares globales de tratamiento de datos personales.

En cuanto a la selección de fuentes doctrinales, legislativas e institucionales, el corpus investigativo fue delimitado a través de criterios estrictamente definidos, atendiendo, primero, al rigor científico —para lo cual se priorizaron publicaciones indexadas en Scopus, JSTOR y SpringerLink— y, segundo, a la actualidad y relevancia temática. De hecho, sólo se consideraron los trabajos talentosamente argumentados que aborden el papel de la IA en la reconfiguración estructural de los derechos fundamentales, especialmente la privacidad, desde enfoques críticos o jurisprudenciales. A decir verdad, ha resultado vital incorporar informes institucionales emitidos tanto por organismos supranacionales —como el Consejo de Europa o la ONU— como por organizaciones no gubernamentales destacadas, entre ellas Human Rights Watch y Privacy International, pues ofrecen perspectivas empíricas y normativas que las fuentes puramente doctrinarias, a veces, no consiguen captar con suficiente profundidad (Crootoft, 2019). Es más, determinados informes del European Data Protection Supervisor (EDPS) proporcionan claves actuales sobre el alcance real del tratamiento de datos a gran escala con fines de vigilancia predictiva. Una metáfora útil: estos reportes funcionan como catalizadores éticos que iluminan las grietas del pensamiento meramente positivista.

Los criterios de inclusión y exclusión de fuentes se definieron de manera explícita durante la fase preliminar del análisis. Se incorporaron únicamente documentos académicos sometidos a revisión por pares, informes institucionales verificables y legislación vigente publicada por canales oficiales; es decir, se descartaron blogposts, opiniones sin citación contrastada o artículos no sometidos a arbitraje, aunque puedan contener intuiciones estimulantes. Aunque parezca obvio —nunca lo es del todo— se excluyeron asimismo publicaciones anteriores a 2010, excepto en aquellos casos donde la relevancia normativa o doctrinal sea manifiesta por su carácter fundacional (como ocurre, por ejemplo, con Solove, 2006). En cualquier caso, para asegurar diversidad y equilibrio en los enfoques, las fuentes priorizadas han sido seleccionadas ejemplarmente para ofrecer una representación coherente, multifacética y crítica sana de los debates jurídicos actuales más relevantes en torno a la cuestión.

Conviene advertir —para evitar una confianza sin reservas en los hallazgos— que este estudio se enfrenta, inevitablemente, a ciertas limitaciones. La principal radica en la -volátil rapidez con la que evoluciona el entorno digital y el desarrollo de sistemas algorítmicos autónomos, porque cualquier descripción jurídica puede volverse obsoleta en cuestión de meses si surgen nuevas tecnologías o marcos normativos disruptivos (Cave & Ó hÉigeartaigh, 2019). Además, otra restricción consiste en la accesibilidad desigual de fuentes

jurisprudenciales nacionales en lenguas distintas al inglés o con accesos limitados, lo que ha requerido —aunque suene menor— un esfuerzo importante de triangulación mediante resúmenes jurídicos fiables. Por consiguiente, aunque este trabajo pretende aportar herramientas de análisis sólidas, su aplicación debe entenderse como parte de una reflexión jurídica en construcción continua —una reflexión, por así decirlo, sin final garantizado—.

VII. Vigilancia digital y control algorítmico

El desarrollo de tecnologías digitales ha provocado una progresiva incorporación de sistemas de vigilancia automatizada en los entornos urbanos y virtuales, dentro y fuera del ámbito estatal. Así, el funcionamiento de los sistemas de vigilancia masiva —entendidos como redes que recopilan, procesan y almacenan grandes volúmenes de datos sin autorización individual— plantea serios desafíos para los derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la privacidad, la libertad de expresión o el debido proceso. No deja de sorprender que, en muchas ocasiones, estos sistemas operen sin supervisión judicial efectiva. Aunque no existe una definición universalmente aceptada de vigilancia masiva, se asume que dicha práctica implica el escaneo sistemático y preventivo de comunicaciones u otras formas de interacción humana, sin criterios jurisprudenciales de sospecha razonable (Sigal, 2020). Es más, tales sistemas se basan en técnicas de data mining —extracción de patrones, correlaciones o anomalías— que dependen de enormes infraestructuras tecnológicas y marcos legales difusos. Por consiguiente, se difumina la barrera entre recolección indiscriminada de datos y tareas legítimas de seguridad pública; lo cual, en cierto modo, equivale a una vigilancia a priori, preventiva y generalizada.

Dentro de esa misma arquitectura de control, las tecnologías biométricas y, más concretamente, el reconocimiento facial automático ocupa un lugar preeminente. Esta herramienta —al permitir identificar rostros en tiempo real comparando imágenes con bases de datos preexistentes— se utiliza tanto en contextos administrativos como policiales. De hecho, se ha demostrado que sistemas de facial recognition han sido implementados por municipios, estaciones de tren o grandes superficies comerciales sin requerir el consentimiento de los sujetos captados (Garvie, Bedoya & Frankle, 2016). En cualquier caso, lo interesante es que las métricas de precisión y los márgenes de error de estas tecnologías no son neutrales: investigaciones actuales muestran sesgos raciales y de género significativos en ciertos sistemas utilizados en Estados Unidos y Reino Unido (Buolamwini & Gebru, 2018). Entonces, una mujer afrodescendiente, por ejemplo, tiene más probabilidades de ser mal identificada que un hombre blanco. ¿Consecuencia? Riesgos de falsas acusaciones, acceso desigual a recursos sociales o vigilancia desproporcionada sobre comunidades ya históricamente marginadas. Este escenario crítico ha sido identificado por

Cecilia Álvarez Rigaudias, quien destacó la importancia de “realizar una correcta interpretación de la privacidad en contextos de big data y salud”.

Al hilo de lo anterior, conviene analizar también una mecánica menos visible pero igualmente lesiva: la del perfilado algorítmico y los procesos de toma de decisiones automatizadas basados en datos personales. Estas técnicas, ampliamente empleadas en la actualidad por agencias gubernamentales y corporaciones privadas, consisten en inferir características comportamentales o psicosociales (tales como la propensión al consumo, la credibilidad económica o el riesgo social) a partir del análisis predictivo de enormes bancos de datos. A decir verdad, muchas veces ni siquiera se advierte al sujeto de que ha sido clasificado. Ni se le da posibilidad de refutar la inferencia asignada. Como plantea Mittelstadt et al., (2016), este black box de los algoritmos genera situaciones de opacidad informativa y ausencia de responsabilidad –las conocidas asimetrías de decisión–, en detrimento de derechos consagrados legalmente, tanto en tratados internacionales de derechos humanos como en normativas locales específicas. Es más, en determinados contextos, como la protección de refugiados, procesos automatizados han sido utilizados para segmentar a solicitantes según criterios de fiabilidad o riesgo potencial, sin supervisión adecuada ni posibilidad de apelación [véase el polémico caso del Canada Border Services Agency documentado por Molnar (2019)].

Particular atención merece el caso chino, símbolo de una infraestructura estatal de vigilancia algorítmica llevada al extremo institucional. Bajo el marco del programa de seguridad inteligente, el gobierno ha desarrollado un sistema denominado Skynet — nombre algo paradójico si se recuerda cierta saga cinematográfica — dotado de tecnologías biométricas interconectadas que permiten identificar, seguir y evaluar a personas en tiempo real en todo su territorio urbano. Lo revelador es que, junto a esto, el Estado ha implementado el sistema de crédito social, una mecánica que combina vigilancia comportamental, *data analysis* y autoridad administrativa para sancionar o premiar a ciudadanos en función de conductas deseadas (Creemers, 2018). ¿El resultado? Un modelo pseudodisciplinario donde movilidad, acceso educativo o inserción laboral quedan supeditados al rastreo continuo de menores desvío. En cierta manera, estamos frente a una mezcla entre sistema de puntuación conductual y maquinaria de gestión poblacional sin precedentes contemporáneos.

También es necesario mencionar otro hito emblemático en la historia reciente del control digital: la revelación del software espía Pegasus, desarrollado por la empresa israelí NSO Group. Se trata de un sistema de intervención ideado para infiltrarse en dispositivos móviles –sin interacción activa del usuario– y extraer datos o activar funcionalidades como el micrófono o la cámara. Lo preocupante, más allá del potente poder técnico, reside en su uso

para espiar a activistas, periodistas, opositores políticos e incluso jefes de Estado, tal como han documentado proyectos internacionales de investigación conjunta como el Pegasus Project (Amnesty International & Forbidden Stories, 2021). En cualquier caso, la presencia de este malware expone la porosidad real del entorno digital seguro y plantea preguntas clave sobre la rendición de cuentas en el sector de la vigilancia privada. Por tanto —aunque resulte incómodo admitirlo— existe una creciente industria transfronteriza de espionaje civil con escasas limitaciones europeas u obligaciones éticas derivadas.

Finalmente, el impacto que estos dispositivos sociotécnicos producen en poblaciones vulnerables presenta un grave desafío ético y jurídico. A pesar de que se podrían imaginar controles institucionales preventivos, las prácticas de vigilancia actuales detonan efectos desproporcionados sobre minorías raciales, migrantes, personas sin hogar o colectivos LGTBIQ+, principalmente porque suelen ser grupos visibles o monitorizados con etiquetas sociales negativas. Por ejemplo, Eubanks (2018) examinó cómo sistemas automatizados de detección de pobreza fueron aplicados en Indiana (EE. UU.) afectando a personas con prestaciones sociales, lo cual dejó al descubierto posibles sesgos estructurales embebidos en tecnologías nominalmente imparciales. No obstante, la cuestión aquí no es solo de justicia distributiva, sino también de agencia y dignidad humana. Pues, ¿cómo resistir algoritmos que, literalmente, deciden por uno? En cierto modo, estas herramientas —rodeadas de un halo indiscutido de eficiencia cuantitativa— desmovilizan capacidades críticas al insertar verdad estadística en espacios de deliberación moral compleja.

VIII. Inteligencia artificial y derechos humanos

La rápida expansión de la inteligencia artificial (IA) ha expuesto nuevas formas de vulnerabilidad jurídica y social que afectan —de manera significativa y todavía incierta— la tutela de los derechos humanos. Uno de los principales riesgos asociados al uso de algoritmos en decisiones automatizadas es la consolidación de dinámicas de discriminación estadística, también denominada discriminación algorítmica. Esta problemática, aunque no necesariamente deliberada, surge porque muchas tecnologías de IA aprenden a partir de grandes volúmenes de datos históricos cargados de sesgos sistémicos, etc. y, lo preocupante, es que dichos sesgos se replican, e incluso se amplifican, cuando no se controlan adecuadamente (Eubanks, 2018). Por ejemplo, en los sistemas de contratación automatizados, ciertos modelos estadísticos han mostrado una propensión a descartar candidaturas femeninas o de grupos raciales minoritarios simplemente porque los datos previos ya reflejaban disparidades estructurales (Bolukbasi et al., 2016). Entonces, ¿cómo desprogramar una máquina de los prejuicios sociales incorporados en sus datos? La pregunta es tan compleja como necesaria, pues la obligación de los Estados de eliminar toda forma de

discriminación (art. 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos) choca aquí con barreras tecnológicas difusas e inusualmente persistentes.

La opacidad de muchos sistemas de IA —frecuentemente observada en modelos de caja negra— impide no sólo la comprensión técnica del proceso decisorio, sino, en ocasiones, la reclamación formal de una vulneración jurídica. Es decir, ni el ciudadano ni la autoridad reguladora pueden acceder con claridad a las variables internas del algoritmo o sus ponderaciones particulares, lo cual sitúa los derechos a la transparencia, la explicación o la reparación efectiva en una suerte de limbo legal (Burrell, 2016). La paradoja, a decir verdad, es que la misma maquinaria supuestamente creada para maximizar la eficacia administrativa etc. termina erosionando principios básicos del Estado de derecho, como el de acceso a un recurso efectivo. De hecho, sistemas utilizados por autoridades públicas —como Compass en EE. UU. para predecir la reincidencia en procesos penales— han sido objeto de críticas porque afectan derechos fundamentales sin ofrecer bases comprensibles por parte del ciudadano afectado (Angwin et al., 2016). En consecuencia, subsiste una pregunta incómoda (aunque completamente legítima): ¿puede hablarse de justicia predicha algorítmicamente si no puede ser explicada con claridad ni impugnada con garantías?

En un marco normativo ya tensionado, la eficiencia tecnológica entra en conflicto directo con los tiempos, requisitos y cautelas del ámbito jurídico. Las IA, especialmente aquellas orientadas al análisis masivo de datos personales, actúan en milisegundos, etc., mientras que, por contraste, los procedimientos legales exigen prueba, motivación, razonabilidad y posibilidad de contradicción. Por consiguiente, lo que se percibe como una virtud desde el desarrollo tecnológico —es decir, su velocidad y escalabilidad— se convierte, en muchas ocasiones, en una amenaza potencial si no se armoniza con principios como la legalidad y el debido proceso (Wright & Kreissl, 2014). No deja de sorprender que mecanismos originalmente pensados para ayudar a los humanos en la toma de decisiones terminen desplazando discretamente la centralidad humana en procesos cruciales. En cierto modo, hay una ligera sombra de orwellianismo funcional cuando se delegan funciones jurisdiccionales, administrativas o laborales a sistemas que —siendo imperfectos— carecen también de responsabilidad jurídica propia.

Ante esta situación compleja, se alza el principio de transparencia algorítmica como requisito esencial para alinear los sistemas de decisión automatizada con los valores sustanciales del constitucionalismo democrático. Como afirma Adsua Varela (2023), “la tecnología tiene que ser transparente”, subrayando que no basta con que los algoritmos funcionen: deben poder ser comprendidos y cuestionados desde el derecho. No basta con que los desarrolladores de IA publiquen sus códigos básicos; es más útil —por razones administrativas, sociales y

jurídicas— que existan mecanismos comprensibles, auditables y trazables que permitan evaluar el funcionamiento concreto de dichos sistemas sobre casos reales (Pasquale, 2015). En efecto, no se trata simplemente de abrir la caja negra, sino de iluminar sus engranajes y relacionarlos con estándares normativos aplicables. El desafío, claro está, radica en encontrar un equilibrio entre la divulgación tecnológica y la protección de la propiedad intelectual y de la seguridad operativa etc. como quien escribe en el borde de una navaja. Por ello resulta crucial el desarrollo de tecnologías de explicabilidad (explainable AI) que no reduzcan la potencia de los algoritmos pero permitan evaluar sus consecuencias jurídicas (Doshi-Velez & Kim, 2017).

Por último, debe reflexionarse acerca de los límites razonables de la autonomía otorgada a los sistemas de inteligencia artificial —es decir, cuán lejos puede llegar una máquina en la toma de decisiones que afectan derechos inalienables de las personas—. Aunque el Derecho positivo ha delimitado hasta ahora ciertas esferas de responsabilidad no delegable, como las decisiones judiciales o médicas vinculantes, lo cierto es que comienzan a emerger zonas grises donde, por omisión del legislador o exceso de tecnofilia, se admite la automatización sin suficientes contrapesos (Calo, 2015). Lo interesante es que esta expansión de la autonomía no siempre supone consciencia artificial —¡ni siquiera real autoaprendizaje complejo!—, pero sí sustrae del discurso público el cuestionamiento democrático sobre ciertos procesos que, con disimulo, han quedado fuera del escrutinio social. Por ejemplo, los coches autónomos que deciden maniobras críticas en escenarios vitales deslizan ya, en la práctica, una cesión de valoraciones morales a decisiones puramente paramétricas. En cualquier caso, lo que está en juego no es solo la corrección de un cálculo, sino la arquitectura misma de nuestra agencia política futura.

La interacción creciente entre sistemas inteligentes y derechos fundamentales exige, pues, una aproximación interdisciplinar, crítica y, sobre todo, jurídica. Enfocarse en los riesgos inherentes —discriminación, opacidad, automatismo sin control— no implica demonizar la inteligencia artificial, sino desarticular aquellos elementos de su funcionamiento que resulten incompatibles con los compromisos históricos de los Estados en materia de derechos humanos. A fin de cuentas, un algoritmo nunca debería tener la última palabra sobre la dignidad humana. Al menos, no sin que la ley —con paso lento, pero firme— esté ahí para preguntar: ¿bajo qué condiciones decidiste tú, máquina, en lugar del ser humano afectado?

IX. Análisis crítico de casos reales

El estudio del caso de Clearview AI proporciona uno de los ejemplos contemporáneos más ilustrativos —y polémicos— sobre los efectos del scraping masivo de datos biométricos, en particular imágenes faciales. Esta compañía, con sede en Estados Unidos, construyó una base de datos que, según informes, contiene más de 3.000 millones de imágenes extraídas de redes sociales y sitios web públicos, muchas veces sin el consentimiento de las personas afectadas. Esta práctica, que puede asimilarse a un rastreo invisible, plantea cuestiones serias de legalidad, transparencia y proporcionalidad. Como sostiene King (2021), el uso de estos datos con fines policiales sin un proceso regulatorio previo —ni control judicial ex-ante— vulnera los principios fundamentales del derecho a la privacidad, tal como se consagra en el artículo 17 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. En cierto modo, lo preocupante de este fenómeno no es sólo la tecnología en sí, sino el contexto opaco en el que opera; de hecho, en Canadá y varios Estados de la UE, se ha declarado ilegal la actividad de Clearview AI porque incumple normas como el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) (Taddeo & Floridi, 2021). ¿Quién decide, entonces, qué límites tiene la vigilancia digital? La respuesta —fragmentada, multidimensional— depende no sólo de marcos normativos, sino también de cómo se interpretan las nociones de libertad y autonomía en el entorno digital...

La creciente implementación de sistemas de inteligencia artificial para predicción judicial representa otra frontera problemática en términos de derechos fundamentales. Por ejemplo, herramientas predictivas conocidas como COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions), utilizadas ampliamente en Estados Unidos, se han propuesto como vehículos para supuestamente aumentar la eficiencia del sistema penal. Pero ¿a qué precio? Según una investigación llevada a cabo por Dressel y Farid (2018), estas IA muestran patrones de sesgo intrínseco —racial, socioeconómico y hasta regional— que sitúan, con frecuencia alarmante, a ciertos individuos en desventaja por el simple hecho de su perfil estadístico. Lo interesante es que estos algoritmos, aunque se presenten como objetivos, son entrenados con históricos de datos judiciales ya contaminados —por decisión humana, prejuicios, errores—. En consecuencia, perpetúan una especie de círculo vicioso de exclusión, difícil de desacoplar. El argumento técnico usado para justificar dicho uso puede parecer, en la superficie, sólido; sin embargo, cada cálculo, cada imputación, cada predicción encierra impactos éticamente significativos —y muy reales— sobre vidas humanas (Angwin et al., 2016; Green, 2020). Es más, el carácter hermético de estas tecnologías plantea obstáculos prácticos para su fiscalización democrática, lo que socava no solo principios jurídicos, sino una suerte de fe cívica básica en la equidad del proceso penal.

En escenarios de protesta política o movilización ciudadana —como las manifestaciones masivas en Hong Kong durante 2019, o las protestas del movimiento Black Lives Matter en 2020— la presencia invasiva de tecnologías de vigilancia visual intensiva se ha traducido en un debilitamiento potencial (y a menudo concreto) del ejercicio de libertades civiles. Numerosos informes indican que gobiernos y agencias policiales han utilizado tecnologías de reconocimiento facial y vigilancia por dron para identificar y rastrear a manifestantes, lo cual genera un efecto desmovilizador notable. Según Fussey y Murray (2019), estos sistemas operan en gran medida al margen de accountability pública, pues muchas veces se ejecutan sin órdenes judiciales previas ni transparencia posterior. El paralelismo aquí con regímenes autoritarios históricos no deja de evocarse, aunque las tecnologías actuales —por su velocidad de procesamiento y capacidad masiva— conforman una amenaza sin precedentes. No obstante, algunas jurisdicciones están comenzando a reaccionar: la ciudad de San Francisco ha prohibido el uso gubernamental del reconocimiento facial (Garvie et al., 2016). Aun así, a decir verdad, desafiar este tipo de vigilancia omnipresente resulta difícil, porque no se ve, pero se intuye, como una brisa autoritaria en tiempos de códigos binarios.

Otro ejemplo de alto valor analítico lo proporciona el uso —y a veces abuso— de aplicaciones digitales de rastreo durante la pandemia de COVID-19, especialmente entre 2020 y 2022. Este tipo de tecnología, promovida como mecanismo legítimo para preservar la salud pública, supuso al mismo tiempo una intervención profunda en la privacidad individual. Aplicaciones como TraceTogether (Singapur) o NHS COVID-19 en Reino Unido, recolectaron enormes cantidades de datos geolocalizados, información de contacto —e incluso, ocasionalmente, historiales de movimiento— con fines sanitarios. ¿Fue éticamente sustentable? Según Floridi (2020), el análisis debe considerar el principio de proporcionalidad digital: las medidas extraordinarias de vigilancia solo pueden justificarse si existe evidencia clara de su necesidades, límites explícitos en su uso y mecanismos permanentes de auditoría externa. En muchos países, sin embargo, hubo notable déficit de transparencia, lo que sembró desconfianza social... y cierto desasosiego. Lo curioso es que la urgencia sanitaria no fue igual en todas las zonas geográficas, pero las soluciones tecnológicas, paradójicamente, sí lo fueron. Hegel tendría mucho que decir sobre esta idea de razón instrumental aplicada a sujetos libres.

Finalmente, las prácticas corporativas de grandes empresas tecnológicas —como Google, Meta y Amazon— demuestran hasta qué punto la vigilancia digital ha traspasado ya las fronteras del Estado, moldeando una constelación burocrático-tecnológica de alcance supranacional. Estas corporaciones extraen y procesan inmensas cantidades de datos a través de mecanismos ampliamente distribuidos y, en ciertas ocasiones, extremadamente

intrusivos: cookies avanzadas, inteligencia contextual, trackings invisibles, etc. Por ejemplo, Zuboff (2019) describe cómo Google desarrolló un capitalismo de vigilancia sistemático que transforma cada actividad online en una oportunidad de monetización, lo que representa un cambio paradigmático tanto en la arquitectura algorítmica como en la concepción misma de privacidad. No estamos, por consiguiente, hablando sólo de negocio. Estamos ante una reconfiguración socioeconómica del consentimiento: un consentimiento granular, fragmentado, muchas veces otorgado sin lectura —con un clic tímido, casi distraído—. Por cierto, Amazon ha sido objeto de crítica severa por sus dispositivos Alexa y su diseño de escucha pasiva constante (Turow, 2020); una escucha que no duerme, que no olvida, y que convierte nuestro hogar —antes refugio acogedor— en una zona activa de recolección de datos.

En resumen, estos casos reales permiten visibilizar —en forma y fondo— los impactos concretos de la aplicación masiva de tecnologías de vigilancia e inteligencia artificial en entornos donde la privacidad no sólo se ve amenazada, sino a menudo subordinada a otros intereses (comerciales, políticos o penales). La suma de estos ejemplos revela dinámicas sistémicas que muchas veces escapan al escrutinio público, aunque afecten a la integridad de derechos fundamentales. Por tanto, más que incidentes aislados, convendría entenderlos como partes de una mutación estructural más amplia, una mutación que reconfigura no sólo qué significa hoy privacidad, sino, tal vez con mayor alcance, qué significa realmente ser libres en una sociedad cuya infraestructura básica —algorítmica, ubicua, etc.— se mueve entre nubes de datos invisibles y códigos que nadie lee. ¿Acaso hemos llegado a un umbral postnormativo, donde el consentimiento se convierte en simulacro y la elección libre en espejismo?

X. Conclusiones y propuestas

A lo largo del presente trabajo, se ha revisado críticamente el complejo impacto de la inteligencia artificial (IA) y la vigilancia digital sobre el derecho a la privacidad en el entorno digital, destacando —entre otros aspectos clave— implicaciones éticas significativas, fallos regulatorios manifiestos y lagunas jurídicas persistentes. A decir verdad, el diagnóstico generado por esta investigación no deja lugar a entusiasmos infundados: la evolución tecnológica avanza con vertiginosidad, pero el andamiaje normativo que debería mantenerla alineada con los derechos fundamentales avanza a paso más que lento. Para ilustrar lo anterior, baste el ejemplo del uso de sistemas de reconocimiento facial sin consentimiento explícito por agencias de seguridad públicas —como se ha revelado en el marco de proyectos como REYNARD o SPOT, financiados en su momento por organismos estatales sin adecuados mecanismos de salvaguarda (König & Raschke, 2021)—, pues estos despliegues

ilustran con nitidez cómo tecnologías eficaces pueden colisionar frontalmente con el derecho a no ser sometido a una vigilancia constante. Es más, aunque parezca exagerado, podríamos hablar de una forma soterrada de panóptico digital que erosiona, poco a poco, la noción misma de intimidad.

Por consiguiente, conviene revisar en detalle el estado actual de los marcos normativos, tanto nacionales como internacionales, considerando que muchos de ellos fueron concebidos en contextos análogos —e incluso pre-digitales—. En este sentido, la aplicabilidad del Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea (GDPR) todavía se percibe como un avance apreciable, pero insuficiente. No obstante, como reconoce Piñar Mañas (2023), “el RGPD es una respuesta normativa sin parangón en la defensa de la privacidad frente a innovaciones tecnológicas disruptivas”, aunque sus lagunas interpretativas limitan su efectividad real. Autores como Veale, Binns y Edwards (2018), al analizar la interacción entre decisiones automatizadas e interpretaciones jurídicas del artículo 22 del GDPR, han mostrado limitaciones estructurales a la hora de garantizar explicabilidad, transparencia o procesos de recurso efectivos. De hecho, en palabras de Wachter, Mittelstadt y Floridi (2017), el inadecuado diseño interpretativo de algunas cláusulas del GDPR abre la puerta a mecanismos pseudoexplicativos que resultan más ornamentales que funcionales. ¿Y esto qué implica? Pues ni más ni menos que los ciudadanos, aun protegidos en abstracto, continúan expuestos —paradójicamente— a la invasión algorítmica, en contextos como la banca, el marketing o incluso la salud.

¿Dónde, entonces, anclar una propuesta de gobernanza sólida, proactiva e inclusiva frente a estos desafíos? No basta con actualizar normas: también urge discutir principios rectores, estructuras interpretativas y dinámicas institucionales. Sobre esta base, en esta investigación se sugiere la articulación de al menos cuatro principios regulatorios esenciales para un modelo jurídicamente robusto frente al uso de IA en vigilancia digital: (1) supervisabilidad estructural de sistemas de IA; (2) deber reforzado de proporcionalidad; (3) derecho a la opacity contestation (objeción de opacidad) y (4) un principio de digital dignity que revitalice el núcleo impeditivo del derecho a la intimidad. Cada uno de estos principios encuentra fundamento empírico y teórico en investigaciones recientes —como las desarrolladas por Zerilli et al., (2019) sobre razones legítimas para limitar explicaciones algorítmicas, o la tesis de Mantelero (2018), quien postula un modelo socioético de impacto algorítmico, basado en la dignidad. En cierto modo, la regulación debería comenzar no donde terminan los algoritmos, sino allí donde confluyen decisiones humanas y juicios automatizados.

En el plano operativo, es imprescindible proponer acciones estratégicas de carácter público. A modo orientativo —no limitativo—, podrían considerarse las siguientes recomendaciones: primero, el establecimiento de oficinas estatales independientes de supervisión algorítmica con funciones de auditoría previa; segundo, el impulso obligatorio de pruebas de impacto en derechos fundamentales antes del despliegue de sistemas de IA; tercero, la integración paulatina de mecanismos deliberativos públicos que fomenten la transparencia mediante participación ciudadana; y cuarto, el diseño de políticas de formación digital e inteligencia institucional —tanto pedagógicas como regulativas— para actores estatales y privados (Bryson, 2020). A diferencia de otros tipo de control institucional, este modelo —flexible pero exigente— estaría obligado a anclar su operatividad no solamente en la lógica del bien común, sino también en las líneas de fractura más vulnerables de determinados sectores poblacionales (ciudadanos migrantes, personas racializadas u colectivos hiper-vigilados), tal como apuntan investigaciones empíricas recientes (Eubanks, 2018).

No obstante —y he aquí una de las reflexiones más relevantes que se han ido madurando en el transcurso de este estudio—, resulta necesario ir más allá del derecho positivo sin caer en utopismos. Desde el plano académico-teórico, se requieren caminos alternativos de investigación, aunque bifurcados y tentativos por ahora. Entonces, ¿cómo proseguir este análisis más allá de esta investigación? Se plantean cinco líneas de futuro, entrelazadas: (1) estudio comparado de eficacia normativa en modelos como el canadiense, el surcoreano y el alemán; (2) desarrollo filosófico-jurídico de nociones interseccionales sobre privacidad digital; (3) estudio de factores psicolingüísticos en percepción pública sobre vigilancia (id est, la vinculación cultural de la vigilancia con narrativas de seguridad); (4) análisis longitudinales de algoritmos de vigilancia predictiva en espacios urbanos; y (5) configuración hermenéutica —quasi fenomenológica— de la resistencia a la opacidad explicativa algorítmica. A decir verdad, apenas estamos empezando a descifrar los nuevos grilletes invisibles del siglo XXI y sin una pedagogía integral, institucionalizada y crítica, la gran trama algorítmica seguirá siendo —en algún rincón— radicalmente ininteligible.

En definitiva, la presente investigación ha confrontado un dilema ético-jurídico que demanda respuestas interdisciplinarias, con vocación progresiva pero también realista. Pues si bien resulta innegable que la IA y las tecnologías de vigilancia digital traerán consigo ciertas mejoras funcionales, ningún progreso técnico debería —jamás— diluir o desplazar los límites que forjan el compromiso democrático con los derechos humanos. Dicho de otro modo, vigilar no puede equivaler a disolver la privacidad; automatizar no debe convertir el juicio humano en un esqueleto prescindible. En cualquier caso, lo inaplazable es decidir: tecnología ¿con ética inclusiva, o sin ella?

XI. Referencias bibliográficas

- Adsuara Varela, B. (2021). La inteligencia artificial en el Derecho: Entre el algoritmo y la norma. *Revista General de Derecho Administrativo*, (56), 1–23.
- Álvarez Rigaudias, C. (2021). *Privacidad, salud y transformación digital: Los retos del Big Data y la investigación*. En *Incubadora de Ideas*. Fundación Instituto de Investigación Sanitaria San Carlos.
- Amnesty International & Forbidden Stories. (2021). *The Pegasus Project*.
- Amoore, L. (2020). *Cloud ethics: Algorithms and the attributes of ourselves and others*. Duke University Press.
- Andrejevic, M., & Gates, K. (2014). Big Data surveillance: Introduction. *Surveillance & Society*, 12(2), 185–196.
- Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (2016, May 23). *Machine bias: There's software used across the country to predict future criminals. And it's biased against blacks*. ProPublica. <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>
- Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolitionist tools for the new Jim Code*. Polity Press.
- Bolukbasi, T., Chang, K.-W., Zou, J. Y., Saligrama, V., & Kalai, A. T. (2016). *Man is to computer programmer as woman is to homemaker? Debiasing word embeddings*. In D. D. Lee, M. Sugiyama, U. V. Luxburg, I. Guyon, & R. Garnett (Eds.), *Advances in Neural Information Processing Systems* (Vol. 29, pp. 4349–4357). Curran Associates, Inc.
- Bryson, J. J. (2019). *The past decade and future of AI's impact on society*. In BBVA (Ed.), *Towards a new enlightenment? A transcendent decade* (Vol. 11, pp. 186–207). Turner.
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 1–15.
- Burrell, J. (2016). How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*, 3(1), 1–12.

- Calo, R. (2015). Robotics and the lessons of cyberlaw. *California Law Review*, 103(3), 513–563.
- Cave, S., & Ó hÉigartaigh, S. S. (2019). Bridging near- and long-term concerns about AI. *Nature Machine Intelligence*, 1(1), 5–6.
- Creemers, R. (2018). *China's social credit system: A big-data enabled approach to market regulation with broad implications for doing business in China*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3175792>
- Crootof, R. (2019). “Cyborg justice” and the risk of automation in legal systems. *Columbia Law Review*, 119(6), 1121–1172.
- De Hert, P., & Papakonstantinou, V. (2016). The new General Data Protection Regulation: Still a sound system for the protection of individuals? *Computer Law & Security Review*, 32(2), 179–194.
- De la Cueva, J. (2012). Internet y derechos fundamentales: entre el activismo digital y la regulación jurídica. <https://javierdelacueva.es>
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the societies of control. *October*, 59, 3–7.
- Doshi-Velez, F., & Kim, B. (2017). Towards a rigorous science of interpretable machine learning. *arXiv preprint*.
- Dressel, J., & Farid, H. (2018). The accuracy, fairness, and limits of predicting recidivism. *Science Advances*, 4(1), eaao5580.
- Elaine, D. L., & Lee, R. (2022). Revisiting data protection in the age of artificial intelligence: Algorithmic transparency and the inadequacies of consent. *Journal of Law & Technology*, 36(2), 241–265.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Floridi, L. (2020). Mind the app—Cognitive challenges and ethical obligations in COVID-19 data collection. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 43.
- Friedman, B., & West, S. M. (2022). The new policing: Surveillance, algorithmic governance, and digital public safety. *Harvard Law Review*, 135(5), 1143–1192.

- Fussey, P., & Murray, D. (2019). *Independent report on the London Metropolitan Police Service's trial of live facial recognition technology*. University of Essex Human Rights Centre.
- Garvie, C., Bedoya, A., & Frankle, J. (2016). *The perpetual line-up: Unregulated police face recognition in America*. Georgetown Law Center on Privacy & Technology.
- Gellman, R., & Dixon, P. (2021). Without consent: Personal data and the changing nature of privacy. *Rutgers Computer & Technology Law Journal*, 46(2), 247–278.
- Green, B. (2020). Data science as political action: Grounding data science in a politics of justice. *Journal of Social Computing*, 1(2), 202–212.
- Greenleaf, G., & Waters, N. (2014). Global data privacy laws 2013: Ninety countries, and accelerating. *Journal of Law and Information Science*, 22(1), 1–48.
- Jayachandran, A. (2021). Rule of law and algorithmic accountability: Reframing the issues. *Global Jurist*, 21(3), 415–431.
- King, A. (2021). The global expansion of surveillance capitalism: An analysis of Clearview AI. *Ethics and Information Technology*, 23(3), 285–294.
- Koene, A., Dowthwaite, L., Seth, S., & Perez Vallejos, E. (2019). Ethical governance for sustainable societal impact of artificial intelligence. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 376(2133), 20180080.
- Kostka, G. (2019). China's social credit systems and public opinion: Explaining high levels of approval. *New Media & Society*, 21(7), 1565–1593.
- Kuner, C. (2020). Data protection law and international jurisdiction on the internet (Part 2). *International & Comparative Law Quarterly*, 69(2), 485–503.
- Lynskey, O. (2015). *The foundations of EU data protection law*. Oxford University Press.
- Lyon, D. (2015). *Surveillance after Snowden*. Polity Press.
- Lyon, D. (2018). *The culture of surveillance: Watching as a way of life*. Polity Press.
- Mantelero, A. (2018). AI and big data: A blueprint for a human rights, social and ethical impact assessment. *Computer Law & Security Review*, 34(4), 754–772.

- Martínez Martínez, R. (2024). Inteligencia artificial y protección de datos: Garantías constitucionales en entornos automatizados. *La Ley Privacidad*, (20), 45–58.
- Middlestadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1–21.
- Miller, T. (2021). Artificial intelligence policy in the United States: A critical perspective. *AI & Society*, 36(4), 989–1002.
- Moerel, L., & Prins, C. (2016). Privacy for the homo digitalis: Proposal for a new regulatory framework for data protection in the light of big data and the Internet of Things. *SSRN Electronic Journal*.
- Molnar, P. (2019). Technology on the margins: AI and global migration management from a human rights perspective. *Refugee Studies Centre Working Paper Series*, 131, 1–23.
- Monereo Atienza, C. (2024). El pensamiento jurídico ante la inteligencia artificial. En M. L. González & F. Hinojosa (Eds.), *Retos actuales de la filosofía del derecho: Especial atención a la inteligencia artificial* (pp. 29–42). Dykinson.
- Monteiro, C. D., & Brito, M. F. (2022). Brazil's General Law on Data Protection: Challenges and perspectives. *Oxford University Commonwealth Law Journal*, 22(1), 103–128.
- Mozur, P., Zhong, R., & Krolik, A. (2021, June 15). Made in China, exported to the world: The surveillance state. *The New York Times*.
- Pasquale, F. (2015). *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Harvard University Press.
- Piñar Mañas, J. L. (2023). *Privacidad en un mundo global: Desafíos normativos en la era digital*. Tirant lo Blanch.
- Richards, N. M., & Hartzog, W. (2019). The pathologies of digital consent. *Washington University Law Review*, 96(6), 1461–1513.
- Shulman, B. (2023). Selling data: The role of data brokers in the digital age and implications for privacy law. *Internet Policy Review*, 12(1), 88–104.
- Sigal, I. (2020). Surveillance and the aggregation of information as threats to freedom of expression. *Journal of International Affairs*, 73(2), 25–34.

- Solove, D. J. (2006). A taxonomy of privacy. *University of Pennsylvania Law Review*, 154(3), 477–560.
- Solove, D. J. (2021). Ten reasons why privacy matters. In *Understanding privacy* (pp. 43–62). Harvard University Press.
- Taddeo, M., & Floridi, L. (2021). Facial recognition and ethics: Concerns, challenges, and guiding principles. *Journal of Artificial Intelligence and Consciousness*, 8(1), 22–34.
- Taylor, L. (2017). What is data justice? The case for connecting digital rights and freedoms globally. *Big Data & Society*, 4(2), 1–14.
- Turow, J. (2020). *The voice catchers: How marketers listen in to exploit your feelings, your privacy, and your wallet*. Yale University Press.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.
- United Nations. (1966). *International Covenant on Civil and Political Rights*.
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Veale, M., & Binns, R. (2017). Fairer machine learning in the real world: Mitigating discrimination without collecting sensitive data. *Big Data & Society*, 4(2), 1–17.
- Veale, M., Binns, R., & Edwards, L. (2018). Algorithmic accountability and the law: How do perceptions of technological opacity shape modern governance? *Internet Policy Review*, 7(2).
- Villaverde Menéndez, I. (2007). Ciberconstitucionalismo. Las TIC y los espacios virtuales de los derechos fundamentales. En M. Carbonell (Ed.), *Derecho y tecnología: transformaciones de los derechos fundamentales* (pp. 83–102). Trotta.
- Villaverde Menéndez, I. (2013). La intimidad, ese ‘terrible derecho’ en la era de la confusa publicidad virtual. *Revista General de Derecho Constitucional*, (18), 1–19.
- Voigt, P., & Von dem Bussche, A. (2017). *The EU General Data Protection Regulation (GDPR): A practical guide*. Springer.

- Wachter, S., & Mittelstadt, B. D. (2019). A right to reasonable inferences: Re-thinking data protection law in the age of big data and AI. *Columbia Business Law Review*, 2019(2), 494–620.
- Wachter, S., Mittelstadt, B., & Floridi, L. (2017). Why a right to explanation of automated decision-making does not exist in the General Data Protection Regulation. *International Data Privacy Law*, 7(2), 76–99.
- Wagner, M., & Benevenuto, F. (2020). An abstract debate on abstract principles? Transparency and explainability of BPM-based algorithms in light of the GDPR. *Internet Policy Review*, 9(1).
- Westin, A. F. (1967). *Privacy and freedom*. Atheneum.
- White, I. (2020). Surveillance, liberty and the 'chilling effect': Digital rights post–Big Brother Watch. *Information & Communications Technology Law*, 29(2), 115–136.
- Wright, D., & Kreissl, R. (Eds.). (2014). *Surveillance in Europe*. Routledge.
- Zerilli, J., Knott, A., Maclaurin, J., & Gavaghan, C. (2019). Transparency in algorithmic and human decision-making: Is there a double standard? *Philosophy & Technology*, 32(4), 661–683.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Capítulo 5. Agenda 2030: asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado en Andalucía

María de los Ángeles Romero-Gómez

Universidad de Huelva

David Cobos-Sanchíz

Universidad Pablo de Olavide

Juan Agustín Morón-Marchena

Universidad Pablo de Olavide

I. Presentación y justificación del problema

La preocupación por la sostenibilidad del planeta no es algo novedoso, puesto que, en la Asamblea del Milenio de Naciones Unidas en el 2000, se proclamó la década de la Educación para el Desarrollo (UNESCO, 2005). La Agenda 2030 actual hoja de ruta, aporta un marco integral y ambicioso para orientar nuestras acciones individuales y colectivas hacia un futuro más sostenible y equitativo (ONU, 2015) dando continuidad a los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) planteados en 2006 y que en 2015 fueron ampliados y detallados, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

Estas acciones se centran en la promoción de valores como la solidaridad, la justicia, la responsabilidad y la participación ciudadana, con el objetivo de formar individuos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y sostenible (Sainz, 2021). La Educación para el Desarrollo (EpD) se presenta como respuesta, siendo un enfoque pedagógico que busca promover el desarrollo sostenible y la equidad social a través de la Educación (Sosa et al., 2023). La Educación para el Desarrollo ha ido evolucionando progresivamente desde sus inicios en la Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948), hasta lograr un reconocimiento propio (Argibay y Celorio, 2007).

Para garantizar una educación inclusiva (García-García, López-Torrijo, y Santana, 2020) y en plena disposición para el Desarrollo en el ámbito universitario (Calvo-Salvador, Rodríguez-Hoyos, y Castro-Zubizarreta, 2023), es necesaria una formación específica de calidad en la materia, basada en la adquisición y renovación de conocimientos siendo la de formación continua la base de su saber hacer (Fernández et al., 2021; Sanz-Trigueros y Guillén-Díaz, 2023; Blanc, Branda y Pereyra, 2023) y en las competencias personales o emocionales (Bisquerra y Escoda, 2007) como referentes que han de guiar nuestro comportamiento (Díaz, Ojea y Céspedes, 2023). Procurando esta calidad, la ANECA (2023) propone programas al servicio público de Formación Permanente y de carácter obligatorio en el sistema educativo.

Es inherente a la formación del alumnado la previa formación del profesorado puesto que ejerce su responsabilidad sobre estos individuos (Fernández, Martínez, y García, 2024). Por tanto, si hablamos de la importancia global de este enfoque de EpD promotor del cambio social, éste ha de ser una competencia del actual profesorado universitario.

En la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2012) se apostó por incorporar contenidos de Responsabilidad Social y de Desarrollo Sostenible en las titulaciones universitarias a través de competencias de carácter transversal. Por todo ello, la universidad debe asumir su compromiso y no quedar al margen de las nuevas demandas de la formación de los futuros educadores, por lo que ha de prestar un nuevo enfoque crítico (Prieto-Jiménez, López-Catalán y Hernández, 2021) que nazca desde la participación estudiantil (Sánchez-Lissen et al., 2022) donde ésta puede tomar consciencia y producir cambios para una mejora social y educativa (López-Catalán, López-Catalán, y Prieto-Jiménez, 2022).

II. Diseño de investigación

Ante este desafío, se articula el siguiente objetivo orientado a identificar el grado de conocimiento sobre la Educación para el Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible del estudiantado de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social de las universidades públicas de Andalucía, como futuros docentes responsables de promover los valores y acciones para las generaciones presentes y futuras (Azkarate, Bartau y Lizasoain, 2019).

La investigación se ha realizado siguiendo una metodología cuantitativa mediante cuestionario con alcance descriptivo-correlacional, de corte transversal y no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se recurrió a un muestreo no probabilístico deliberado (Otzen y Manterola, 2017) mediante una muestra de estudiantes de grado de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social de las universidades públicas andaluzas. Se les envió un link a los estudiantes con previo consentimiento para que contestaran de forma anónima el cuestionario. Se obtuvieron 1.122 respuestas de que conforman una muestra representativa del alumnado.

El instrumento usado corresponde a un cuestionario inédito que consta de quince preguntas distribuidas en tres dimensiones: formación en EpD, formación en ODS e interés en la formación de ambas.

En el proceso de validación del cuestionario, se mide tanto la fiabilidad del instrumento, como su validez interna y externa, se contó con 5 expertos (2 profesores universitarios del máster de EpD, 2 de metodología, 1 psicología) que la validaron, además de medir cuestiones de criterio, contenido o constructo (Prieto, 2017).

Este proceso se lleva a cabo mediante la técnica Delphi, por ser un método de producción sistemático interactivo que obtiene información cualitativa sobre el planteamiento del cuestionario realizado por los expertos para la obtención de resultados fiables (Valles, 2002).

A) Procesamiento de la información

Se hizo la depuración de datos por respuesta incompleta o dato repetido, el total de respuestas depuradas correctas para el estudio que se consideró finalmente fue 1.060 respuestas, que equivale a un 94.4% del total de respuestas.

Los datos fueron procesados usando el software estadístico SPSS versión 26.0 para Windows, y para la obtención de los estadísticos de fiabilidad por la escala de respuestas se calculó el Alfa de Cronbach usando el módulo de análisis de componentes para datos categóricos CATPCA (Linting et al., 2007; Saukani y Ismail, 2019), cuyo procedimiento también permitió comprobar la validez del constructo dado que el instrumento resultó con las dimensiones planteadas en su estructura inicial.

El CAPTPA permite la reducción de las variables originales en un conjunto más pequeño de componentes (Linting y van derKooij, 2012), las cuales no están correlacionadas y explican el mayor porcentaje posible de las relaciones en las variables originales. También permite escalar variables tanto si son nominales, ordinales o numéricas, en diferentes niveles (Monroy, Rivera y Dávila, 2018).

En la tabla 1 se observa la varianza total explicada, la cual es del 18.90% para la primera dimensión, 17.46% para la segunda, y un 15.82% en la tercera dimensión, con lo cual cumple con el valor mínimo aceptado que es del 50% (Martínez, 2008; Hair et al., 1999).

El Alfa de Cronbach de todo el cuestionario resultó de .897, el cual junto a los valores de las tres dimensiones dan garantía de una fiabilidad en los resultados obtenidos (Oviedo y Campos-Arias, 2005; Infante y Zárate de Lara, 2010).

Tabla 1.
Fiabilidad de las dimensiones y de todo del cuestionario.

Dimensión	<u>Varianza contabilizada</u>		
	Alfa de Cronbach	Total (autovalor)	% de varianza
1	.744	2.836	18.909
2	.702	2.620	17.466
3	.633	2.386	15.823
Total	.897	7.842	52.198

Fuente: elaboración propia.

III. Resultados

Se realizó un análisis estadístico descriptivo univariado y bivariado. Igualmente se realizaron pruebas de hipótesis, para proporciones y así determinar entre cuáles existía alguna diferencia significativa ($p < .05$) en dependencia de las variables sexo, curso, grado y centro de estudios.

Las características generales de la muestra indican que el 84.4% de los estudiantes corresponden al sexo femenino, mientras el 15.6% al sexo masculino. La edad media fue de 21.8 años (DT=5.2 años), el rango de edad más frecuente fue el de 18 a 23 años, donde se encuentra el 84.3% de la muestra, además el 94% de la muestra tiene 28 años o menos, el resto de las características puede verse mejor en la siguiente tabla. Además, se hace una distinción entre sexos visibilizando la participación de la mujer en este tipo de encuestas, así como por ser representativa en las titulaciones educativas.

Tabla 2.
Descripción demográfica de la muestra.

Variables	Categorías	N	Porcentaje	Grado que estudia	N	Porcentaje
Sexo	Femenino	895	84.4	Educación Infantil	289	27.3
	Masculino	165	15.6			
Curso	Primero	367	34.6	Educación Primaria	483	45.6
	Segundo	212	20			
	Tercero	423	39.9		222	20.9
	Cuarto	49	4.6	Pedagogía	66	6.2
	Quinto	9	0.8			
Edades	18 a 20	536	50.5			
	21 a 23	359	33.8			
	24 a 26	88	8.3			
	Más de 26	77	7.2			

Fuente: elaboración propia.

A) Análisis univariado

A continuación, se presentan los aspectos más importantes obtenidos de la valoración individual de las preguntas seleccionadas para este estudio.

Tabla 3.
Conocimiento sobre los ODS y EpD

	Sí, lo conozco y sé de qué trata.	Sí, lo conozco, pero no sé de qué trata.	No, nunca lo había escuchado.
¿Has oído, leído, estudiado o conoces algo sobre los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)?	29.7	34.7	35.6
¿Sabes o conoces algo sobre EpD (Educación para el Desarrollo)?	33.7	45.5	20.8

Fuente: elaboración propia.

En relación con si el estudiante ha leído o estudiado sobre los ODS, un 29.7% saben de qué se trata y un 34.7% solo lo conocen; en cambio sobre el conocimiento sobre EpD, el 33.7% sabe de qué estamos hablando y un 45.5% no saben realmente de qué trata este tema. Esto se plantea como una oportunidad para el abordaje de la EpD.

Tabla 4.
Conocimiento sobre los ODS y EpD

	Si	Sí, pero no específica	No
¿Has recibido formación específica en EpD?	73.3	21.8	4.9
¿Consideras interesante el estudio de EpD en la facultad de Ciencias de la Educación?	97.4	NA	2.6
¿Crees que sería viable llevarla a cabo?	94.5	NA	5.5

Fuente: elaboración propia.

En referencia a si el estudiantado ha recibido alguna información específica sobre la Educación para el Desarrollo, un 73.3% indicó que sí, pero solo un 21.8% han recibido formación específica. Por otro lado, el 4.9% del alumnado no había recibido formación alguna en EpD. En esta misma dirección, a la pregunta sobre si consideran importante que se estudie la EpD en su universidad, el 97.4% respondió afirmativamente.

Sobre la viabilidad de llevar a cabo el estudio de la EpD en la universidad, un 94% afirmó estar de acuerdo. En cuanto a los valores que consideran que la EpD puede transmitir su respuesta fue la que se recoge en la tabla:

Tabla 5.

¿Qué valores entre otros crees que aportaría esta nueva disciplina?

	Porcentaje
Válido a) Solidaridad, compromiso y tolerancia.	37.0
b) Respeto, equidad e igualdad.	46.7
c) Justicia, interdependencia y empatía.	16.3
Total	100.0

Fuente: elaboración propia.

Un 47.7% afirmó que el respeto, la equidad e igualdad, un 37% respondió que aportaría más a la solidaridad, el compromiso y la tolerancia, y un porcentaje menor al 16.3% señaló que aportaría a la justicia, interdependencia y empatía. Lo que evidencia que los valores de solidaridad e igualdad son los principales aportes que esperarían los estudiantes recibir y practicar en esta nueva disciplina.

Tabla 6.

*Este concepto de EpD integra ciertas disciplinas conocidas como “Educaciones para”
 ¿Cuáles crees que aborda?*

	Porcentaje
Válido a) Educación para la Paz, Educación Multicultural, Educación Internacional, Educación Antirracista.	37.1
b) Educación para el Consumo, Educación para la Salud, Educación Ambiental.	16.5
c) Educación para la Ciudadanía, Educación para los Derechos Humanos, Educación Global.	46.4
Total	100.0

Fuente: elaboración propia.

Se preguntó al alumnado sobre el abordaje de la EpD en otras disciplinas, “educaciones para” se destaca que un 46.4% respondió los temas relacionados con la ciudadanía y Derechos Humanos son los que más consideran que se abordarían en la EpD; mientras el 37.1% respondió que aborda la Educación para la Paz, Multiculturalidad y Antirracismo; finalmente, un 16.5% afirmó que se abordan temas relacionados con la Educación para la Salud, Ambiental y Educación para el Consumo; esto indica que lo que dominan los estudiantes sobre el tema es muy acertado, ya que coincide con lo que se pretende abordar en esta nueva disciplina.

B) Análisis bivariado

Para realizar el análisis bivariado y determinar si existen diferencias significativas entre cada par de variable asociado, se calculó la prueba de independencia y asociación con la prueba estadística chi cuadrado y el coeficiente de contingencia para cada par de variables que se podía asociar. Destacamos que, al sólo ser cuatro variables generales (sexo, curso, grado y centro de estudios) y siete específicas, el manejo de éstas es muy sencillo al ser posible su generación de manera automatizada con el SPSS.23. Presentamos únicamente el par de

variables entre las cuales existieron diferencias significativas, es decir, donde $P < .05$ y el porcentaje de casillas del recuento esperado menor que 5 resultó en 0% (Pardo, 2002).

La primera variable utilizada fue el curso. En ninguna de ellas se obtuvo significatividad estadística, lo que equivale a decir que las respuestas obtenidas por los estudiantes en cada una de las preguntas fueron similares, independientemente del año que cursaran. Idéntico resultado se obtuvo con la variable sexo.

Sin embargo, con el resto de las variables, si se encontraron diferencias estadísticas y medidas de asociación significativas.

medidas de asociación significativas.

Tabla 7.
Grado del estudiante versus formación específica

	Sig.	Coef. Contingencia
¿Has oído, leído, estudiado o conoces algo sobre los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)?	.000	.159
¿Has recibido formación específica en EpD?	.000	.162
¿Qué valores entre otros crees que aportaría esta nueva disciplina?	.000	.203
Este concepto de EpD integra ciertas disciplinas conocidas como "Educaciones para"	.000	.140
¿Cuáles crees que aborda?		

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 contiene las diferencias encontradas con cuatro preguntas de las siete del cuestionario que se analizaron y la variable, grado del alumnado. Sobre el conocimiento del estudiantado sobre los ODS, los que mejor lo conocen son los de Educación Social con un 32.5%, y los de Pedagogía son los que menos conocen con un 16.7% y un 43.9% que lo desconocían por completo. Este último porcentaje se le asemeja al grado de Educación Infantil con el 45.3%.

En cuanto a las diferencias del estudiantado de grado en relación a la formación específica de EpD, el grado de Educación Infantil destaca respondiendo de forma negativa con un 80.6%, mientras que el grado de Educación Social con un 61.7% el más bajo en esta categoría, siendo este último grupo el que más ha recibido formación con un 9.5%, el resto de grados, no sobrepasan el 4%, es decir, han recibido muy poca formación específica; siendo el grado de Educación Social el que más formación ha recibido sobre EpD.

Por otra parte, cuando se analizan los valores que aportaría esta nueva disciplina en relación con el estudiantado de los distintos grados, el grado de Educación Social es el que más señaló

justicia, interdependencia y empatía con el 31%, el resto de los grados no llegan al 15%. Esto marca una diferencia muy significativa en esta categoría, porque este mismo grupo es el que menor porcentaje respondió en los aspectos de solidaridad, compromiso y tolerancia con el 30%, mientras los otros grupos tienen porcentajes casi iguales por encima del 40%. Esto podría deberse a que en estos grados si existe una formación específica de la EpD y por tanto una mayor concienciación y sensibilización sobre el mismo.

También se encontraron diferencias entre los distintos grados y las disciplinas que integran las EpD, el grado de Educación Social encabeza con el 44% de respuestas en el que creen que se aborda Educación para la Paz, Educación Multicultural, Educación Internacional y Educación Antirracista; en cambio, el grupo de Pedagogía presenta la segunda posición con el 27% de respuestas y creen que se aborda la Educación para el Consumo, Educación para la Salud y Educación Ambiental; finalmente, la diferencia en la tercera categoría se da porque el grado que sobresale muy por encima del resto es el de Educación Primaria con el 52% que cree que se aborda la Educación para la Ciudadanía, Educación para los Derechos Humanos y Educación Global. Es notorio valorar que cada grado respondió en base a su perfil de estudio y esto hizo que los resultados fueran bien diferenciados en cada una de las tres categorías de respuestas.

Tabla 8.
Universidad versus formación específica

	Sig.	Coef. Contingencia
¿Has oído, leído, estudiado o conoces algo sobre los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)?	.000	.316
¿Sabes o conoces algo sobre EpD Educación para el Desarrollo)?	.006	.169
¿Has recibido formación específica en EpD?	.000	.264
¿Qué valores entre otros crees que aportaría esta nueva disciplina?	.000	.229
Este concepto de EpD integra ciertas disciplinas conocidas como “Educaciones para” ¿Cuáles crees que aborda?	.002	.177

Fuente: elaboración propia.

Comparando los resultados por universidad, en la primera pregunta las Universidades de Pablo de Olavide, en Sevilla, y de Almería son las que mejor resultados obtuvieron puesto que el 59% de su alumnado respondió de forma afirmativa, frente al 13% en la Universidad de Málaga; En cambio, en la categoría si la conocen, pero no saben de qué se trata, la Universidad de Córdoba es la que obtuvo el más alto porcentaje con el 44% y la de menor porcentaje fue la Pablo de Olavide con el 23%. Respecto a que no han escuchado nunca sobre esto, la Universidad de Málaga obtuvo un 49% siendo el mayor entre todas las otras universidades en estudio; mientras la Universidad de Almería en este apartado obtuvo sólo

un 13.8%. Esto puede deberse a que son en estas universidades donde existe una formación específica sobre Educación para el Desarrollo (Cobos y Romero, 2020).

Posteriormente, se encontraron diferencias significativas sobre el conocimiento que tienen respecto a la EpD, la Universidad Pablo de Olavide es la que tiene el porcentaje más alto con el 59% y al mismo tiempo es la de menor porcentaje en cuanto a si nunca se había escuchado este concepto; en cambio, la Universidad que menos ha escuchado sobre el concepto es la de Granada que obtuvo el 27%, mientras la Universidad de Jaén es la de mayor porcentaje en cuanto a que sus estudiantes no han escuchado pero si saben de qué se trata.

Al igual que en las preguntas anteriores, se encontraron diferencias entre la variable “universidad” y si “han recibido formación específica en EpD”, en donde las Universidades de Sevilla, Huelva, Málaga y de Granada superan en un 75% las respuestas negativas a esta pregunta; en contraste, con la Universidad Pablo de Olavide que respondió con un 25% no. Y en cuanto a si han recibido formación, pero no específica, la universidad de Almería, Córdoba y Pablo de Olavide oscilan entre el 27% y el 34%.

Similares porcentajes se obtuvieron al contrastar la variable “universidad” y “los valores que creen que aportaría esta nueva disciplina”. Sobresale la Universidad de Sevilla, con mayor porcentaje, respondieron con solidaridad, compromiso y tolerancia; mientras en respeto, equidad e igualdad, la de mayor porcentaje fue la Universidad de Málaga con el 58.1%, y en la tercera categoría de la pregunta que es justicia, interdependencia y empatía sobresale la Universidad de Almería con el 30%, el resto de las universidades respondieron con valores inferiores al 20% en esta categoría.

Finalmente, en el estudio de la relación de “la universidad” y “los temas que se abordarían en esta nueva disciplina”, en la categoría de Educación para la Paz, Educación Multicultural, Educación Internacional y Educación Antirracista destaca la Universidad de Málaga con el porcentaje más alto con el 48%, en contraste, la categoría Educación para el Consumo, Educación para la Salud y Educación Ambiental fue respondida mayoritariamente con el 25% por los estudiantes de la Universidad de Granada. De último, en la categoría Educación para la Ciudadanía, Educación para los Derechos Humanos y Educación Global sobresalen las Universidades de Jaén y Almería con porcentajes cercanos al 55%. Lo que evidencia que cada universidad ha desarrollado una visión propia en sus estudiantes en esta temática.

En el mismo orden, se hizo un análisis de correlación entre las preguntas ordinales, donde resultó significativo la relación entre tres de las preguntas, pero por su implicación teórica, sólo se discutirán dos de las relaciones encontradas. Se destaca la medida de asociación

Tau b de Kendall permite analizar la dirección de la relación considerando la inversión y no inversión (Pardo, 2002; Muñoz-Pichardo et al., 2021; Mesfioui, y Trufin, 2022).

En la primera relación encontrada, si existe una asociación baja pero significativa entre el haber oído y escuchado sobre los ODS y el conocimiento sobre la EpD, el valor de la Tau de Kendall resultó en $r = .159$, lo que significa que quienes tienen un menor conocimiento sobre la EpD son los que menos han oído sobre los ODS, y de la misma manera los que no han escuchado algo sobre los ODS son los que menos saben de la EpD.

Tabla 9.
Correlaciones significativas entre las preguntas ordinales

			¿Has oído, leído, estudiado o conoces algo sobre los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)?	¿Sabes o conoces algo sobre EpD (Educación para el Desarrollo)?	¿Has recibido formación específica en EpD?
Tau_b de Kendall	¿Has oído, leído, estudiado o conoces algo sobre los ODS (Objetivos de Desarrollo sostenible)?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1.000	.359** .000	-.128** .000
	¿Sabes o conoces algo sobre EpD (Educación para el Desarrollo)?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.359** .000	1.000	-.408** .000
	¿Has recibido formación específica en EpD?	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	-.128** .000	-.408** .000	1.000

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y como se observa en la tabla mediante asteriscos, se encontraron correlaciones significativas al nivel indicado. Entre las correlaciones destacan dos bastante significativas entre las variables ordinales analizadas. La primera, es una correlación positiva moderada entre el conocimiento sobre los ODS y la EpD ($r = .359$), lo que indica que los estudiantes que más han oído o leído sobre los ODS son los que más nociones presentan en EpD. También, se encontró una asociación moderada pero negativa entre el conocimiento sobre la EpD y el haber recibido formación específica, lo cual era de esperarse. El coeficiente de correlación de Tau de Kendall es $r = -.408$, ya que hubo un considerable porcentaje que manifestó conocer algo sobre la EpD y/o no haberlo escuchado antes.

IV. Discusión

Tras el análisis, se observa que el conocimiento sobre la EpD que tiene el alumnado de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía, en el curso

2021-22 en las universidades públicas de Andalucía, resultó ser escaso, puesto que la formación previa de los propios estudiantes denotaba un vacío en conceptos y contenidos relacionados con la Agenda 2030, los ODS y la EpD.

Entre las variables analizadas, destacan dos: una es el sexo y la otra el grado. Ambas evidencian la predominancia del género femenino. Además, en cada uno de estos grados la Educación torna un enfoque ajustado a las personas destinatarias de la enseñanza, esto puede observarse en el análisis de la tabla 7 donde el perfil del grado conduce a respuestas similares independientemente de la universidad.

Por otro lado, tras el análisis de la tabla 3, destacamos el interés del estudiantado sobre la materia y el deseo de recibir formación específica en EpD que contribuya a su quehacer docente. Entre estas demandas, en el análisis de la tabla 4, se vislumbra la necesidad de abordar los ODS en la universidad a través de una Educación para el Desarrollo (Cobos y Romero, 2020; Prieto-Jiménez, López-Catalán, Hernández, 2021) que se inserte, en una primera instancia, en los planes de estudio de las titulaciones educativas que constituyen la base de la formación ciudadana e incluirlos así en el ámbito de la educación reglada (Palú-Sánchez, Heredia-Vega y Aranda-Cintra, 2022).

En la universidad reside un importante compromiso por promover y difundir información respecto a los contenidos de la EpD, más concretamente a los ODS y su impacto en la sociedad. En la tabla 8, la formación en materia específica, pocos estudiantes afirman haber recibido formación específica. De ellos es el estudiantado de grado de Educación Social quien más formación recibe. Esto es debido a que en los planes de estudios de estos grados existen materias específicas relacionadas con los ODS (Cobos y Romero, 2020).

Uno de los grandes retos del sistema educativo es seguir trabajando en pos de una Educación para el Desarrollo en el marco de la Agenda 2030 y los ODS, que se ha de seguir desarrollando y promoviendo desde ahí la escuela inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, mediante actuaciones de formación y sensibilización de ámbito privado o de organizaciones (González-Ligero, Prieto-Jiménez y Domínguez-Fernández, 2022), así como el de administración pública y otras autoridades.

El compromiso actual de profesionales de la Educación reside, por un lado, en seguir formándose y, por otro, realizar acciones en línea con la formación, acciones solidarias que contribuyan al Bien Común desde las distintas áreas de conocimiento. Produciendo cambios que se apreciarán en las futuras generaciones, puesto que la carencia de Formación Inicial en los ODS y EpD radica en los profesionales actuales. Una vez que el equipo de profesorado

actual se renueve, se entiende que promoverán este conocimiento a su alumnado, futuro profesional de la enseñanza.

V. Conclusiones y prospectiva

En la actualidad, el sistema educativo ya contempla esta nueva enseñanza vinculada con los ODS y la EpD, no como materia específica, pero sí a trabajar desde el currículo:

“La Educación para el Desarrollo Sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo tanto en el ámbito local como mundial a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo.” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

El foco de interés radica en los docentes universitarios de educación como medio de transmisión de conocimientos a generaciones futuras de la enseñanza. Desde la universidad, se hace necesaria la formación del profesorado universitario debido al desconocimiento de esta nueva disciplina de EpD que incide en el desarrollo social y personal de los individuos, para que capacite a docentes a nivel de investigador y promotor de actitudes de desarrollo (Morón-Marchena, 2020), sensibilice a toda la comunidad universitaria y trascienda a las nuevas generaciones, e incluso, sirva de referente a otras facultades distintas a la enseñanza. Tanto en la UNESCO (2017) como en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que tiene en cuenta la EpD y los ODS como nuevas competencias a desarrollar por el alumnado y el profesorado en formación, se afirma que “[...] en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030” (p. 122943).

Entre las distintas líneas de actuación que perpetúan la consecución de este trabajo, se proponen las siguientes:

- “Revisión de los actuales planes de estudio universitarios y adaptarlos a la realidad de la Agenda 2030.
- Incentivar iniciativas mediante ayudas al profesorado o proyectos de innovación para implementar acciones en las aulas.
- Formación permanente del profesorado Universitario sobre los ODS.
- Guía de incorporación de la EpD en los grados.

- Creación de red de profesorado que, de forma transversal apliquen la perspectiva de la EpD en sus materias y compartan dinámicas exitosas.
- Proyectos integrados en los grados de Ciencias de la Educación Primaria, Infantil, Pedagogía y Educación Social sobre los ODS, que contemplen temas de Desarrollo y EpD en las aulas.” (Romero y Romero, 2022).

Debemos ser conscientes de que estamos en un período de cambios notables hacia la Agenda 2030, donde la utilización de las redes sociales se torna como un espacio más de la vida de las personas (Barroso-Moreno, Fresno-García, Rayón-Rumayor, 2023). De este modo, la comunidad universitaria podrá implicarse y conocer sobre temáticas de impacto social que potencien un desarrollo local y global, la cooperación internacional, el Bien Común, y cómo sus acciones contribuyen al cambio (Cobos y Romero, 2020; Prieto-Jiménez, López-Catalán, Hernández, 2021). Lo que conllevaría a un mejor conocimiento de la EpD.

Para concluir, la EpD y los ODS siguen siendo asignaturas pendientes en la formación inicial del profesorado, que buscan proporcionar a las personas conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y abordar los desafíos globales actuales, como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la migración y la violencia. A través de la EpD como enfoque educativo, necesario y demandado por el alumnado, se pretende fomentar la reflexión crítica, el diálogo intercultural y la acción transformadora, con el fin de contribuir a la construcción de un mundo de valores más justo y equitativo para todas las personas (Cobos y Romero, 2020; Prieto-Jiménez, López-Catalán, Hernández, 2021).

VI. Referencias bibliográficas

ANECA (2023). Guía de Evaluación para la Acreditación de Profesores Universitarios. Versión 1. <https://www.aneca.es/guiadeevaluacion2023>

Argibay, M. y Celorio, G. (2007). *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Azkarate, A., Bartau, I., Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de Secundaria: El caso de la UPV/EHU. Profesorado. *Revista de Experiencias y Reflexiones sobre la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Retos y Alternativas*, 23(3), <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>

- Badii, M. H., Guillen, A., Cerna, E., y Valenzuela, J. (2011). Nociones Introductorias de Muestreo Estadístico. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, 6(1), 89–105.
- Bisquerra Alzina, R. y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanc, M. I., Branda, S. A., y Pereyra, S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. *Entramados: Educación y sociedad*, 10(13), 37-50.
- Barroso-Moreno, C., del Fresno-García, M., & Rayón-Rumayor, L. (2023). Empleabilidad inclusiva y el papel de las redes sociales en la sociedad digital. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 21(2), 1-22. <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i2.2006>
- Calvo-Salvador, A., Rodríguez-Hoyos, C., y Castro-Zubizarreta, A. (2023). Educación para la ciudadanía global en la formación inicial del profesorado. Una experiencia en la universidad de Cantabria, España. *Las nuevas realidades Educativas: el uso de tecnologías emergentes para el aprendizaje*, 173-180. <https://doi.org/10.2307/jj.8500781.22>
- Cobos, D. y Romero, M^a. A. (2020). El abordaje de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Una mirada a los planes de estudio de las titulaciones educativas en los centros universitarios públicos andaluces. En Cobos, D., López, E., Molina, L., Jaén, A. y Martín, A. H. (2020). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro.
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179–202.
- Díaz Jaime, K., Jaime Ojea, R. A. y Céspedes Acuña, E. (2023). Estudio didáctico del aprendizaje pertinente en la formación inicial de los profesionales de la educación. *EduSol*, 23(82), 29-40.
- Domínguez, G. y Hermosilla, J. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *Revista de Educación* (12), 63-80.

- Fernández, R. M., Cerqueiras, E. M. B., Rego-Agraso, L. y Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 193-209. <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- Fernández, E., Martínez, R. A. y García, Y. P. (2024). Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 205-235. <https://doi.org/10.5944/REEC.44.2024.37938>
- García-García, F. J., López-Torrijo, M. y Santana Hernández, R. (2020). Educación Inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: los programas españoles. *Revista del Profesorado*, 24(2) 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- González-Ligero, S., Prieto-Jiménez, E. y Domínguez-Fernández G. (2022). El impacto social de la COVID-19 en las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD): respuestas desde la educación para el desarrollo. (Coord.) Torres-Barzabal, L. y Morón-Marchena, J.A. *Educación y sociedad. Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social*. Editorial Síntesis. 183-191.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). Editorial McGraw-Hill, México.
- Infante, G. S., y Zárate de Lara, G. (2010). *Métodos estadísticos: Un enfoque interdisciplinario*. Trillas. Texcoco, Estado de México, México. 643 p.
- Jiménez, P. (2020). La Educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna. *Revista de investigaciones constitucionales*, 6, 669-686.
- Ley 1/2023, de 20 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global. BOE. núm. 44, de 21 de febrero de 2023, 26097-26139.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Linting, M., Meulman, J. J., Groenen, P. J. y van der Koojj, A. J. (2007). Nonlinear principal components analysis: introduction and application. *Psychological methods*, 12(3), 336. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.3.336>

- López-Catalán, B., López-Catalán, L. y Prieto-Jiménez, E. (2022). Canvas social y Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible: un estudio para la mejora de los proyectos de intervención social y educativa. (Coord.) *Torres-Barzabal, L. y Morón-Marchena, J.A. Educación y sociedad. Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social*. Editorial Síntesis. 193-205.
- López-Catalán, L., López-Catalán, B. y Prieto-Jiménez, E. (2018). Innovación educativa en Educación Social: Design thinking y la Educación para el Desarrollo. Torres Barzabal, L. (Coord.) *Innovación docente, nuevos planteamientos*. Octaedro. 33-45.
- López-Catalán, L., Prieto-Jiménez, E. y López-Catalán, B. (2019). La Educación para el desarrollo (EPD): materia privilegiada en Educación Social para alcanzar la agenda 2030. Gómez-Galán, J. et al., (coord.) *Experiencias en innovación docentes y aportes de investigación sobre la praxis universitaria*. Octaedro. 91-109.
- Martínez, R. (2008). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Editorial La Muralla, S.A., Madrid.
- Mesfioui, M. y Trufin, J. (2022). Bounds on Multivariate Kendall's Tau and Spearman's Rho for Zero-Inflated Continuous Variables and their Application to Insurance. *Methodology y Computing in Applied Probability*, 24(2), 1051–1059. <https://doi.org/10.1007/s11009-021-09869-3>
- Monroy, L. G., Rivera, M. A. y Dávila, L. R. (2018). *Análisis estadístico de datos categóricos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Morón-Marchena, J.A. (2020). Capacidades docentes e investigadoras en Educación para la Salud y Calidad de Vida. En López-Noguero, F., Morón-Marchena, J.A., Gallardo-López, J.A. (Coords.): *Educación para la Salud y desarrollo comunitario: Investigaciones para la mejora social*. Barcelona, Octaedro. 11-25.
- Muñoz-Pichardo, J. M., Lozano-Aguilera, E. D., Pascual-Acosta, A. y Muñoz-Reyes, A. M. (2021). *Multiple Ordinal Correlation Based on Kendall's Tau Measure: A Proposal*. *Mathematics* (2227-7390), 9(14), 1616. <https://doi.org/10.3390/math9141616>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [ONU] (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Recuperado de [https://cnrha.sanidad.gob.es/documentacion/bioetica/pdf/Universal_Derechos_Humanos.pdf].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [ONU], (25 de septiembre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopto-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados.
<https://doi.org/10.54676/LHMC7003>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Rev. Colomb. Psiquiatr.* 34, 572-580.

Palú-Sánchez, A., Heredia-Vega, M. y Aranda-Cintra, B. L. (2022). La formación ciudadana en los estudiantes de carreras pedagógicas. *Maestro y Sociedad*, 19(4), 1789-1802.

Pardo, A. (2002). *Análisis de datos categóricos*. Madrid: UNED.

Prieto-Jiménez, E., Domínguez-Fernández, G. y López-Catalán, L. (2018). *La sexta generación de Educación para el Desarrollo: Un cambio de paradigma necesario para la innovación socioeducativa*. Actas del III Congreso Internacional de Innovagogía. Sevilla: AFOE

Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L. y Hernández Alcón, C. (2021) Los ODS y las nuevas demandas de la educación superior: la necesidad de un nuevo enfoque crítico para el compromiso social. Domínguez-Fernández (coord.) *La dimensión social de la educación. Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la cibersociedad, en el marco de la Agenda 2030*. Editorial Graó. 65-80.

- Romero, M^a. A. y Romero, T. (2022). Aproximación a los planes de Estudios de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua, UNAN-Managua. En Cobos, D., López, E., Martín, A. H., Molina, L. y Jaén, A. (2023). *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos*. (Pp.3452-3459). Dykinson S.L.
- Sánchez-Lissen, E. et al. (2022). Participación social y cívica del alumnado en la universidad: estudio panorámico. (Coord.) Torres-Barzabal, L. y Morón-Marchena, J.A. Educación y sociedad. *Aportaciones de la investigación universitaria a la transformación social*. Síntesis. 249-263.
- Sanz-Trigueros F.J. y Guillén-Díaz C. (2023). Naturaleza de las expectativas competenciales logradas por docentes en formación inicial para la enseñanza temprana del inglés. *Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (39), 315-335.
- Saukani, N. y Ismail, N. A. (2019). Identifying the components of social capital by categorical principal component analysis (CATPCA). *Social Indicators Research*, 141, 631-655.
- Sosa, T. I. P., Suárez, S. K. D., Ramírez, M. P. y Ortega, W. Á. (2023). Educación en valores desde un enfoque pedagógico para la formación integral de los estudiantes de la carrera de educación básica. *Journal of Science and Research*, (8), 339-346.

Capítulo 6. *Resistiré*: situación de los derechos de las personas de edad en el Reino de España en 2025

Dra. Anna Buchardó Parra⁴
Universitat de València

I. Introducción

*“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes,
sino en mirar con nuevos ojos”*

Marcel Proust

La esperanza de vida en el Reino de España es una de las más altas de Europa lo que es reflejo de un Estado en el que la ciudadanía vive en unas condiciones que fomentan su longevidad. No obstante, que para el acceso a estas condiciones exista verdadera igualdad de oportunidades es algo que puede cuestionarse y, al mismo tiempo, que las personas de más edad en este país no vean afectado el ejercicio de sus derechos por el paso de los años también.

El edadismo se encuentra presente en nuestras sociedades desde hace ya mucho y son algunas las personas que ya han estudiado una materia que en esta ocasión desea hacer visible la problemática que encuentra en la práctica una persona de edad para poder elegir por sí misma cómo desea que sea su vida. Algunas asunciones socialmente aceptadas sobre el colectivo que lo definen como una clase pasiva de ciudadanas y ciudadanos y la ausencia de su presencia aislada y específica en los tratados fundamentales de derechos humanos convierten la lucha por sus derechos en una verdadera resistencia. Lo que, en un Estado caracterizado desde hace ya años por una población envejecida, hace pensar que es urgente hablar de esta cuestión también desde una perspectiva de derechos y que no hacerlo y seguir condicionando el ejercicio de los derechos por la edad de una persona, entre otros aspectos, no sólo es discriminatorio sino que deja fuera a una parte cada día más sustancial de este

⁴Miembro del grupo de investigación de la UV GIUV2016-270 Règim jurídic constitucional de les llibertats, el govern obert i l'ús de les noves tecnologies y del grupo consolidado de innovación docente de la Universitat de València CID25_3792457 Debate y desarrollo del espíritu crítico en la enseñanza del Derecho Constitucional.

El presente capítulo es resultado del proyecto “Global commons in the European Strategy: a specific revision of human rights, security and consideration of the sea as an invaluable resource”, concedido por Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) de la Comisión Europea (2019-EAC/A03/2018) del Programa Erasmus+, Jean Monnet Chair. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the content which reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Estado. Como muestra, el Índice de Envejecimiento (INE) que representa la población mayor de 64 años en relación con la menor de 16 años a uno de enero de un año concreto, pasó de ser un 143% en 2024 para ser un 148% en 2025⁵. Si tenemos en cuenta que en 2014 había 112 personas mayores de 65 por cada 100 y ahora 148 podemos observar la tendencia (Martínez, 2015, p.1069).

En este trabajo y con la intención de facilitar el retrato actual de la situación de las personas de edad en relación con sus derechos en el Reino de España, se ofrecerán ideas de lo que se espera que a finales de este año 2025 pueda encontrarse la Experta Independiente de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de las personas de edad en su primera y ya aceptada visita al Reino de España.

II. Tener años y ejercer derechos

Vivimos tiempos convulsos de cambios repentinos prácticamente cada día. Nos estamos acostumbrando a tener que gestionar lo que llega de una forma rápida y a seguir adelante sin haber tenido tiempo para reflexionar sobre lo ocurrido. Estos son los nuevos tiempos.

Sin embargo, existen cuestiones que ya de largo arrastramos y que precisamente en esta época de cambios podríamos afirmar que afloran con mayor facilidad. Una de ellas, la desigualdad en términos que van mutando al mismo tiempo que lo hace la población y que como afirmamos supra en el caso de las personas de edad es una cuestión pendiente y que parece pasar desapercibida.

En los sucesivos intentos por establecer una hoja de ruta a seguir en esta era de policrisis, la Agenda 2030, bien conocida ya por cualquier persona-aunque no necesariamente seguida-ha perseguido una vez más dejar claro que ninguna persona debe quedar atrás. Pero, como ya ocurriera en otras ocasiones, los Estados hacen poca referencia e incluso llegan a excluir explícitamente en algunos casos a las personas mayores (Experta independiente sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad [EIDDPE], 2024, párr.2 y ss.). Con lo que, parece que alguien-entre otros *alguienes*- podría sí estar quedándose atrás. Y no es éste el único documento de relevancia en el que se habla poco o nada de las personas de edad, de hecho, la Declaración sobre las generaciones futuras que se está gestando las menciona tan sólo en su definición (EIDDPE, 2024, párr.4). También es cierto que la vía a través de la cual se podría dar visibilidad a este colectivo en crecimiento es la ya muy usada en estos documentos solidaridad intergeneracional, aunque quizás no sea lo más deseable.

⁵Las estimaciones apuntan a que en 2030 representará un 178%. Véase en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=36667&L=0> (u.v. 10/03/2025)

En cualquier caso, no debe sernos ajeno el hecho de que en el proceso de especificación de los derechos humanos que emprendieron desde las Naciones Unidas para proteger a determinados grupos poblacionales en situación de mayor vulnerabilidad, las personas de edad no estaban en la lista- ¿sería por la época? -. Por ello, los tratados fundamentales de derechos humanos no incluyen uno propio para este grupo poblacional. Esto supone de base al menos dos problemas pese a que se pueda pensar que es posible utilizar otros ya existentes para la efectividad y protección de sus derechos. El primero, que la vulneración de sus derechos se vuelve invisible y no existen recursos específicos para hacerle frente; el segundo, que a nivel estatal, las estrategias emprendidas olvidan que tener más años no implica que sólo deban ser tenidos en cuenta desde la asistencia y el bienestar social (EIDDPE, 2024, párr.5-7).

Y si bien esta omisión puede comprenderse desde el punto de vista de la realidad histórica que llevó a considerar que la discriminación por edad no era un contexto para tener en cuenta, también es cierto que el ámbito regional ha dado muestra de que este avance es posible, aunque sea con dificultad. En el caso del Convenio Interamericano sobre la protección internacional de las personas mayores, en vigor desde 2017 aunque hoy día sólo con 7 Estados obligados a cumplirlo y en el caso del Protocolo a la Carta Africana de los derechos del hombre y de los pueblos relativo a los derechos de las personas de edad aprobado en 2016 y que entró en vigor el pasado 4 de noviembre de 2024.

La inexistencia de un instrumento propio también imposibilita atender la heterogeneidad del colectivo sumado al no esfuerzo (EIDDPE, 2024, párr.8) por recopilar datos sobre las personas mayores que se desglosen adecuadamente y no tan sólo teniendo en cuenta si son mayores de 65 años o similar. Esta oscuridad en cuanto a la información disponible para conocer al colectivo no sólo afecta a la igualdad y a la no discriminación al pensar en él como un todo sino que hace imposible conocer de qué situación se parte en el momento de ejercer los derechos que se poseen como persona y en ocasiones hará que sea imposible ejercerlos. Está claro que estos tratados no persiguen crear derechos nuevos para aquellas personas a las que se dirigen porque todas las personas tenemos los mismos, sin embargo, sí recuerdan a los Estados lo que deben hacer porque también los puedan ejercer.

Vivimos en la sociedad de la información pero al mismo tiempo y como ocurre en otros ámbitos, no sabemos prácticamente nada de las realidades que viven las personas de edad en relación con el ejercicio de sus derechos. La regla que diría que lo que no se mide no se hace hablando del presupuesto público es también aplicable aquí y además podría ser un indicativo adicional de la exclusión incluso estadística de las personas mayores (EIDDPE, 2020, párr.19-24). Ahora mismo sólo hablamos de personas que están envejeciendo a nivel

estadístico y esto reduce y reproduce lo que la sociedad da por supuesto de las personas de edad. En otras palabras, es reduccionista y no evita los estereotipos que conlleva el edadismo. Nada o poco habría que decir en este contexto respecto a la interseccionalidad de la discriminación que soportan ya que factores como ser mujer, ser una persona con discapacidad, migrante etc. directamente es como si no existieran.

Y si no saber de la situación de un número nada desdeñable de personas es per se grave, esta ausencia de información lleva a que la probabilidad en el contexto que vivimos de que sus necesidades sean debidamente atendidas o sus capacidades consideradas adecuadamente en un contexto de emergencia sea muy baja (EIDDPE, 2019, párr.46). Un ejemplo reciente lo encontramos en la terrible DANA que afectó a la Comunitat Valenciana en octubre del pasado 2024. Como consecuencia de ella, muchas personas perdieron la vida y de éstas casi la mitad tenían 70 o más años (Hidalgo et al., 2024). Del mismo modo, unos años antes, la pandemia del COVID-19 aceleró el proceso de transición a lo online y dejando a parte otros contextos en los que también se pudo comprobar, estos cambios no tuvieron en cuenta el contexto de una persona mayor y las excluyeron.

Lo que queda claro es que cada día más personas van a ser personas de edad y que esta situación por tanto va a afectar cada día a más seres humanos. Y, como consecuencia, hablar de las generaciones futuras será hablar de una mayoría de personas de edad y esto exige no sólo que cambie la situación de quien ahora mismo está en desigualdad sino también y sobre todo un cambio de paradigma. La posibilidad de contar con una norma vinculante a nivel internacional que proteja los derechos de las personas mayores es lejana y ya lleva unos años de trabajo sin frutos en ese sentido, de manera que habrá que empezar por hacer cambios en otros niveles.

III. Las personas de edad en el Reino de España en 2025

En el año 2023, el Reino de España contaba con casi tres millones de personas de ochenta o más años y las previsiones apuntan a que llegado el año 2041 (Pérez et al., 2024, pág.41) podríamos hablar de unos catorce millones de personas mayores. Y si esto fuera menor, representan el segmento de población más heterogéneo que existe.

La Constitución española hace una única alusión a las personas de edad en su artículo 50, precepto que encontramos además como ya ocurriera con las personas con discapacidad, inserto en los principios rectores de la política social y económica. Es un lugar común afirmar que los términos en los que lo hace confirman las premisas anteriormente consideradas que llevan a catalogar al colectivo como una clase pasiva de ciudadanía. Con la expresión tercera edad, para ellas y ellos priorizamos las pensiones así como su bienestar a través de servicios

sociales que atiendan sus problemas en cuanto a la salud, la vivienda, la cultura y el ocio. Al respecto cabe decir que fueron algunas las modificaciones realizadas a este precepto, como por ejemplo no hablar de las personas que *alcancen la tercera edad* sino de su bienestar *durante la tercera edad* (Rey *et al.*, 2003, p.72).

Las constituciones de la época se fraguaron con la influencia unas de otras, pero si podemos comentar una que amplía esta visión y lo hace un par de años antes, esta es la Constitución portuguesa. En ella, hablando de personas mayores, aparece la referencia a la seguridad económica y a la vivienda como en el caso español pero también a que estas condiciones respeten su autonomía personal y eviten o en su caso les permitan superar el aislamiento o marginación social en el que vivan. Del mismo modo, se prevé un mandato a los poderes públicos que les requiere adoptar medidas cuando sea necesario para que las personas mayores cuenten con oportunidades de realizarse como personas participando activamente en la vida de la comunidad (Constitución portuguesa, 1976, art.72).

Algunos autores afirman que, frente a la redacción vaga de otros preceptos constitucionales relativos a un colectivo en particular, en este caso contamos específicamente con los objetivos que ha de perseguir el Estado del bienestar respecto a las personas de edad (Rey *et al.*, 2003, p.23). No obstante, que una norma sea muy precisa en su redacción no significa que con el paso de los años no requiera ciertos cambios. Precisamente porque lo único preciso en el artículo 50 antes mencionado son las pensiones y si esto es positivo en cuanto a que la alternancia de color político no se pueda disentir y pese a que las cuestiones económicas siguen determinando la posibilidad de como veremos disfrutar de un envejecimiento activo y saludable, deja fuera muchos otros aspectos relacionados con una etapa de la vida que cada día más personas en España van a poder disfrutar.

Para algunos constitucionalistas la previsión que realiza el artículo 14 de la Constitución española sería suficiente para paliar la omisión específica de factores de discriminación que no sean el nacimiento, la raza, el sexo, la religión o la opinión. Ello por cuanto es bien conocido el cajón de sastre que constituye su “*o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*”. En este sentido, la evidencia de otros factores y el reclamo de la sociedad han acabado por considerar la edad por ejemplo como otra de las causas sospechosas de discriminación (Díaz-Tendero y Flores, 2023, pp. 7-8). La pregunta sería si nuestro Tribunal Constitucional ha obrado del mismo modo que respecto a otras de estas causas sospechosas.

La respuesta es precisamente a consideración de Díaz-Tendero y Flores en su informe que las decisiones que encontramos son pocas y que el argumentario que se acepta para justificar

la discriminación por razón de edad es reflejo todavía de los estereotipos sociales y jurídicos acerca de las personas mayores. No es que no haya casos, es que en ocasiones las experiencias previas de estigmatización y discriminación por su edad combinada o no con otras características, les disuade de acudir a la justicia.

Uno de los casos que se comenta en este informe es un recurso de amparo de 2015, en él se adopta la decisión empresarial de despedir a las personas mayores de 55 años por estar más próximas a la edad de jubilación. La justificación dada para esta discriminación es la necesidad de establecer una estructura nueva que pueda mantenerse a largo plazo e intentar ocasionar el menor perjuicio al trabajador. La empresa argumenta que quedarse con los trabajadores más mayores le suponía más costes en el corto plazo debido a la necesidad de contratar nuevos trabajadores y formarles y, al mismo tiempo, que los trabajadores de mayor edad en caso de despido sufren un perjuicio menor por su mayor protección social. El amparo fue denegado⁶.

Es necesario hacer siquiera un mínimo comentario a la cuestión terminológica que en términos comparativos le ha costado resolver cuarenta y seis años al movimiento de las personas con discapacidad en el Reino de España pese a que parece ser que no todo el tercer sector está de acuerdo. En el caso de las personas mayores⁷, personas de edad, o como dice el precepto ciudadanos durante la tercera edad, parece que lo que estaba claro era que se quería dejar atrás ideas como la de ancianidad o vejez entendidas peyorativamente (Martínez Ques, 2015, pp. 1072 y ss.). Sería deseable que si algún día se decide reformar este artículo hubiera cierto entendimiento al respecto contando con el parecer y la participación de la población objetivo.

En el año 2022, el Reino de España adopta una nueva norma relativa a la igualdad de trato y la no discriminación (Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación, 2022) e incluye el factor edad como uno de los que se evidencia que pueden provocar dicha situación no deseada y contraria a nuestra Constitución. Con todo, se aprueba esta nueva ley con el objetivo de *“garantizar y promover el derecho a la igualdad de trato y no discriminación, respetar la igual dignidad de las personas en desarrollo de los artículos 9.2, 10 y 14 de la Constitución”*. Y, si bien esta es una esperada regulación que viene a complementar y desarrollar nuestra Norma fundamental en la difícil consideración del artículo 14 como un precepto completo en materia de igualdad, su falta de desarrollo en algunos aspectos esenciales le está restando eficacia. Hablamos por ejemplo de la Autoridad Independiente

⁶Para saber más, puede consultarse la sentencia, STC 66/2015, de 13 de abril. *Caso Instituto Valenciano de Vivienda*.

⁷Para algunos autores, persona mayor tampoco sería una expresión adecuada ya que la propia Constitución española entiende que persona mayor de edad es la que tiene al menos 18 años.

para la Igualdad de Trato y No Discriminación que tenía seis meses para existir desde la entrada en vigor de la norma y figura para la que a 1 de abril de 2025 se ha hecho una propuesta de nombramiento. Habrá que esperar pues para observar si finalmente se constituye como un mecanismo de protección que puede ser utilizado.

Dejando a un lado la cuestión terminológica, en abril de 2024 se publica un informe por parte de la Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de Diputados que contextualiza el estado de la situación española en relación con el envejecimiento y el bienestar de su población (Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados [Oficina C], 2024). Destaca el informe que entre los factores que obstaculizan poder tener un envejecimiento saludable están la brecha digital, la soledad no deseada y la discriminación por edad que dificultan la participación de las personas mayores en la sociedad española (Oficina C, 2024, p.1). Esto implica en cifras que tres de cada diez personas mayores que no usan internet en España afirman no haber podido realizar un trámite administrativo cotidiano porque no había opción presencial o que casi el 50% de los 5 millones de personas que aproximadamente viven solas en España tienen más de 65 años con lo que ello supone (Oficina C, 2024, pp. 5-6).

En relación con la primera cuestión, los avances en la digitalización de nuestras administraciones son incuestionables al mismo tiempo que lo es afirmar que las necesidades de las personas mayores en relación con este proceso no han sido tenidas en cuenta y por ello las excluyen (Sánchez *et al.*, 2022, p.12). El discurso social afirma que se persigue es fomentar un envejecimiento saludable y activo que en palabras de la Organización Mundial de la Salud sería aquél que permite potenciar al máximo las capacidades y la autonomía de la persona para que con el paso del tiempo pueda seguir escogiendo y haciendo lo que le gusta. No obstante, quizás la importancia que para ello tiene reducir la brecha digital o convertir en *age-friendly* la administración no está siendo debidamente considerada y, todo ello sin tener en cuenta que en la mayoría de las ocasiones no es una opción no utilizar esta e-administración para realizar determinados trámites y ello no sólo en el ámbito público.

Lo cierto es que el gobierno español pretendía que en este proceso la ciudadanía acabara prefiriendo usar estos recursos por ser más simples (Sánchez y Llorente, 2023, pp. 221) pero la realidad ha demostrado que, para el colectivo de las personas mayores, estas herramientas utilizan un lenguaje complejo y técnico, con mucho contenido y que persiste el miedo a la equivocación, a olvidar las claves de acceso o a dar muchos datos personales.

Hace falta que la información sea accesible pero también suficiente (Bunbury *et al.*, 2022, pp. 177 y ss.) porque ello aumenta la probabilidad de que una persona mayor pueda tener contacto con otras personas, conocer que van a celebrarse actos o que se han planificado

actividades que le pueden resultar interesantes así como en definitiva le permitirían poder administrar su vida y participar en sociedad. Lo contrario, y la brecha digital provocan aislamiento.

Del mismo modo y contrariamente a la idea mantenida por una parte de la sociedad de que las personas mayores son reacias a los cambios y no les gusta la tecnología, al preguntarles a ellas el resultado es muy distinto. Afirman, entre otras cosas, tener más tiempo que otras personas para dedicarle a estas tecnologías y para sacarles provecho si son capacitadas (Bunbury *et al.*, 2022, pp. 188 y ss.) y, al mismo tiempo, que el problema de que sean accesibles es que acaban por confiar menos en dar datos a la Administración que a ponerlos para comprar en Amazon o que les hace depender de hijas e hijos que al final no tienen tiempo siempre (Sánchez, 2023, pp. 230-231). Toda esta situación choca con la gestión con éxito de uno de los grandes retos que afronta todo Estado en la actualidad, la transición demográfica.

En relación con la segunda cuestión y sin olvidar la anterior como causa directa del aislamiento en algunos casos, la soledad no deseada figuraba como otro de los factores que impiden tener un envejecimiento saludable en el Reino de España. Es evidente que este factor está vinculado con la salud mental y que afecta a toda la población en mayor o menor medida, sin embargo, cuestiones como la pérdida de relaciones sociales o el cambio en éstas hacen que la situación de las personas mayores respecto a esta cuestión sea de mayor vulnerabilidad si cabe (Gallardo *et al.*, 2023, pp. 2 y ss.). Es tal la relevancia de este tema que en el estudio realizado por Gallardo y otros se destaca que existen hoy en día 1.591 artículos que tratan esta cuestión en Estados entre los que se incluye a España y que precisamente el Reino de España es uno de los que mayor producción en esta temática posee.

Los resultados reflejan la necesidad de impulsar la participación en sociedad de las personas mayores y la importancia de sus redes de apoyo pero contrariamente a lo que se pueda pensar, en términos de reciprocidad, esto es que cuenta tanto el apoyo que reciben como el que dan. Para ello es básica su inclusión también en las comunidades. Todo porque la soledad y la salud destacan, tienen una relación indiscutible que acaba por desencadenar patologías y un deterioro en su calidad de vida (Gallardo *et al.*, 2023, pp. 14-15).

En relación con lo comentado supra, hay que tener en cuenta que tanto respecto a la brecha digital como respecto a la soledad no deseada la mujer vive una realidad si cabe un poco más compleja. Dejando a un lado cuestiones relacionadas con la interseccionalidad de la discriminación a que pueden ser sometidas por ser personas mayores y por ser mujeres, entre otras circunstancias, los datos revelan una mayor prevalencia de mujeres sumidas en

la brecha digital y que viven una soledad no deseada (Martínez, 2025, p.11). De una parte y por lo que se refiere a la brecha digital, las mujeres de más de 65 años se ven afectadas por una doble brecha. La primera en el acceso a las tecnologías puesto que los datos apuntan a que en España su posesión de tecnologías que no sean meramente un teléfono móvil es menor respecto a los hombres de su misma edad. Pero, la segunda además tiene que ver con las habilidades digitales por cuanto las mujeres muestran confiar menos en sus capacidades y poseen menores niveles de competencias en el mundo digital lo que en suma acaba por restarles motivación para mejorar. De otro lado y en lo referente a la soledad no deseada, también la incidencia aumenta en el caso de la mujer (Pérez *et al.*, 2024, p.37).

Al hilo de lo destacado, las Naciones Unidas y su experta independiente para las personas de edad, redactó un informe en el año 2021 que abordaba la necesidad de aplicar una perspectiva de género también en el caso de las personas mayores (EIDDPE, 2021a). De esta manera, y como su segundo informe tras un primero basado en el impacto del COVID-19 en el disfrute de los derechos humanos por las personas de edad en 2020⁸, se destaca el efecto si cabe más perjudicial de la combinación entre edadismo y sexismo. Teniendo en cuenta que los estereotipos acompañan a la mujer a lo largo de toda su vida y que podemos considerar que se agravan precisamente en edades más avanzadas como consecuencia de la imagen de dependencia, fragilidad, falta de capacidad o pasividad (EIDDPE, 2021a, párr. 10). Es así como una mujer mayor es presionada para disimular los signos físicos de su edad que socialmente no se consideran atractivos mientras que un hombre mayor es considerado un sabio y una persona con experiencia.

La misma preocupación que mostrábamos en otro punto de este trabajo por la falta de datos, la podemos traer a colación respecto a la aplicación de esta perspectiva de género en conjunción con el factor edad. Ya que, la escasez de datos representativos que visibilicen edad y sexo en relación con los derechos hace difícil conocer qué tipo de desigualdad y discriminación enfrentan y poder así, en su caso, articular políticas y adoptar medidas que estén basadas en estos mismos datos (EIDDPE, 2021a, párr. 11-13)⁹. Cabe decir que si esta realidad per se es complicada, en el contexto actual en el que vivimos de emergencias provocadas por el cambio climático y conflictos, todavía es más urgente atenderla debidamente. Las personas mayores se ven perjudicadas en estos contextos de manera más grave que el resto de la población y en particular de ellas las mujeres de las que por ejemplo

⁸La pandemia ha aumentado la brecha de género en el equivalente a una generación, con lo que, en este informe se destaca que las mujeres seguiremos envejeciendo en una situación desfavorable salvo que haya cambios estructurales.

⁹A nivel internacional se destaca que no hay datos específicos sobre las mujeres a partir de los 50 años.

no tenemos datos específicos oficiales de cómo les afectó la pandemia (EIDDPE, 2021a, párr. 61-63).

En palabras de Mahler, y en relación con lo comentado, la pandemia ha hecho visible el arraigo del edadismo en muchos ámbitos en los que se llegó incluso a culpar a las personas mayores de las medidas que restringían las libertades personales como el confinamiento. Y, el efecto que esta tuvo en este colectivo nos hizo conocedores de las todavía vigentes carencias en cuanto a la protección de sus derechos y agravó aquellas que ya se estaban cometiendo. En ese sentido, no se habían tenido en cuenta las necesidades específicas de las personas mayores en las políticas de respuesta y por ello se reiteró la discriminación que antes del COVID-19 no parecía tan evidente (EIDDPE, 2021b, párr. 17-19).

El informe concluye que es necesario también feminizar al envejecimiento teniendo presente que si ya hemos constatado que la población mayor será la prevalente en el futuro inmediato, de esta población mayor la mayoría serán mujeres. En este sentido y en las medidas que se adopten, será necesario medir y tener presente la intersección entre edadismo y discriminación por razón de género, también al valorar si hemos progresado o no en los conocidos Objetivos de Desarrollo Sostenible (EIDDPE, 2021a, párr. 79-86).

Hablando de interseccionalidad, lo cierto es que habría otros contextos en los que la discapacidad o la raza de una persona de edad también supondría nuevos escenarios de discriminación que se combinarían con el ya descrito. En el caso de la raza, se ha llegado a afirmar que existe mayor riesgo de que sean deshumanizadas y ello rara vez va a abordarse en una norma o política pública. Factores como la identidad o la orientación sexual son probablemente los que colocan hoy en día en situación de mayor vulnerabilidad a las personas mayores también en España siendo además uno de sus subgrupos más invisibilizados y podría decirse que incluso ignorados por la sociedad (EIDDPE, 2021b, párr. 55-58).

Del mismo modo y si hablamos de situaciones específicas al margen de las ya visitadas, la violencia y el maltrato pueden aparecer como correlato de estas dinámicas de discriminación y, como ya se dijo en otro apartado de este trabajo, esto puede llevar a una soledad no deseada al ser percibidos como una carga para la sociedad y a todo lo que esta conlleva (EIDDPE, 2021b, párr. 62-70). La misma pandemia ha dejado algunos ejemplos de discursos también de odio que consideraron a las personas mayores como ciudadanas y ciudadanos menos importantes y que se podían desechar- así como se podía escuchar en boca de algunos periodistas que su “eliminación selectiva” por la pandemia podría suponer un beneficio económico para el país- al margen de otras prácticas indeseables que han salido a

la luz. En el ámbito laboral, los estereotipos en cuanto a su capacidad para trabajar y el hecho de que el empleador vea la edad como factor negativo al compararles con personas más jóvenes es un ejemplo más de la falta de reconocimiento de lo que pueden aportar a la sociedad.

En definitiva, y como ha ocurrido históricamente con los distintos colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, el Reino de España parece ser cada día más consciente de cuál es el futuro de su población. El hecho de que la ciudadanía sea progresivamente de edad más avanzada no sólo es reflejo de nuestra mayor longevidad sino que debe ser atendido desde la perspectiva de los derechos que tengamos la edad que tengamos seguimos teniendo derecho a ejercer en igualdad de oportunidades.

IV. Conclusiones

Primera- Vivimos una era de policrisis que en su gestión acelerada y su ocurrencia concatenada no sólo nos han obligado a cambiar nuestra forma de hacer las cosas de un día para otro sino que además han hecho visible el modo en el que veníamos haciendo las cosas tanto para bien como para mal. En ello, es cierto que el Reino de España es un Estado comprometido no sólo de palabra sino también de obra con los derechos de todas las personas, pero no olvidemos que hacer posible este objetivo implica seguir actuando allí donde se produce discriminación por algún motivo que impide a determinado ser humano ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Quizás la pandemia ha sido una de las circunstancias que han hecho más evidente que nuestras políticas y nuestra normativa, pese a estar enfocada como decimos en el objetivo de la igualdad, estaba dejando a personas atrás.

Segunda- Uno de estos colectivos es desde años antes de la pandemia, el de las personas mayores. Colectivo que pide a gritos un nuevo modelo de envejecimiento que les tenga por personas capaces y que pueden aportar a la sociedad como cualquier otra y no les relegue a la pasividad o la dependencia. Pese a ello, la propia heterogeneidad del colectivo no nos permite negar que es posible que haya personas mayores que por su situación requieran de esta protección que hoy en día brinda la norma social y el Derecho. Sin embargo, no podemos seguir tratando al colectivo como un todo igual ya que ello le expone a la discriminación directa consecuencia del edadismo y los estereotipos sobre la edad de las personas y sus posibilidades y, al mismo tiempo le somete a una discriminación indirecta que por no tener en cuenta sus diferencias se va a producir inevitablemente.

Tercera- En el último trimestre de este año 2025, el Reino de España ha aceptado la visita de la Experta Independiente de las Naciones Unidas sobre el disfrute de todos los derechos

humanos por las personas de edad y ello exige prestar atención al estado de la cuestión. Los estudios revelan que existen distintos factores que en la actualidad -y no sabemos cuántos años hace ya de esta situación- suponen una barrera al ejercicio por las personas de edad de sus derechos. El primero sería la brecha digital y el hecho de que en ese tránsito fruto de los tiempos de lo analógico a lo que ya no podemos prácticamente tocar, las personas mayores se han quedado atrás. Y, contrariamente a lo que algunos afirmarían, el caso es que no ha sido por voluntad propia sino por esas mismas construcciones sociales que les creen reacios al cambio. En este sentido realizar trámites cotidianos en el entorno digital no sólo exige tener a disposición los medios necesarios sino también capacitación en su uso para no dejar de estar presentes allí por miedo a no saber hacer las cosas. Precisamente ellas y ellos son los que disponen de más tiempo para formarse en esta materia y parece que es su deseo dejar de depender de sus descendientes si es que los tienen.

El segundo es la soledad no deseada. Esta está perfectamente relacionada con el anterior factor si tenemos en cuenta que no poder estar en contacto con las personas de nuestro entorno y no poder hacerlo por no conocer cómo usar estas tecnologías, nos deja solas y solos y parece ser que fuera de lo que ocurre en el mundo. Una soledad que está directamente relacionada con los cambios en el entorno de una persona a medida que va cumpliendo años y que pueden dejarle sin red de apoyos y con la sensación de no ser un apoyo ya para nadie. Soledad que además está directamente relacionada con patologías de salud mental que pueden hacer imposible el bienestar de una persona- tenga la edad que tenga-.

Cuarta- Los datos muestran que en el Reino de España existe una brecha de género en relación con los derechos de las personas mayores. No sólo porque estas dos barreras comentadas les afecten de una manera mayor sino también porque en general no tenemos datos que nos permitan actuar frente a las desigualdades que pueden observarse en sociedad. Este silencio omite que no se actúe de manera combinada frente a la discriminación por edad y por ser mujeres y como consecuencia ni son tenidas en cuenta debidamente como personas mayores ni tampoco les vale el discurso de garantía de los derechos de las mujeres en general.

Quinta- La propia interdependencia de los derechos hace imposible afirmar que exista un derecho que en su ejercicio enfrente obstáculos para una persona de edad pese a que algunas realidades sean más evidentes. Sin embargo, lo cierto es que no son excesivamente comunes los casos en los que encontramos una decisión judicial que revele esta discriminación por edad. Y, como ya se ha comentado a lo largo de este trabajo, en realidad

no es porque no se den supuestos reclamables sino por la propia invisibilización de las personas mayores como sujeto de derechos (Díaz-Tendero y Flores, 2023, pág. 25).

Sexta- La discriminación por edad es una vulneración de los derechos humanos que provoca otras violaciones de estos. La falta de un instrumento a nivel internacional que sea específico y que reconozca esta realidad provoca una vez más su omisión en el discurso cuando recordemos que los tratados que especifican los derechos humanos no crean derechos nuevos pero sí reconocen una situación distinta e instan a los Estados a actuar teniéndola en consideración. Muy probablemente, la época en la que vivimos constituye el periodo de mayor riqueza normativa, también en lo que se refiere a la promoción, protección y garantía de los derechos humanos. No obstante, también es la época en la que precisamente estas normas deberían tener en cuenta en qué medida lo que regulan y prevén va a tener una traslación y significación real en las personas que conforman su población objetivo.

Séptima- En este sentido y, si bien contar con un instrumento internacional propio para los derechos de las personas mayores sería importante al menos desde el punto de vista del reconocimiento de la diferencia y la constatación de una vulneración específica, en realidad las estrategias que se diseñen para hacer frente a la discriminación por edad y que se proponen cambiar el discurso a uno basado en el conocido envejecimiento saludable, no pueden quedarse únicamente en leyes antidiscriminatorias y en atender realidades individuales. Ello puesto que esta discriminación tiene unas causas profundas que exigen una transformación de base también en nuestra forma de actuar y pensar la edad. Es evidente que cambiar lo que siempre ha sido de una manera es difícil, pero existen desafíos de nuestra cultura y nuestros modelos sociales que resultan tan demandantes de cambio en este tema como tener buenas normas. Lo contrario sería perder el tiempo puesto que si las cosas tuvieran que ser mejores para todas las personas, con todas las normas que tenemos hoy en día, ya lo serían.

Del mismo modo, formular una estrategia que persiga actuar sobre las personas mayores y que olvida este mismo entorno social y cultural, entre otros, y que de nuevo no tiene en cuenta que es en él precisamente donde construyen sus vidas, será probablemente un fracaso. Y no porque no sea necesaria esta perspectiva individual sino porque no podemos olvidar que vivimos en sociedad y en la relación con los demás. Destruir los prejuicios y la visión estereotipada de las personas mayores sería también una cuestión para tener en cuenta más allá de campañas institucionales puntuales sobre sus derechos o su presencia.

Octava y última- En definitiva, y después de la fotografía realizada en este trabajo, podría decirse que el escenario para la visita al Reino de España muestra que la sociedad española

y también sus gestores públicos parecen empezar a ser conscientes de lo que va a llegar y de lo que puede ser la vida de las personas mayores si la historia se sigue repitiendo. Quizás sea una lástima haber esperado a que generaciones de personas hayan sido ignoradas para llegar hasta aquí pero como en otros colectivos algunos fomentan el cambio para las siguientes generaciones, es ciertamente la historia de siempre. Lo positivo es que poco a poco tienen más presencia y que no podemos ser pesimistas en cuanto a los cambios que puedan llegar. Como en todo, y tal y como reclama el colectivo de personas mayores, resulta necesario hablar de ello y reconocer dónde estamos para seguir avanzando. Entretanto y como ya cantaron muchos artistas durante la pandemia en España, resistiremos.

V. Referencias bibliográficas

Bunbury Bustillo, E., Pérez Calle, R., y Osuna-Acedo, S. (2022). Las Competencias Digitales en personas mayores: de amenaza a oportunidad. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (155), 173-195. <http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1383>

Constitución portuguesa (Diário de República nº86, 1ª serie, de 10 de abril de 1976)

Constitución española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).

Díaz-Tendero, A. y Flores, F. (2023). *El edadismo en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*. Fundación HelpAge International España.

Experta Independiente sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad (2019). *Informe sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad*. A/HRC/42/43, de 4 de julio de 2019.

Experta Independiente sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad (2020). *Informe sobre los derechos humanos de las personas de edad: la falta de datos*. A/HRC/45/14, de 9 de julio de 2020.

Experta independiente de las Naciones Unidas sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad (2021a), *Informe sobre los derechos humanos de mujeres de edad: la intersección entre el envejecimiento y el género*, A/76/157, 16 de julio de 2021.

Experta independiente de las Naciones Unidas sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad (2021b), *Informe sobre promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*, A/HRC/48/53, 4 de agosto de 2021.

Experta independiente de las Naciones Unidas sobre el disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad (2024), *Informe sobre promoción y protección de los derechos humanos: cuestiones de derechos humanos incluidos otros medios de mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales, Las generaciones futuras de personas mayores*, A/79/167, 17 de julio de 2024.

Gallardo, LP.; Sánchez, E.; Rodríguez, V.; García, M. (2023), La investigación sobre soledad y redes de apoyo social en las personas mayores: una revisión sistemática en Europa. *Revista Española de Salud Pública*, (97), 1-20.

Hidalgo Pérez. M et al. (2024) “Datos de los fallecidos en la dana por edad, género y lugar: casi la mitad tenía más de 70 años”, *El País*, 14 de noviembre de 2024. Véase en: <https://elpais.com/espana/comunidad-valenciana/2024-11-14/casi-la-mitad-de-las-216-victimas-mortales-de-la-dana-en-valencia-tenian-70-o-mas-anos.html> (u.v.10/3/25).

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2021). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares.

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. BOE nº167 de 12 de julio de 2022, en vigor desde el 13 de julio de 2022.

Martínez, A. (2015), La protección jurídica de las personas mayores desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista de Derecho UNED*, (17), 1067-1102.

Martínez, JL. (2025). *Las mujeres de mayor edad y sus dificultades ante los procesos de digitalización. Encuesta Brecha digital de género en España*. Fundació Ferrer i Guàrdia.

Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados (Oficina C) (2023). Informe C: Envejecimiento y bienestar. www.doi.org/10.57952/q3ze-2c39

Pérez, J.; Castillo, AB.; Aceituno, P.; Ramiro, D. (2024). “Un perfil de las personas mayores en España, 2024. Indicadores estadísticos básicos”. *Informes Envejecimiento en red* (33), 50p.

Rey, A.; Iglesias, J.I.; Espín, I.; Mayán, J.M. (2003), La protección constitucional de las personas mayores, *GEROKOMOS*, 14(2), 66-73.

Sánchez, M., Llorente, C. y Abad, L. (2022). Perceptions and attitudes of Spanish “Digital Seniors” towards e-government. *International Journal of Electronic Government Research (IJEGR)*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.4018/IJEGR.297228>

Sánchez, M. y Llorente, C. (2023). Desafíos de la administración electrónica para la inclusión, *Revista Española de la Transparencia*, (16), 217-243.

Torre Cuadrada García-Lozano, S. (2021). ¿Un derecho internacional de protección de las personas mayores? En B. González y F. Fernández (Dir.), *El Derecho en las sociedades envejecidas* (pp. 53–80). Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 25.

Capítulo 7. Análisis de los estilos de liderazgo en entidades educativas ecuatorianas

Alexandra Cecilia Astudillo Cobos

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Ruth Patricia Corrales Lucero

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

Wellington Remigio Villota Oyarvide

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador

José Xavier Quiroz Gallardo

Gobernación de la provincia de Cotopaxi, Ecuador

Yilena Montero Reyes

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

I. Introducción

El liderazgo se configura en los momentos actuales, como un factor determinante al llevar a cabo las acciones en las organizaciones con la finalidad de dar cumplimiento a las metas, a los objetivos estratégicos, así como a indicadores de eficiencia y calidad. En efecto, el éxito de las instituciones educativas se encuentra ligado al estilo de liderazgo que poseen sus directivos y miembros (Araneda- Guirriman et al., 2016). La eficiencia de los líderes, su habilidad para manejar conflictos se ha convertido en un factor de cambio, que favorece el desempeño laboral (Chaudhuri et al., 2015), ante escenarios laborales más dinámicos, equitativos y de crecimiento que motivan al talento humano.

Los estudios de liderazgo tienen un direccionamiento hacia la identificación y caracterización de los diferentes tipos de líderes enunciando los estilos de liderazgo predominantes (Araneda - Guirriman et al., 2016). En investigaciones realizadas, (Vaillant & Zidan, 2015), han constatado que, en las instituciones educativas, el liderazgo determina un rol significativo en el logro de la calidad de la educación, así mismo, en incentivar la eficacia de los docentes para la mejora de resultados en el aprendizaje de los estudiantes y la generación de cambios favorables en el nivel educativo (Anderson, 2010).

Desde estas perspectivas, el liderazgo se constituye como un proceso que ejerce una influencia notable entre líderes y seguidores con el propósito de alcanzar los objetivos de la organización por medio del cambio (Lussier y Achua, 2016). A nivel mundial, el liderazgo ha sido considerado un factor de éxito para las entidades educativas, tal es el caso del estudio que se llevó a cabo en instituciones universitarias de Estados Unidos, donde se ha demostrado que el liderazgo tiene un efecto sobre la calidad y, en este caso, los estilos transformacionales y transaccionales resultaron ser más efectivos para alcanzar tales propósitos (Hirtz et al., 2007). En este sentido, es importante tener en cuenta que, en la

mayoría de las investigaciones, se valoran otros factores desencadenantes de la calidad, sin embargo, resulta necesario y novedoso incentivar estudios que determinen la correlación entre estilos de liderazgo y factores organizacionales (Jarvis, 2016).

Referente a lo expuesto con anterioridad, ante las situaciones problemáticas que se presentan en la administración y gestión de instituciones educativas, desde la experiencia de los Centros Educativos de enseñanza obligatoria en España, analizados por Gairín y Castro (2010), la buena práctica o el ejercicio del liderazgo ha generado resultados favorables sobre todo en la mejora de la calidad de la educación y además el liderazgo no solo de directivos sino también de docentes, ha favorecido el proceso de enseñanza aprendizaje; por ello, es relevante el desarrollo de estudios que identifiquen, valoren y caractericen los estilos de liderazgo predominantes en los miembros de entidades educativas como propuestas de investigación descriptiva, que pueden ser el punto de partida para nuevas alternativas y estrategias que fortalezcan a la entidad. Según Jaime y Cáceres (2015), potenciar las funciones de los directivos educativos desde el liderazgo pedagógico, se convierte en una estrategia viable para el éxito de los sistemas educativos.

De igual modo, a partir del análisis de informes emitidos por organizaciones como PISA (Programa de Evaluación Internacional de los alumnos), TALIS (Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje) se ha vuelto la mirada al ejercicio de liderazgo y su incidencia en la práctica educativa en España (Pareja et al., 2011); se desarrollan principios teóricos relevantes en torno a una concepción diferente: el liderazgo no se trata de una persona, de un directivo, más bien, compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y genera capacidades (Leithwood et al., 2006). Las diferentes situaciones problemáticas, los retos a los que se deben enfrentar dentro de la entidad educativa, son los que van forjando el carácter de líder coexistiendo en una misma organización para generar los cambios requeridos. De tal modo, el liderazgo comienza a verse como una competencia que no puede ser inherente a una persona de manera individual sino más bien a nivel de comunidad educativa. Los líderes, dentro del ámbito educativo, deben formarse y capacitarse como verdaderos agentes de cambio (Gairín y Rodríguez – Gómez, 2011) en cuanto asuman nuevos paradigmas, rompan con modelos muy enraizados y que ya no responden a las necesidades de los nuevos contextos educativos; se orienten a motivar y empoderar a la comunidad estableciendo mecanismos de comunicación más claros, participativos; acciones que se traduzcan en mejoras de la calidad desde la dinamización, la construcción y reconstrucción permanente del proyecto educativo (Peniche et al., 2012).

En el contexto latinoamericano, se ha podido constatar la intencionalidad de promover estudios de este tipo, entendiéndose la necesidad de un nuevo modelo de liderazgo que se adapte a las exigencias educacionales del siglo XXI; las tendencias actuales requieren de líderes innovadores, abiertos al cambio, que puedan movilizar a sus seguidores, satisfacer sus necesidades individuales y grupales así como lograr las metas propuestas y la eficiencia en una institución educativa (Semprún-Perich y Fuenmayor-Romero, 2007). En la Universidad Cooperativa de Bucaramanga, Colombia, se identificaron los estilos de liderazgo predominantes en docentes y directivos precisamente, como premisas importantes para la toma de decisiones, si se considera que la caracterización de las tendencias existentes en liderazgo, constituyen un fundamento para la propuesta de nuevas estrategias que fortalezcan el proceso de enseñanza aprendizaje y el posicionamiento institucional (Cuadros et al., 2015).

Para la Unidad Educativa Volcán Cotopaxi ubicada en el sector de Villa Flora, sur de la ciudad de Quito, en Ecuador, que persigue ideales innovadores, con un modelo educativo orientado a alcanzar una formación integral en los estudiantes, acorde con las necesidades del medio y aptos para una transformación social oportuna, con una trascendental proyección en el contexto social inclusivo, ecológico y pluricultural, resulta importante caracterizar los estilos de liderazgo de sus directivos desde la propia valoración de cada uno de ellos y desde la percepción de los docentes. Existen aspectos que deben fortalecerse en el rol de líderes de los directivos, sin embargo, es determinante tener como punto de partida, la identificación de los estilos de liderazgo predominantes, para futuras propuestas de formación y capacitación.

En el caso de estudio de la presente investigación, el propósito es caracterizar los estilos de liderazgo en la Unidad Educativa Volcán Cotopaxi desde la medición de los estilos de liderazgo en los directivos y el análisis de la percepción de los docentes en cuanto al estilo predominante en sus superiores, si se considera que se asignan dichos puestos sin un análisis previo del potencial de liderazgo que prevalece, por lo que determinar el estilo que mayormente poseen los directivos, desde la percepción de los docentes y desde la autoevaluación de ellos mismos, resulta importante para fortalecer las debilidades encontradas y establecer programas de formación de líderes mencionado antes. Para la institución educativa, constituye una necesidad la identificación de los directivos como líderes transaccionales o transformacionales, en este último caso, evaluar el comportamiento de los rasgos del liderazgo transformacional (carisma o influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada) (Hincapié – Montoya et al., 2018) para valorar el comportamiento de dichas dimensiones en el liderazgo directivo. En este contexto, existe un creciente interés en la investigación, por parte de la institución

educativa, como estudio descriptivo que aporta a las acciones trazadas en su plan de mejoras y gestión del presente año lectivo. En este sentido, la interrogante planteada es: ¿Cuáles son los estilos de liderazgo que ejerce el Equipo Directivo de la Unidad Educativa Volcán Cotopaxi?

Es evidente que los miembros de un Equipo Directivo tienen mayor responsabilidad en el desarrollo y gestión organizacional, de propiciar nuevas alternativas que permitan alcanzar el éxito y encarar los nuevos desafíos, en correspondencia con la visión y misión institucional; de supervisar los procesos educativos y formativos propuestos por la entidad, lo cual exige un alto nivel de preparación, liderazgo y responsabilidad (Chaparro, 2012). Por tanto, el presente estudio en torno al Equipo Directivo de la Unidad Educativa Volcán Cotopaxi, proporcionará información acerca de su propio estilo como líderes, información que puede ser crucial para que la organización pueda mejorar sus estándares de calidad y eficiencia. La importancia de esta investigación radica en identificar y analizar los rasgos característicos del ejercicio del liderazgo de los directivos para gestionar la institución educativa y ejercer el don de mando, más bien, una dirección flexible, con órdenes que sean resultado del consenso y no impuestas; con fuerza y decisión para avanzar sin miedo al error (Montero - Purizaca, 2017).

Esta investigación brinda las pautas necesarias para identificar cuál es el estilo de liderazgo que ejerce el Equipo Directivo de la Unidad Educativa Volcán Cotopaxi, asimismo, se podrá verificar si predomina el estilo de liderazgo transformacional en ellos o si aún persisten rasgos de estilos intermedios. En Ecuador, en el ámbito educativo, este es un tema poco explorado, siendo un aporte y referente para otras instituciones, el presente estudio, a partir de la identificación, sobre una base teórica y empírica sólida, de cuáles son los estilos de liderazgo que ejercen los directivos desde la percepción de sus seguidores; mayormente a partir del hecho de que se han realizado contribuciones sustantivas que permiten una comprensión general de la importancia del liderazgo en el ámbito educativo, sin embargo, se requiere de un análisis particular para cada contexto por la multiplicidad de factores que convergen.

En este orden de ideas, la novedad científica de la investigación consiste en la caracterización de los estilos de liderazgo desde un enfoque multidimensional; la articulación de criterios en torno a los estilos predominantes en los directivos, en correspondencia con la percepción de sus colaboradores, en contraposición con la propia autopercepción de los directivos. La relevancia del trabajo desarrollado está precisamente, en el hecho que establece resultados significativos en torno a cualidades y competencias de los directivos en el ámbito educacional, administrativo para la futura toma de decisiones. El vacío de conocimiento que se pretende solucionar se encuentra direccionado a incentivar estudios en el tema de estilos de liderazgo,

las diferencias y particularidades de cada uno de ellos así como los estilos más efectivos para una administración educativa eficiente que logre calidad y resultados relevantes en la formación de estudiantes y docentes.

1.1. Marco teórico

Uno de los factores que determinan y hacen posible una educación de calidad, es la presencia de un liderazgo directivo efectivo, asertivo, democrático, participativo, que involucre al personal docente en el diseño, planificación y ejecución del modelo de gestión educativo, de modo activo y protagónico; de esta manera, la institución podrá alcanzar la calidad, mientras que cuando el director aplica otros estilos de liderazgo, la calidad en la gestión de la educación de calidad se deteriora y aleja de lo esperado (Macías et al., 2018). El liderazgo se entiende y debe ser concebido como el arte de influir sobre las personas positivamente, con entusiasmo y voluntad, para que se comprometan, actúen motivados en la consecución de objetivos que favorezcan el crecimiento de la organización; cuya finalidad es poner en acción a los seguidores, influir para su movilización a partir de la transformación de las capacidades individuales, convirtiéndolas en fortalezas organizacionales para ponerlas al servicio del bien común y, con ello, permitir la sostenibilidad y perdurabilidad institucional (Montero – Purizaca, 2017).

Los directivos son responsables de liderar a la comunidad educativa, participando de manera elocuente en el ejercicio de liderazgo, gestión pedagógica, talento humano, para el aseguramiento de la calidad educativa. En este sentido, abordar el liderazgo en el ámbito educativo, refiere mencionar el liderazgo pedagógico que posee como eje central, lo pedagógico, desde procesos compartidos y distributivos que permitan el alcance de metas conjuntas para el beneficio directo del estudiantado (García – Martínez y Cerda - Montano, 2019). Para dinamizar procesos en el ámbito educativo, se requiere un liderazgo que direcciona sus esfuerzos hacia una misión y visión que tenga como eje central los procesos de enseñanza y aprendizaje. El líder pedagógico está en capacidad de maximizar las metas del centro con miras al mejoramiento, favoreciendo condiciones para que todos sus miembros aprendan de manera continua y colaborativa (Botía et al., 2017); se fortalece cuando logra que los seguidores sean capaces de innovar, aportar conocimientos y nuevas estrategias. Estos principios conducirán a que el cuerpo docente, administrativo, estudiantil y las familias que intervienen como agentes de cambio en los procesos de formación, puedan integrarse, articular fuerzas para el logro de procesos colegiados, además los esfuerzos extras realizados tendrán significado y satisfacción en tanto se puedan concretar metas y objetivos trazados (Botía, 2015).

A continuación, se presentan hallazgos investigativos importantes en el contexto latinoamericano y europeo, que permiten profundizar en los factores determinantes de los estilos de liderazgo y cómo debe ser el liderazgo educativo para el logro de indicadores de calidad y eficiencia en el manejo administrativo - gerencial de entidades educativas. El rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, además de las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (Anderson, 2010).

Se ha ido, así, abandonando la idea tradicional de los directivos como docentes que asumen, transitoria y parcialmente, labores de conducción de la escuela, para visualizarlos como profesionales especializados en el liderazgo y la gestión educativa. se describe cuáles han sido los objetivos principales de los estudios, cuáles son sus focos de atención, qué referentes conceptuales han considerado los investigadores e investigadoras respecto del liderazgo escolar y, finalmente, cuáles son los actores y tipos de centros educativos que han sido objeto de las investigaciones.

Tabla 1.

Antecedentes fundamentales.

Autores	Criterios principales	Valoraciones de las autoras de la presente investigación
Bolívar, J. (2016). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Revista Psicoperspectivas volumen 9 (2) julio – diciembre.	La experiencia investigativa llevada a cabo en España permitió constatar que la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora. Así, el liderazgo como el segundo factor interno en la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado, ejerce influencia siendo necesario un modelo actual de dirección basado en los principios del liderazgo pedagógico transformador.	Los momentos actuales exigen cambios en los modelos de dirección de las entidades educativas, enfocados a un liderazgo pedagógico eficiente
Bernasconi, A. y Rodríguez – Ponce, E. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. Revista Formación Universitaria volumen 11 (3) junio.	En Chile, se ha podido constatar que las investigaciones que vinculan los estilos de liderazgo con calidad de las titulaciones son escasas y prácticamente inexistentes en los países en vías de desarrollo. La literatura que sirve de base para relacionar los estilos de liderazgo con la calidad de las instituciones de educación deja de manifiesto que los líderes deberían crear un ambiente de aprendizaje social y emocional para generar los resultados académicos esperados (Jyoti y Bhau, 2016); impactando además sobre el desempeño institucional (Wahab et al., 2016). Más aún, el estilo de liderazgo transformacional parece ser funcional a un ambiente de trabajo orientado al aseguramiento de la calidad académica (Chaudhuri et al. 2016). Genera un impacto en la calidad de la docencia mediante la generación de un ambiente de trabajo académico en el cual los profesores se sienten comprometidos y partícipes de los resultados logrados	

	(Scott y Scott, 2016). En cambio, el estilo laissez faire genera efectos negativos en la actuación (Skogstad et al., 2007) y finalmente en el desempeño del equipo (Spinelli, 2006).
Chata, R. (2019). Estilo de liderazgo y clima organizacional en instituciones educativas de gestión pública del Distrito de Coata-Puno. Revista de Investigación volumen 8 (2) abril – junio.	Desde investigaciones llevadas a cabo en Perú, en el marco de la gestión escolar, el uso del estilo de liderazgo del director, docente y administrativo de la institución educativa es de suma importancia, puesto que de ellos depende el éxito de la gestión institucional. De acuerdo a la literatura especializada, se entiende por liderazgo como el arte de influir en la conducción de seres humanos hacia una meta colectiva u organizacional, motivo por el cual, en la actualidad, el tema de liderazgo cobra sentido e importancia para el ejercicio de la gestión institucional pública. García (2011) refiere que, el liderazgo se define como la capacidad de influir sobre otros, pero es posible identificar grandes diferencias en la manera en que se ejerce el liderazgo, pues algunos líderes pueden influir sobre otros según sus cargos, y otros en cambio pueden influir de acuerdo con sus características y actitudes, las cuales generan identificación o entusiasmo en los seguidores. El liderazgo ayuda a los directivos y miembros de una comunidad educativa a crear una mirada propia sobre el aprendizaje en la escuela a partir de una gestión impecable y fundada en alianzas significativas (UNESCO, 2006).
Carranza, M. (2019). Los estilos de liderazgo y los estilos de pensamiento en los directivos de Instituciones Educativas. Revista Big Bang volumen 8 (4) diciembre.	Para los fines del presente estudio, llevado a cabo en Perú, se debe precisar la diferencia entre la aptitud y estilo. De acuerdo a Sternberg (1999), “un estilo es una manera de pensar. No es una aptitud, sino más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee. La distinción entre estilo y aptitud es fundamental. Aptitud se refiere a lo bien que puede hacer algo. Estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo” (p. 24). El estilo de pensamiento se refleja en cómo actúan las personas ante alguna dificultad o problema; es decir, que los estilos de pensamiento son las formas que se eligen para hacer o afrontar algo.
García – Martínez y Cerdas – Montano (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. Revista Innovaciones Educativas Año XXI número 31, diciembre.	Costa Rica. En este sentido, el rol de la persona directiva trasciende el quehacer administrativo, constituyéndose en un promotor de cambios, un estratega que busca condiciones para la viabilidad del proyecto educativo, un líder comunitario que escucha las necesidades del contexto a la vez que plantea alternativas de solución colegiadas con el equipo docente y administrativo (García et. al, 2018). Por tanto, asume al centro educativo como una comunidad de aprendizaje, en donde cada uno de sus miembros aporta esfuerzos conjuntos para una cultura institucional que apuesta por una oferta educativa de calidad (Zenteno & Álvarez, 2016). El acercamiento conceptual al término de liderazgo en el ámbito educativo refiere a la capacidad de direccionar un trabajo colaborativo que posee como eje central lo pedagógico, desde procesos compartidos y distributivos que permitan el alcance de metas conjuntas para el beneficio directo del estudiantado (Botía, 2015).
Roca, P. y Alonso, L. (2017). Un modelo de desarrollo del liderazgo pedagógico en la formación inicial del maestro de Educación Básica. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE) volumen 5 (3) septiembre – diciembre.	En Ecuador se llevó a cabo una investigación cuya intencionalidad fue resaltar los principios rectores del liderazgo pedagógico. El desarrollo de la identidad de líder en el contexto de una institución educativa está sustentado en que ella es el resultado de construcciones y reconstrucciones ligadas a algún atributo cultural o atributos culturales a los cuales se da prioridad sobre otros atributos (Castells, 1997) y que la identidad docente se reconstruye a lo largo de la carrera profesional (Beijaard 2004). El liderazgo pedagógico según estos autores se divide en dos tipos, el primero que se denomina endógeno

o distribuido, es el que surge o se desarrolla en el seno de una comunidad de práctica. Ejercer este liderazgo puede involucrar el asumir roles respecto a la realización de tareas específicas, la capacidad de elevar la discusión o el intercambio para suscitar análisis críticos o actuar como vocero externo de la comunidad mediante la producción de materiales escritos o electrónicos (audiovisuales). El segundo tipo de liderazgo es el que se denomina exógeno, es el que implica el tránsito desde la comunidad de práctica (escuela) hacia la asunción de roles en la escuela o fuera de ella. Esto puede significar asumir la responsabilidad con ayuda de otros profesores, gestionar la elaboración de un proyecto de escuela o hacerse cargo de direcciones administrativas internas o en la comunidad.

Fuente: elaboración propia.

1.2 Estilos de liderazgo: liderazgo transformacional, transaccional y de laissez faire

El término estilo de liderazgo significa el modo personal de actuar de un líder. Este estilo depende en gran medida, de la personalidad del sujeto (Villa, 2015). En este estudio, se analizan tres estilos de liderazgo de los directivos escolares; transformacional, transaccional y laissez faire. Para cada uno de ellos se establecen algunas dimensiones que caracterizan las prácticas cotidianas que se desarrollan en los centros educativos, asociadas a un liderazgo en particular.

El liderazgo transformacional realza el valor de las autoridades como entes y gestores de cambio, que lideran con el ejemplo, carisma, confianza, impulsando a la organización a la unidad, al trabajo colaborativo; los intereses y metas de la institución prevalecen sobre sus intereses por lo que sus seguidores sienten confianza, lealtad y respeto, además que les impulsan a todos los miembros de la comunidad educativa, a ser mejores, a superarse; conduce a niveles de desempeño excelentes, tanto individuales como colectivos tomando en cuenta objetivos comunes (García – Martínez y Cerdas – Montano, 2019) sobre todo por su capacidad para empoderar al resto de docentes y miembros de la organización. Autores como Avolio & Bass (2004), reconocen que el liderazgo transformacional se sustenta en cuatro dimensiones fundamentales: estimulación intelectual (incentivan la búsqueda de ideas innovadoras, de pensamientos creativos y críticos para la solución de los problemas que puedan surgir, la integración entre todos los miembros); la influencia idealizada (proyecciones del líder como movilizador, fuente de inspiración para muchos colaboradores que creen, confían y le siguen con lealtad porque sus conductas son percibidas como valiosas); la motivación inspiracional para que sus seguidores se comprometan, no pierdan su fidelización en la medida que el líder proyecta entusiasmo y confianza en el futuro; la importancia de la consideración individual por

las personas, que implica un trabajo del líder enfocado a brindar su ayuda solidaria, acompañamiento y orientación a los seguidores para el cumplimiento de sus metas de manera personalizada: a cada miembro según sus necesidades (Bernasconi y Rodríguez – Ponce, 2018). Fomenta la creatividad, imaginación y la capacidad para la resolución de problemas con el fin de generar salidas de una forma creativa e innovadora con su equipo de trabajo.

De acuerdo con Bass (1985), se considera que el liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad los que representan a su vez, un beneficio para la colectividad.

El liderazgo transformacional es el que busca no solo la transacción entre el líder y los subordinados, sino sobre todo motivar el deseo de logro y autodesarrollo de los seguidores (recursos humanos) y como consecuencia se evidenciará en el cumplimiento de los objetivos de la organización; implica que los colaboradores se comprometan con los objetivos organizativos, compartan la visión conjuntamente con el resto de miembros de la empresa de forma que se les lleve a ser innovadores en la resolución de problema (Alegre y Fernández, 2013).

El **liderazgo transformacional** se enfoca al cambio, al futuro exitoso de la organización mientras que el liderazgo transaccional más bien busca la estabilidad dentro de una organización por medio de intercambios de recompensas que pueden ser remunerativas y sociales hacia el cumplimiento de metas. Sin dudas, un líder transformacional, posee cualidades excepcionales: habilidades de comunicación óptimas, dirección hacia el éxito, visión, capacidad para empoderar a los seguidores fundamentalmente (Lussier y Achua, 2016) que no forman parte de los principios del liderazgo transaccional.

El **liderazgo transaccional**, se enfoca mayormente al consenso en cuanto a acuerdos con los seguidores, respecto de las metas y las expectativas de recompensas, estableciéndose una supervisión constante por parte de los líderes para el cumplimiento de las metas y objetivos. Se caracteriza por incentivar la recompensa contingente, es decir, el líder puede establecer previamente los lineamientos a seguir, los modos de hacer y las recompensas asociadas a cada nivel de logro, así como la gestión por excepción, en la medida que los líderes monitorean el progreso de los seguidores y los redireccionan hacia el camino correcto cuando existen desviaciones significativas. Este tipo de liderazgo establece como base primordial “la transacción” o el intercambio, es decir, los trabajadores ofrecen sus

servicios a cambio de un beneficio o salario. Por su parte, el líder identifica lo que desea conseguir y les proporciona a sus seguidores todos los medios y recursos necesarios para conseguirlo, estableciendo un sistema de intereses y recompensas (Montero – Purizaca, 2019). Es evidente que, en el liderazgo transaccional, el objetivo más importante de un trabajador es hacer lo que el líder dice que haga; y el objetivo más importante del líder es establecer estructuras claras para que los trabajadores trabajen de manera óptima en la consecución de objetivos que ha marcado el líder y la empresa. En definitiva, es un sistema de pago por esfuerzo en el que las dos partes salen ganando.

En este sentido, el líder hace uso de su posición de poder para mantener el flujo normal de las operaciones, recompensando o castigando a sus subordinados en base a su rendimiento previamente acordado (García-Martínez y Cerdas-Montano, 2019). Este estilo está compuesto por tres factores: recompensas contingentes, que corresponde a la construcción de un camino de metas y recompensas por desempeño que son claras; administración por excepción activa, donde se hace mención al monitoreo continuo del desempeño para prevenir errores, o tomar medidas correctivas cuando se identifica una desviación; administración por excepción pasiva, es cuando el comportamiento del líder se centra en reaccionar solo cuando algo sale mal (Montero – Purizaca, 2017). Concepción de que, por cada esfuerzo, deben existir incentivos.

Liderazgo Transaccional, que se orienta a generar un acuerdo explícito con los miembros del equipo respecto de las metas y las expectativas de recompensas, a lo que se suma el monitoreo y control de los individuos por parte del líder a partir de mediciones respecto de las metas convenidas (Breevaart et al., 2014). Las características que distinguen al liderazgo transaccional son las siguientes: recompensa contingente, que implica que el líder define qué hacer, cómo hacerlo y las recompensas asociadas a cada nivel de logro (Kelloway et al., 2017), y gestión por excepción, que se refiere al proceso mediante el cual los líderes monitorean el progreso de los seguidores y los redireccionan hacia el camino correcto cuando existen desviaciones significativas (Birasnav, 2014).

Dirección por Excepción: el líder solo asume la situación existente en la que ya los miembros de la organización no han podido solucionar.

No Liderazgo o Laissez-faire: el líder que ejerce este comportamiento directivo es aquel que evita decisiones, no mantiene una actitud abierta a la posibilidad de asumir las soluciones.

Cada líder debe potenciar su estilo, considerando las competencias necesarias para ello.

Liderazgo Laissez-faire, el líder evade la toma de decisiones y no hace uso de su autoridad, representando de esta forma la ausencia total de liderazgo (Bodla y Nawaz, 2010). No obstante, la clasificación anterior, en estudios de diversos autores la dimensión “Administración por excepción pasiva” se ha ligado con el “Liderazgo laissez-faire” como factores que llevan a resultados negativos en las organizaciones (Skogstad et al., 2014), observándose una correlación positiva entre ambos, y una correlación negativa con el resto de las dimensiones del modelo Finalmente, el estilo “Laissez faire” se refiere a que el conductor trata de evitar las decisiones y las acciones que le hagan responsable por los resultados (Furtner et al., 2013) Dicho de modo claro, en este caso el liderazgo no se ejerce por parte de la autoridad, y se produce la ausencia física o psicológica de la dirección en momentos críticos, evitando la conducción y el control de los seguidores (Pedraja-Rejas et al., 2019). la modalidad de *laissez faire*, que destaca por cuanto el líder trata de evitar las decisiones y las acciones que le hagan responsable por los resultados (Skogstad et al., 2017), así como también la dirección por excepción activa (Galinha et al., 2017). Bajo esta lógica en este estilo de liderazgo no se ejerce la autoridad, y se produce la ausencia física o psicológica de la dirección en momentos críticos, evitando la conducción y el control de los seguidores (Pedraja – Rejas et al., 2018).

Por otro lado, los líderes transaccionales no buscan cambios a nivel cultural dentro de una organización, sino que trabajan sobre una formación ya existente, basados en una relación de dar y recibir. Esta vinculación de recibir algo a cambio de hacer diferentes actividades, también conlleva al cambio sin excluirse del liderazgo transformacional ya que ambos son relativos al cambio (Fernández & Quintero, 2017).

Sin dudas, un líder transformacional es capaz de otorgar flexibilidad en cada una de las actividades a su cargo, incluyendo la visión, el compromiso y valores, de manera compartida entre los miembros de la organización, por lo tanto, el directivo debe llevar a cabo cuatro comportamientos denominadas las 4I, que son: Influencia Idealizada, Motivación Inspiracional, Consideración individualizada y Estimulación Intelectual. Este tipo de liderazgo genera un impacto significativo en las instituciones educativas, donde además deben considerarse el rol de los directivos como líderes de los procesos y la vida del centro educativo.

II. Metodología

De acuerdo al origen de la investigación, es de tipo cuantitativa que permitió establecer los análisis porcentuales y la estadística descriptiva desde la investigación de campo

realizada en directivos y docentes.

En correspondencia a los objetivos de la investigación, constituye un estudio descriptivo si se tiene en cuenta que la investigación parte del análisis y caracterización del problema sobre la base de identificar las relaciones de liderazgo entre el director y los docentes de dicha institución. El nivel descriptivo de investigación implica más que la recolección y tabulación de datos. Significa un elemento interpretativo, significativo y de importancia del análisis y descripción del problema (Bernal, 2016).

En otras palabras, la metodología utilizada para este estudio fue de carácter cuantitativo, de corte transversal y con un propósito exploratorio, dado que no existían investigaciones en el ámbito y contexto en que fue realizado este estudio. A continuación, se describe la muestra y se detalla la forma de recolección de información. También se identifican las variables, dimensiones y medidas, para finalmente explicar cómo se realiza el análisis de datos.

2.1. Tipos de investigación

De campo: Investigación aplicada en el lugar de los hechos, lugar y sitio donde se presentó el problema, precisamente, en la Institución Educativa Volcán de Cotopaxi, de la ciudad de Quito, sector Villa Flora.

Documental (bibliográfica): Se realizó análisis de contenidos de las bibliografías revisadas y consultadas sobre el tema, que permitió la reflexión desde una aproximación conceptual, sobre las características, tipologías, competencias y teorías en torno al liderazgo educativo, así como la experiencia de investigaciones realizadas. Es documental en la medida que se revisaron las fuentes bibliográficas sobre el tema, se tuvo en cuenta el análisis de los criterios de diversos autores para la fundamentación teórica de las variables en estudio.

2.2. Población y muestra

La población o universo con el cual se va a trabajar consta en total de 47 docentes y 4 directivos. Debido a que existe la colaboración de la población a investigar y los recursos necesarios, se procederá a trabajar con el 100% de la misma.

2.3. Técnicas e instrumentos

Se realizó el análisis y procesamiento de los datos desde la tabulación, codificación de la información obtenida, para la interpretación de resultados a partir de los cuestionarios aplicados a directivos y a docentes para caracterizar el liderazgo en los directivos a partir de su propia percepción y desde la percepción de los docentes.

En cuanto a la tabulación, se resumieron los datos en gráficos estadísticos estableciendo su análisis porcentual e interpretación, a partir de las medias aritméticas obtenidas en cada ítem.

Se utilizó el instrumento del cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ-5s) formulario para profesores y directivos. Ha sido traducido y validado en instituciones educativas en un contexto educativo internacional, como consta en la tesis doctoral de Claudio Patricio Thieme Jara (2014), titulada: "Liderazgo y Eficiencia en la Educación Primaria. El caso de Chile". Este cuestionario permite identificar tres tipos de liderazgo: Transformacional, Transaccional y Laissez- Faire, conformado por 45 ítems.

De igual forma, aparece validado en la investigación realizada en torno al liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco, en Perú, desde la Universidad Católica, por el autor Martínez (2010). La investigación corrobora la validez del instrumento, al identificar y caracterizar el liderazgo en los directivos y el análisis de percepción de los docentes.

En la investigación se identifican cuatro elementos del liderazgo transformacional atribuidos al director como son la influencia en el docente, motivación en el docente, estimulación y atención en el docente. También se analizan las relaciones entre las opiniones vertidas por los docentes y los datos obtenidos de los encuestados a fin de obtener una descripción del ejercicio del liderazgo transformacional, transaccional y Laissez Faire, en las instituciones seleccionadas.

Es válido mencionar, que se tomaron en cuenta los ajustes realizados al cuestionario en la investigación antes mencionada (Martínez, 2010), donde se modificaron características como la denominada influencia idealizada la cual fue la propuesta inicial del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo 5X (MLQ 5X), reajustada por la característica llamada influencia en el docente por tener mayor claridad en la realidad de un centro educativo; en segundo lugar, la característica denominada motivación inspiracional del MLQ 5X por la característica llamada motivación en el docente la cual fue una categoría que tuvo mayor identificación entre los profesores; además, se considera la característica denominada estimulación intelectual del cuestionario original cambiándola por la característica llamada estimulación del docente porque facilita su comprensión en los docentes; y en cuarto lugar, la característica denominada consideración individualizada del MLQ 5X, por la atención en el docente la cual es identificable en el quehacer educativo.

De igual manera, para la presente investigación, se agregaron ítems referentes a las necesidades de formación en liderazgo, que respondieron a la variable independiente.

Los valores presentados del alfa de Cronbach (estima la correlación entre el puntaje observado en el instrumento y el puntaje verdadero (hipotético) del individuo. Los valores aceptables de Alfa para propósitos de investigación es mayor o igual a 0.7 que es el punto de corte estándar para aceptar la consistencia interna de la característica) en la investigación realizada en la Universidad Católica del Perú (Martínez, 2010), por indicadores, pudieron corroborarse en gran medida, por lo que a continuación se presenta un análisis comparativo, entre los valores presentados por ellos y los valores obtenidos en la presente investigación, a partir de la determinación de la consistencia interna de cada característica mediante la utilización del índice de Cronbach, mencionado con anterioridad:

Para la recolección de la información se utilizó una adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo de Bass y Avolio (2000), donde se mide el liderazgo percibido por los seguidores –en este caso de los académicos– respecto a los directivos de su institución.

Tabla 2.

Índice de Cronbach.

Indicadores del liderazgo	Número del ítem en el instrumento	Índice de Cronbach investigación de referencia Martínez, 2010.	Índice de Cronbach obtenido en la presente investigación
Liderazgo transformacional			
A1. Influencia en el docente	6,10,14,18,21,23,25,34	0.948	0.910
A2. Motivación en el docente	9,13,26,36	0.852	0.705
A3. Estimulación del docente	2,8,30,32	0.911	0.720
A4. Atención en el docente	15,19,29,31	0.750	0.790

Indicadores del liderazgo	Número del ítem en el instrumento	Índice de Cronbach investigación de referencia Martínez, 2010.	Índice de Cronbach obtenido en la presente investigación
Liderazgo transaccional			
B1. Recompensa contingente	1,11,16,35	No aplica	0.849
B2. Dirección por excepción activa	4,22,24,27		0.847
Liderazgo Laissez Freire			
C1. Dirección por excepción pasiva	3,12,17,20		0.779
C2. Dejar hacer	5,7,28,33		0.789
C3. Esfuerzo extra	39,42,44		0.702
C4. Eficacia	37,40,43,45		0.705
C5. Satisfacción	38,41		0.732

Fuente: elaboración propia

Las características alcanzan un índice superior a 0.700 (punto estándar) establecido por Cronbach, por lo tanto, se consideran aceptables, es decir, existe consistencia interna lo cual permite considerarlas como unidades válidas en el análisis, para la presente investigación.

En la investigación de referencia, no se calculan los índices de Cronbach para los tres tipos de liderazgo, porque la investigación solo se enfoca en el análisis del liderazgo transformacional.

2.4. Prueba piloto

Se envió el cuestionario a 40 docentes y 4 directivos de la Unidad de Gestión de Tecnologías de la Escuela Técnica de la Fuerza Aérea Ecuatoriana Latacunga, que no formarían parte de la muestra, que desearon colaborar con la investigación, con el objetivo de realizar el análisis de la fiabilidad del instrumento mediante la prueba del alfa de Cronbach, comprobar el funcionamiento del instrumento y la comprensión de las preguntas. Esto permitió realizar ajustes en la redacción, y diseño de cada pregunta para facilitar el manejo del cuestionario.

Los resultados obtenidos en el análisis de la fiabilidad mediante la prueba del alfa de Cronbach fueron iguales o superiores a 0,70 en cada pregunta del instrumento; por lo que ninguno de los ítems fue eliminado. Los resultados anteriores demuestran la homogeneidad interna del cuestionario aportada por la contribución que cada ítem hace

al instrumento en general. Esta prueba se aplicó para lograr comprobar la validez del instrumento desde los ítems propuestos.

Los instrumentos no tuvieron cambios, considerando que, en la prueba piloto, los encuestados afirman que posee claridad, precisión, consistencia interna y sus preguntas responden al tipo de liderazgo que miden.

III. Resultados

Los factores más valorados del liderazgo transaccional, transformacional y “laissez faire” se han extraído analizando cada uno de ellos de forma independiente, obteniendo su media aritmética y desviación típica. A través de estas estimaciones, ha sido posible realizar una comparativa para reconocer e interpretar el factor más valorado de cada uno de los estilos de liderazgo señalados y el estilo que mayormente prevalece.

Tabla 3.

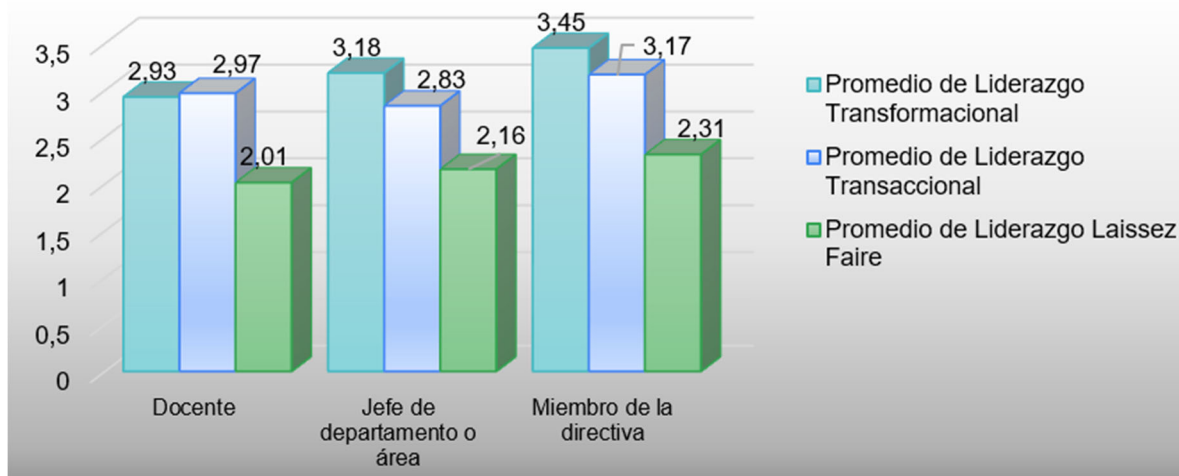
Percepción de liderazgo por puesto de trabajo.

Encuestados	Promedio Liderazgo Transformacional	Promedio Liderazgo Transaccional	Promedio Liderazgo Laissez Faire
Docente	2,93	2,97	2,01
Jefe de departamento o área	3,18	2,83	2,16
Miembro de la directiva	3,45	3,17	2,31
Total	2,98	2,97	2,04

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.

Percepción de liderazgo por puesto de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian que prevalece en las autoridades, desde el criterio de docentes, un liderazgo transaccional de acuerdo al valor de la media aritmética, aunque obtiene valores similares el liderazgo transformacional, siendo un aspecto favorable, que evidencia que significativamente los líderes son transformacionales, pero también prevalecen sus actitudes como líderes enfocados a la dirección por excepción activa y recompensa contingente teniendo en cuenta que se centran en aquello que no funciona de acuerdo con lo previsto (irregularidades, errores o desviaciones de los estándares); concentran toda su atención cuando resuelven problemas, errores o quejas, hace seguimiento de los errores detectados así como comunica los fracasos con la finalidad de superarlos.

Los directivos consideran que poseen un estilo de liderazgo transformacional, entendiéndose que ejercen un liderazgo positivo que moviliza a los docentes hacia el cumplimiento de metas, que favorece el trabajo en equipo para llevar a cabo las acciones propuestas en consenso, para viabilizar los procesos educativos. No obstante, es importante analizar las diferencias entre la percepción del docente y la autopercepción de los directivos.

Desde una perspectiva cualitativa, se observa una tendencia clara en todos los niveles jerárquicos a valorar más el liderazgo transformacional, que promueve la inspiración, el desarrollo de una visión compartida y el compromiso hacia el cambio positivo. Este tipo de liderazgo es más pronunciado en los miembros de la directiva, lo que puede reflejar una mayor conciencia institucional de la necesidad de liderazgos orientados al cambio y la innovación.

El liderazgo transaccional, basado en recompensas y cumplimiento de normas, aparece como el segundo más frecuente, con un peso importante sobre todo entre los docentes, lo cual podría estar relacionado con estructuras más normativas y evaluativas en el aula.

En contraste, el liderazgo *laissez-faire*, caracterizado por la inacción o ausencia de dirección, tiene los promedios más bajos en todos los grupos. Esto es un hallazgo positivo, ya que su alta presencia suele asociarse a ineficiencia, falta de compromiso y desorganización institucional. Adicionalmente, es relevante destacar que la progresión ascendente en los promedios del liderazgo transformacional desde los docentes hasta los miembros de la directiva evidencia una correlación entre el nivel jerárquico y la implementación de estilos de liderazgo más estratégicos y visionarios. Esta evolución sugiere que los líderes con mayor responsabilidad institucional tienden a adoptar prácticas más orientadas al cambio, la motivación y el empoderamiento de sus equipos, lo que resulta coherente con los modelos contemporáneos de gestión educativa. Sin embargo, la ligera preeminencia del liderazgo transaccional entre los docentes indica que aún persiste una cultura orientada al cumplimiento de normas y objetivos inmediatos, lo cual podría limitar el desarrollo de ambientes más

participativos e innovadores si no se acompaña de elementos transformacionales. Por ello, se recomienda fortalecer procesos formativos en liderazgo distribuido y transformacional en todos los niveles, como parte de una estrategia institucional para fomentar la mejora continua y la calidad educativa.

Tabla 4.

Análisis de las dimensiones del estilo de liderazgo transformacional.

Preguntas		Media Aritmética Muestra Docentes	Media Aritmética Muestra Directivos
Pregunta 6	Da a conocer cuáles son sus valores y principios más importantes	3.16	3.60
Pregunta 10	Me hace sentir orgulloso/a de trabajar con él/ella	2.91	3.40
Pregunta 14	Enfatiza la importancia de tener un fuerte sentido del deber	3.55	3.80
Pregunta 18	Va más allá de su propio interés por el bien del grupo	2.80	3.60
Pregunta 21	Se ha ganado mi respeto por su forma de actuar	3.43	3.60
Pregunta 23	Considera los aspectos morales y éticos en las decisiones que toma	3.39	3.60
Pregunta 25	Demuestra un sentido de autoridad y confianza	3.48	3.80
Pregunta 34	Enfatiza la importancia de una misión común	3.45	3.80
Liderazgo Transformacional Motivación en el docente			
<i>Muestra de docentes 41 Muestra Directivos 5</i>			
Preguntas		Media Aritmética Muestra Docentes	Media Aritmética Muestra Directivos
Pregunta 9	Habla de forma optimista sobre el futuro	3.41	3.60
Pregunta 13	Habla entusiastamente acerca de qué necesidades deben ser satisfechas	3.05	3.40
Pregunta 26	Presenta una convincente visión del futuro	3.39	3.60
Pregunta 36	Expresa confianza en que las metas serán cumplidas	3.32	3.40
Liderazgo Transformacional estimulación del docente			
<i>Muestra de docentes 41 Muestra Directivos 5</i>			
Preguntas		Media Aritmética Muestra Docentes	Media Aritmética Muestra Directivos
Pregunta 2	No interviene hasta que los problemas se agravan	1.41	1.00
Pregunta 8	Considera diferentes perspectivas cuando intenta solucionar los problemas	3.14	3.40
Pregunta 30	Me hace ver los problemas desde muy distintos ángulos	2.95	3.60
Pregunta 32	Sugiere nuevas formas de completar el trabajo	3.18	3.60
Liderazgo Transformacional atención en el docente			
<i>Muestra de docentes 41 Muestra Directivos 5</i>			
Preguntas		Media Aritmética Muestra Docentes	Media Aritmética Muestra Directivos
Pregunta 15	Dedica tiempo a enseñar y capacitar al equipo de profesores	2.41	3.20
Pregunta 19	Me trata como persona individual más que como miembro de un grupo	1.93	2.00
Pregunta 29	Considera que tengo necesidades y habilidades diferentes de los otros	2.41	1.20
Pregunta 31	Me ayuda a mejorar mis capacidades	2.86	3.60

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5.

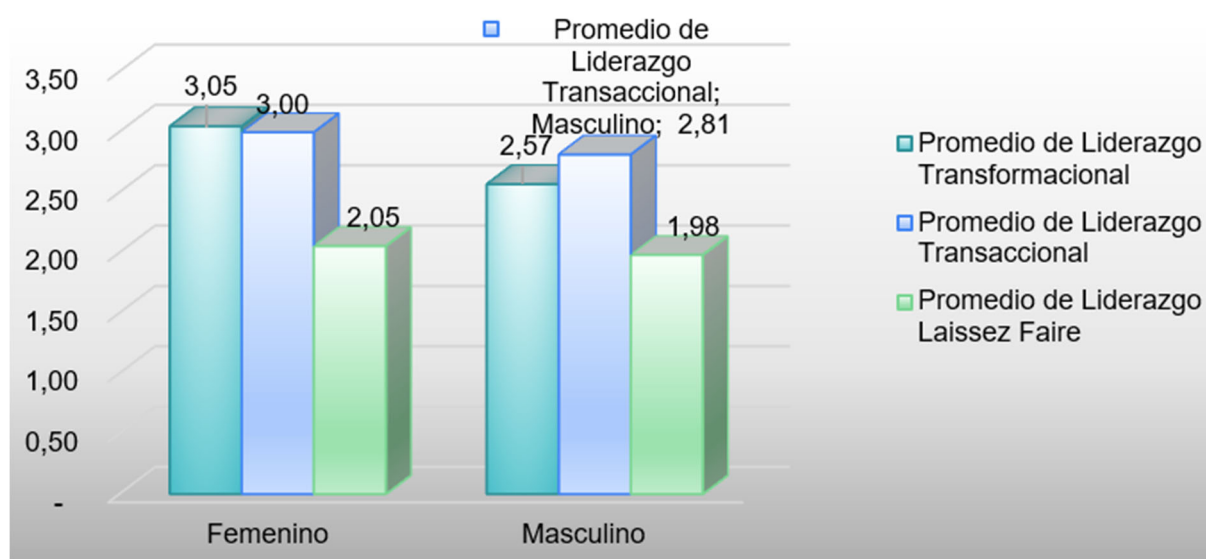
Percepción de liderazgo de los docentes por género.

Encuestados	Liderazgo Transformacional	Liderazgo Transaccional	Liderazgo Laissez Faire
Femenino	3,05	3,00	2,05
Masculino	2,57	2,81	1,98
Total	2,98	2,97	2,04

Fuente: elaboración propia.

Figura 2.

Percepción de liderazgo de los docentes.



Fuente: elaboración propia.

Para las mujeres, mayormente prevalece un liderazgo transformacional en los directivos, en cambio para los hombres, prevalece un liderazgo transaccional, siendo importante determinar sus criterios para el análisis de la percepción.

Tabla 6.

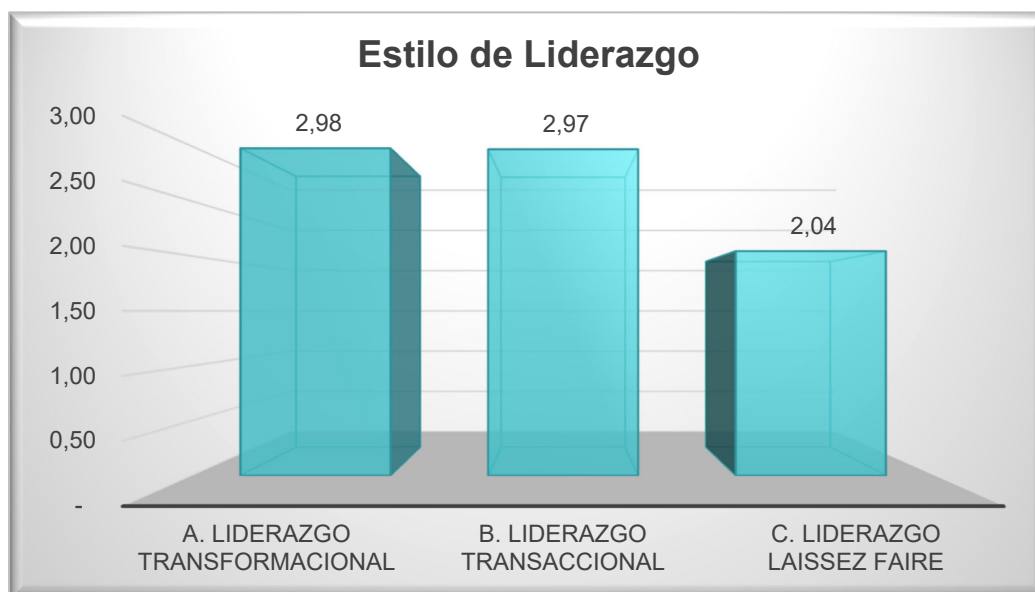
Percepción de liderazgo en general por parte de los docentes.

	Media
A. Liderazgo Transformacional	2,98
B. Liderazgo Transaccional	2,97
C. Liderazgo Laissez Faire	2,04

Fuente: elaboración propia.

Figura 3.

Percepción de liderazgo en general por parte de los docentes.

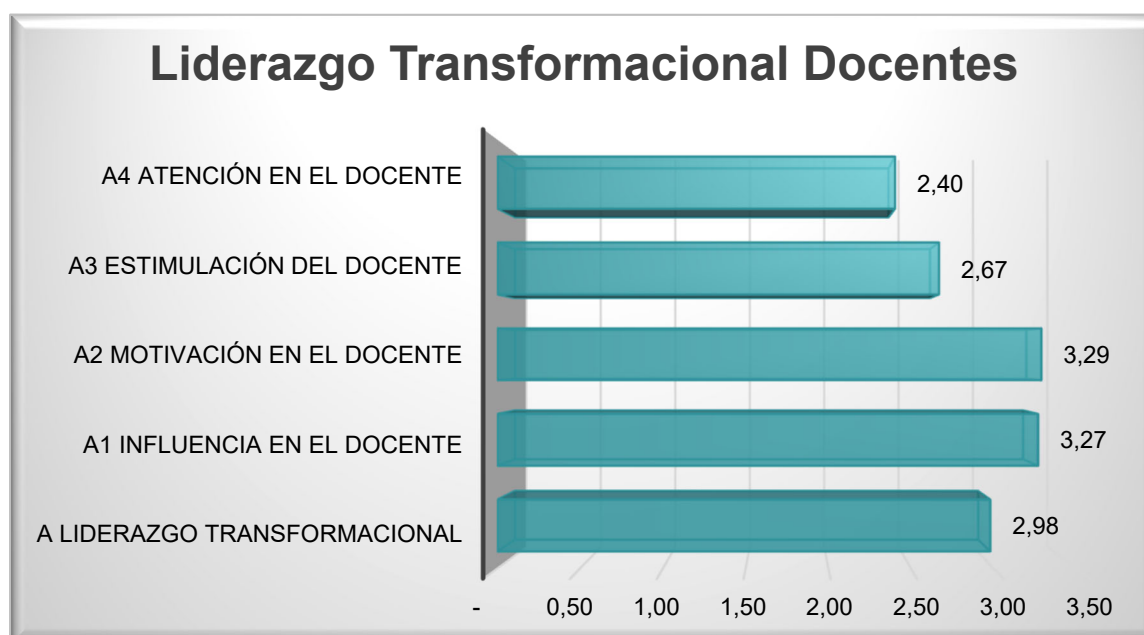


Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a docentes prevalece en los directivos de la institución educativa un estilo de liderazgo transformacional y en otros casos, con un valor significativo y aproximado al criterio de los que consideran que prevalece el liderazgo transformacional, prevalece un liderazgo transaccional.

Figura 4.

Percepción de liderazgo transformacional.



Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones que mayormente se desarrollan desde el liderazgo transformacional, son precisamente la influencia y motivación en el docente, siendo importante que se brinde también especial atención a la estimulación y atención del docente para una mayor satisfacción y sentido de pertenencia con la organización.

Se ha encontrado que la motivación inspiracional y la influencia en el docente son los rasgos que tienen mayor influencia positiva sobre el mejoramiento continuo, seguidos por la estimulación en el docente, mientras que la atención en el docente presenta el valor más bajo concluyendo que los rasgos del liderazgo transformacional influyen positivamente en los docentes. Teniendo en cuenta que el Carisma o Influencia Idealizada es aquella característica del ser humano que lo hace atractivo para los demás, ya sea por su presencia o por lo que manifiesta, se considera un rasgo primordial en un líder, pues dependiendo de qué tan carismático sea podrá lograr en mayor medida que su equipo lo siga. Adicionalmente, y al hablar de motivación inspiracional es claro que no sólo se hace referencia a la que puede brindarle el líder a su equipo sino también a la motivación que tiene él mismo, la cual puede provenir del compromiso con una causa, sentido de obligación, necesidad de aprobación y estima, desafío de una posición, necesidad de estatus y reconocimiento (Ilies et al., 2006).

Tabla 7.

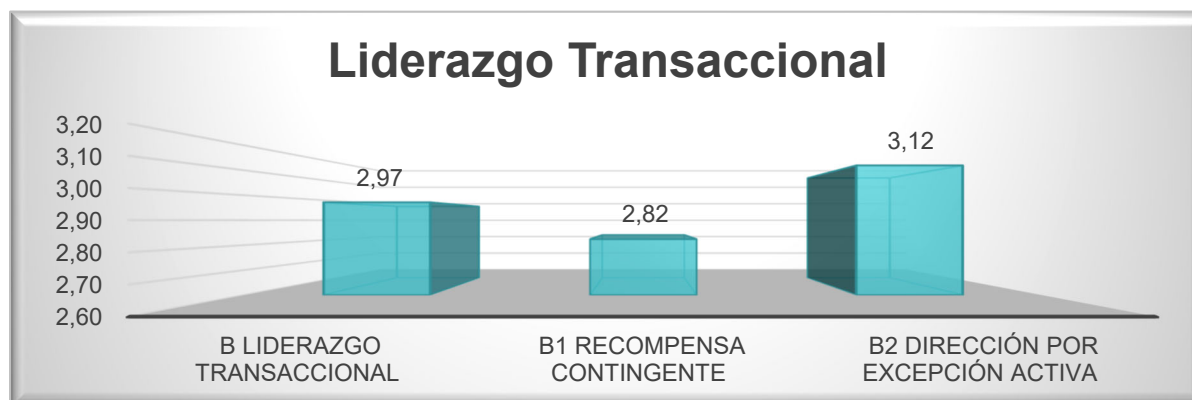
Indicadores del Liderazgo Transaccional.

	Media
B Liderazgo Transaccional	2,97
B1 Recompensa contingente	2,82
B2 Dirección por excepción activa	3,12

Fuente: elaboración propia.

Figura 5.

Percepción de liderazgo transaccional.

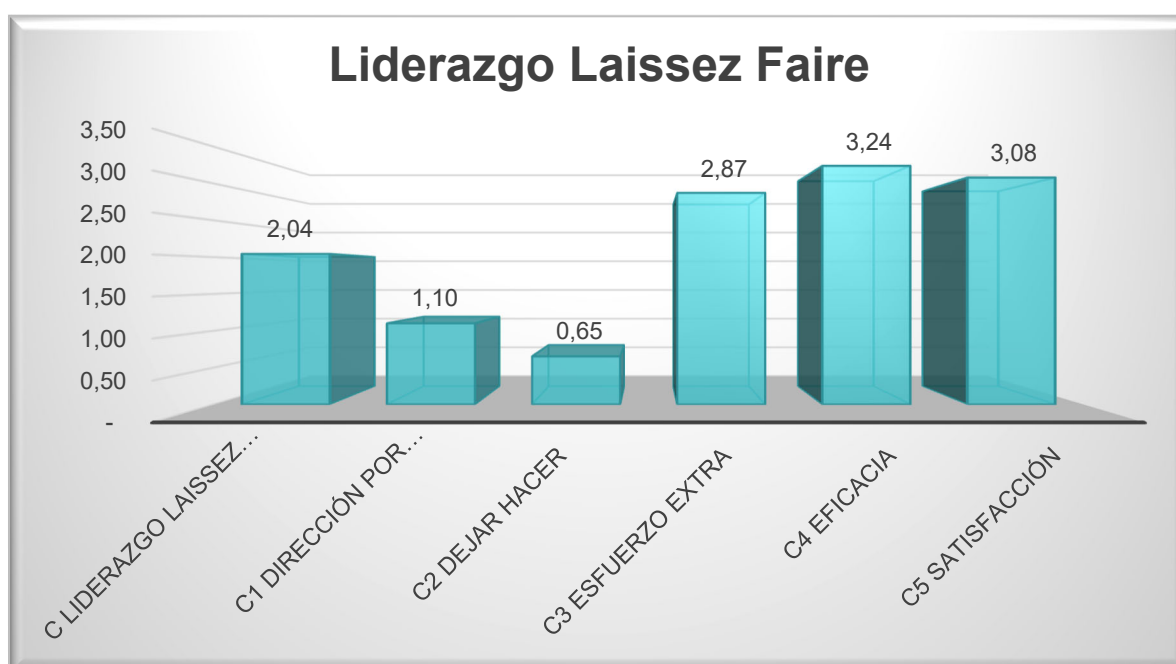


Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el liderazgo transaccional está formado por dos factores: recompensa contingente y dirección por excepción –activa-. Los líderes que obtienen una puntuación elevada en el primer factor son aquellos que recompensan a los integrantes de su equipo por la labor bien hecha. Estos líderes tienen la capacidad de especificar las recompensas que recibirán los trabajadores por cada tarea. El factor dirección por excepción activa pretende medir a aquellos líderes que intervienen para corregir los fallos y desviaciones de los integrantes de su equipo cuando éstos se desvían de los objetivos formulados por la organización, siendo aspectos favorables, que es la dimensión de mayor puntaje obtenido.

Figura 6.

Percepción de liderazgo Laissez Faire.



Fuente: elaboración propia.

“Laissez-faire”, con este concepto se hace referencia a todas aquellas conductas propias de líderes que no lideran a través de dos factores: dirección por excepción pasiva y dejar hacer, las cuales tienen valores bajos comparados con el resto de las dimensiones, evidenciando que en la institución educativa los líderes ya tienen una incidencia significativa en gran medida

Es evidente la coincidencia entre las valoraciones realizadas por los docentes y las opiniones con respecto a su gestión, de los directivos. Resulta positivo que exista similitud en los criterios de directivos y docentes, la percepción de los docentes con respecto a la percepción de los directivos, en tanto los docentes reconocen su rol en la institución como líderes, pero aún es un proceso de formación y cambio progresivo porque se consideran y autoevalúan mayormente como líderes transformacionales pero un número significativo, como líderes

transaccionales, coincidiendo con el criterio de los docentes. Sin embargo, el no liderazgo o Laissez Faire es el que menos predomina de acuerdo a ambos grupos tanto docentes como directivos. Se requiere de formación y preparación de los docentes como líderes, por lo que se propone un Sistema de Formación para Líderes.

IV. Discusión

El estudio “Análisis de los estilos de liderazgo en entidades educativas ecuatorianas” proporciona una perspectiva cuantitativa sobre la percepción del liderazgo en instituciones educativas, destacando la predominancia del liderazgo transformacional en los niveles directivos y el transaccional en docentes. Para profundizar en estos hallazgos, se contrastan con cuatro estudios relevantes sobre liderazgo educativo:

Bass & Riggio (2006) define el liderazgo transformacional como aquel que motiva e inspira a los seguidores a ir más allá de sus intereses individuales para el beneficio del grupo. Coincide con el presente estudio, en que los directivos suelen adoptar más este estilo debido a su rol en la visión institucional. Bass & Riggio, argumentan que el liderazgo transformacional debe permear en todos los niveles de la organización, mientras que el presente estudio, muestra que los docentes perciben un liderazgo más transaccional.

Leithwood et al., (2020) sostiene que el liderazgo transformacional tiene efectos positivos en la motivación y desempeño de los docentes, especialmente en la enseñanza innovadora. El presente estudio refleja una percepción más positiva del liderazgo transformacional en niveles directivos, lo que podría influir en el entorno educativo. Mientras que Leithwood et al., enfatizan que los docentes se benefician de un liderazgo transformacional en su propio quehacer, el estudio realizado refleja que estos perciben más un liderazgo transaccional.

Eagly & Carli (2007) analiza cómo el género afecta la percepción y aplicación de los estilos de liderazgo. En el presente estudio, los docentes tienden a valorar el liderazgo transaccional, lo que podría estar influenciado por roles de género tradicionalmente asignados en educación. Eagly & Carli sostienen que las mujeres en liderazgo educativo tienden a ser más transformacionales, lo que no se especifica en el estudio realizado.

Marzano et al., (2005) plantean que la combinación de liderazgo transformacional y transaccional es clave para el éxito educativo. El estudio realizado, sugiere una coexistencia de ambos estilos, aunque con mayor peso del transformacional en directivos y del transaccional en docentes. Así mismo, argumentan que el liderazgo laissez-faire es perjudicial para la educación, mientras que, en el estudio llevado a cabo, aunque tiene la menor puntuación, sigue presente en las percepciones.

El presente estudio, refuerza hallazgos previos sobre la influencia del liderazgo transformacional en la gestión educativa, pero también destaca la percepción del liderazgo transaccional en docentes. Esto sugiere la necesidad de fortalecer el liderazgo transformacional en todos los niveles educativos para mejorar el compromiso y la innovación pedagógica. Además, futuras investigaciones podrían analizar cómo factores como el género y la cultura organizacional influyen en la percepción del liderazgo.

Los directivos perciben un liderazgo transformacional más fuerte en comparación con los docentes. Este hallazgo coincide con estudios como el de Bass y Avolio (1994), que destacan que los líderes en niveles superiores de las organizaciones suelen adoptar un enfoque más inspirador y visionario.

Sin embargo, Leithwood et al., (2020) sostienen que para que el liderazgo transformacional tenga un impacto real en el desempeño estudiantil, debe permear en todos los niveles del sistema educativo, incluidos los docentes. Esto sugiere que, si bien los directivos ecuatorianos pueden tener una orientación transformacional, su impacto en los docentes puede no ser suficiente.

La tabla muestra que el liderazgo transaccional es igualmente valorado entre docentes y directivos. Según Burns (1978), este tipo de liderazgo basado en recompensas y cumplimiento de normas es común en sistemas educativos tradicionales.

Marzano et al., (2005) indican que el liderazgo transaccional es útil para garantizar la estabilidad organizativa y la gestión eficiente de tareas, pero no fomenta la innovación ni el compromiso a largo plazo. En este sentido, la similitud en las puntuaciones entre docentes y directivos sugiere que este estilo sigue siendo predominante en la educación ecuatoriana, posiblemente debido a estructuras jerárquicas rígidas.

El liderazgo laissez-faire es el menos valorado en todos los grupos (entre 2.01 y 2.31). Este hallazgo coincide con la investigación de Eagly & Carli (2007), quienes argumentan que la falta de dirección y supervisión genera confusión y desorganización en los equipos de trabajo, lo que es especialmente problemático en instituciones educativas.

Además, Hattie (2009) sostiene que la falta de un liderazgo claro puede afectar negativamente la calidad del aprendizaje, ya que los docentes y estudiantes requieren orientación y apoyo continuo.

V. Conclusiones

El liderazgo transformacional establece un cambio significativo en la vida de las organizaciones, donde el líder tiene la habilidad de provocar cambios a través del ejemplo, cambiar las expectativas y las aspiraciones de los trabajadores llegando a concretar metas retadoras.

Los líderes sienten confianza, lealtad y respeto, están dispuestos a trabajar con mayor compromiso de lo que se habría esperado; la razón muy simple, es que este líder ofrece algo más que el trabajo: su motivación es transformadora por su carisma, estimulación intelectual y la consideración individual.

El liderazgo transformacional es un proceso orientador, que motiva a los seguidores en la dirección de los objetivos marcados, inspirando a las personas a trascender sus propios intereses por un bien mayor, por lo que permite desarrollar una gestión con una misión y visión organizacional compartida que conlleva a una transformación social; el líder transformacional conduce a niveles de desempeño excelentes, tanto individuales como colectivos tomando en cuenta objetivos comunes.

El proceso de acción colaborativa mediante el cual los directivos van adquiriendo y/o fortaleciendo competencias que le permiten tomar decisiones y realizar acciones para alcanzar sus propios objetivos y los del colectivo. Dicho proceso permite que los directivos propicien cambios en lo social o en el comportamiento de su entorno, posicionándolo como un agente de cambio positivo para su contexto.

En el contexto ecuatoriano es evidente la necesidad de capacitar y formar a los líderes directivos en instituciones educativas, donde el docente que ejerce su desempeño en el aula, debe cumplir el rol de directivo para el que ha sido seleccionado por las autoridades, siendo necesario la implementación de un sistema de formación para líderes directivos, anhelando el florecimiento de liderazgos fuertes y comprometidos, que puedan conducir a sus comunidades educativas hacia su conversión en grandes unidades educativas, líderes del mejoramiento educativo, particularmente aquellas de mayor vulnerabilidad en donde el líder directivo no tiene conocimiento alguno de cuáles son sus responsabilidades como autoridad de una institución educativa (Mestizo, 2016).

Quienes trabajan con ellos tiene confianza en sus juicios y decisiones, motivan a los demás a tener confianza en sí mismos, evalúan las consecuencia de las decisiones adoptadas, intentan mostrar coherencia entre lo que dicen y hacen, y ser un modelo a seguir para los demás, ayudan a los demás a centrarse en las metas que son alcanzables, estimulan la

tolerancia a las diferencias de opinión, tienden a comportarse de modo de poder guiar a sus seguidores, expreso el interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver los problemas, manifiestan su satisfacción de trabajar con ellos, les interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo, a los demás los beneficios que para cada uno acarrea alcanzar las metas, sienten que los escuchan con atención. Sin embargo, se identificaron algunas que se manifiestan de forma esporádica en ellos, lo que hace importantes identificarlas para fortalecerlas, son: construyen una visión motivante del futuro, ayudan a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista (Cuadros et al., 2015).

La investigación demuestra que los rasgos del liderazgo transformacional conformado por carisma o influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individualizada influyen positivamente en la institución educativa, constituyendo un factor de cambio. Los líderes que posean las características del liderazgo transformacional podrán influir más positivamente en el sostenimiento del proceso de mejora continua y eficiencia de la organización.

El liderazgo transformacional es un estilo de liderazgo que más efectos positivos trae a las organizaciones que se encuentran en entornos dinámicos que se mantienen en procesos de cambio permanente, por lo que se sugiere que sus atributos sean tenidos en cuenta en los procesos de selección de sus directivos.

De la información obtenida de la investigación de campo, se ha podido constatar que los directivos tienen una concientización elevada de la importancia y necesidad de la capacitación continua para el desempeño laboral eficiente en cada una de las tareas asignadas desde sus puestos de trabajo, sobre todo para desempeñarse como líderes. De igual manera, identifican las temáticas en las cuales tienen necesidades de superación y adquisición de conocimientos, sustentado en encuentros de formación desde el trabajo grupal, el dinamismo, un ambiente favorable y bajo la modalidad de Talleres.

De acuerdo al análisis realizado en la institución, no existe un programa de capacitación estructurado, actualizado y que responda a las necesidades reales de los colaboradores en cuestión de temáticas afines a liderazgo lo cual se refleja en la disminución del índice de satisfacción de los docentes, disminución en calidad y desmotivación al no ejercer los directivos un liderazgo eficiente.

Se propone la existencia de Grupos Primarios considerando que son espacios donde las personas pueden comunicar sus diferentes inquietudes, aportes y sugerencias, con el

propósito de mejorar los procesos. A través del establecimiento de estos espacios se espera facilitar la comunicación entre los directivos. Para fortalecer y cumplir con el objetivo de los grupos primarios, se sugiere capacitar a todos los líderes en habilidades de comunicación y pautas para manejar estas actividades.

La escuela de líderes es otra actividad sugerida donde se recomienda trabajar el tema: “Desarrollo de liderazgo visionario, Coach y democrático”, con el propósito de fortalecer estos estilos de liderazgo, los cuales después de realizar la investigación, se consideran y se sugieren deben ser los que van a contribuir al cumplimiento de la estrategia y visión de las instituciones educativas.

El liderazgo transformacional establece un cambio significativo en la vida de las organizaciones, donde el líder tiene la habilidad de provocar cambios a través del ejemplo, cambiar las expectativas y las aspiraciones de los trabajadores llegando a concretar metas retadoras. Los líderes sienten confianza, lealtad y respeto, están dispuestos a trabajar con mayor compromiso de lo que se habría esperado; la razón muy simple, es que este líder ofrece algo más que el trabajo: su motivación es transformadora por su carisma, estimulación intelectual y la consideración individual.

El liderazgo transformacional es un proceso orientador, que motiva a los seguidores en la dirección de los objetivos marcados, inspirando a las personas a trascender sus propios intereses por un bien mayor, por lo que permite desarrollar una gestión con una misión y visión organizacional compartida que conlleva a una transformación social; el líder transformacional conduce a niveles de desempeño excelentes, tanto individuales como colectivos tomando en cuenta objetivos comunes.

El proceso de acción colaborativa mediante el cual los directivos van adquiriendo y/o fortaleciendo competencias que le permiten tomar decisiones y realizar acciones para alcanzar sus propios objetivos y los del colectivo. Dicho proceso permite que los directivos propicien cambios en lo social o en el comportamiento de su entorno, posicionándolo como un agente de cambio positivo para su contexto.

VI. Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 35–52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127>
- Araneda-Guirriman, C. (2016). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo de los directivos universitarios en el norte de Chile. *Formación Universitaria*, 9(6). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600013>
- Bañobre, J., Rodríguez, J., Martínez, M., & Guevara, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69, 157–186.
- Bernasconi, A., & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo, el clima académico y la calidad de la formación de pregrado. *Formación Universitaria*, 11(3).
- Betancur, D. (2014). *Un estado del arte del liderazgo en el siglo XX* [Tesis de grado, Universidad EAFIT]. Universidad EAFIT. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/2915/Daniel_BetancurCalderon_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Botello, J. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51–68. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.206881>
- Codina, A. (2017). Enfoques contemporáneos en los estudios sobre liderazgo. *Cofin Habana*, 11(1), 1–12.
- Botía, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros: Journal of Parents and Teachers*, 361(2). <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5338>
- Botía, A. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483–506. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017005001105&script=sci_abstract&tlng=pt

- Collante, A. J., & Flores, M. V. (2018). Los estilos de liderazgo y su influencia en la organización: Estudio de casos en el Campo de Gibraltar. *Gestión Joven*, (18), 183–195.
- Cuadros, M., Fajardo, C., & Salcedo, D. (2015). El liderazgo docente y directivo en los programas técnicos-tecnológicos de la Universidad Cooperativa de Bucaramanga (Colombia). *European Scientific Journal*, 11(19).
<https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5927>
- Cueva, Y. (2018). *Programa de fortalecimiento de capacidades mediante el modelo actual de gestión institucional de Vroom y Yetton para desarrollar el liderazgo participativo de los docentes de la IE N.º 15275 de Ullman* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
- Chaudhuri, M. R., Kettunen, J., & Naskar, P. (2015). Reflections on leadership styles from higher education in India. *Universal Journal of Management*, 3(10), 435–441.
<https://doi.org/10.13189/ujm.2015.03100>
- Choque, A. Y. P., Mejía, W. E., Vásquez, A. P., & Machaca, P. C. (2014). Liderazgo laissez faire. *Revista de Investigación Valor Agregado*, 1(1).
- Donoso, S. (2018). Prácticas de gestión de los equipos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–29. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, 1(34), 343–348.
<https://doi.org/10.22517/23447214.5621>
- Escandón, D., & Hurtado, A. (2016). Influencia de los estilos de liderazgo en el desempeño de las empresas exportadoras colombianas. *Estudios Gerenciales*, 32(139), 137–145.
- Fernández, C., & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56–74.
- Flores, C. (2015). *El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en resultados de los aprendizajes* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/41231>
- Flores, N. (2005). El liderazgo. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/el-liderazgo/>
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31–50.

- Gallegos, J. (2004). *Gestión educativa en el proceso de descentralización*. Editorial San Marcos.
- Garza, M., Maldonado, A., Guzmán, E., & Estrada, C. (2017). Características de liderazgo del administrador educativo de las instituciones de educación superior en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1–26. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29871>
- García, M. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado*, 11(1), 60–79. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21111>
- García-Martínez, J., & Cerdas-Montano, V. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: Transformando las organizaciones educativas. *Revista Innovaciones Educativas*, 31(2).
- González, G., & Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias* [Tesis doctoral, Universidad del Rosario].
- Hincapié-Montoya, S., et al. (2018). Liderazgo transformacional y mejoramiento continuo en equipos de trabajo de PYMES colombianas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(83), marzo. Universidad del Zulia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29058775009>
- Hirtz, P., Murray, S. L., & Riordan, C. A. (2007). The effects of leadership on quality. *Engineering Management Journal*, 19(1), 22–27. <https://doi.org/10.1080/10429247.2007.11431718>
- Jarvis, D. S. L. (2014). Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education. A critical introduction. *Policy and Society*, 33(3), 155–166. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.005>
- López, J., Sánchez, M., & Oliva, N. (2018). Formación de directores escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481–500. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/71943>
- Lussier, R., & Achua, C. (2016). *Liderazgo: Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Cengage Learning Editores.
- Macías, J., Rodríguez, J., & Aray, A. (2018). Liderazgo académico. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(1), 59–70. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1229/1025>

- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1).
<http://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44051918001/html/index.html>
- Mestizo, E. (2016). «Nunca pensé ser directora»: La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115–130. <https://rieoei.org/RIE/article/view/90>
- Molina, N. D. (2017). Liderazgo situacional y su influencia en la gerencia del docente de aula en la carrera de Administración Industrial. *Revista Scientific*, 2(3), 289–306.
http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/58
- Montero-Purizaca, S. (2017). *Identificación de los estilos de liderazgo del equipo directivo del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “de las Fuerzas Armadas (IESTPFFAA)”* [Tesis de maestría, Universidad de Piura].
- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A., & Weinstein, J. (2011). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.
- Pedraja-Rejas, L., et al. (2018). Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: Aproximación conceptual y relaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, volumen especial (1), noviembre.
- Silva, P., & Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. *Revista de Pedagogía Bordón*, 70(1), 109–124. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/62598>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, (81), 111–129.
- Vaillant, D., & Zidan, E. (2015). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: Un análisis a partir de PISA. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253–274. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0253.pdf>

Capítulo 8. Responsabilidad social y sostenibilidad en la universidad: una experiencia de formación docente

Mihaela Vancea

Universitat de Barcelona

Julio Rodríguez-Rodríguez

Universitat de Barcelona

Amanda Aliende da Matta

Universitat de Barcelona

I. Introducción

En el contexto actual, la responsabilidad social y la sostenibilidad se han convertido en pilares fundamentales para el desarrollo de los planes docentes. Las universidades, como centros de transmisión, generación y transferencia de conocimiento tienen un papel fundamental en la promoción de estos valores. Este capítulo aborda la importancia de preparar al profesorado universitario en responsabilidad social y sostenibilidad, destacando como esta perspectiva puede transformar la educación y contribuir a la transformación social.

El capítulo examina el desarrollo e implementación del programa de formación en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) dentro de un proyecto de innovación docente en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (“Potenciando la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social a través de Competencias Investigadoras en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación”, 2024RSU-UB/013), así como sus resultados preliminares en términos de evaluación. Formar profesionales en educación universitaria con alta responsabilidad social, competencias pedagógicas e investigativas orientadas hacia la sostenibilidad fomenta el pensamiento crítico e impulsa soluciones innovadoras y fundamentadas en la evidencia. Además, un profesorado formado y concienciado en estos temas contribuye a la formación de agentes de cambio capacitados para afrontar los retos globales actuales.

La estructura del texto es la siguiente: primero, se presentan los fundamentos teóricos del proyecto, centrados en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las competencias en sostenibilidad para profesorado y estudiantado; segundo, se describe brevemente la metodología de trabajo, los objetivos planteados y las fases del proyecto; tercero, se exponen los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, basada en análisis de contenido de los planes docentes de los grados en la Facultad de Educación y un grupo de discusión con el profesorado implicado; y finalmente, se detalla el desarrollo del programa de formación del profesorado universitario en EDS, la implementación de una formación piloto y sus resultados preliminares en términos de

evaluación. Se concluye con un resumen de los principales resultados y recomendaciones básicas.

1.1. Educación para el Desarrollo Sostenible en los Grados de Educación

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se ha diseñado para construir un mundo más justo y sostenible, alineándose con la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Es esencial para alcanzar una Educación de calidad (ODS 4) y contribuye significativamente al logro de los demás objetivos. La EDS debe integrarse en todos los niveles: políticas educativas, planes de estudio, formación docente y evaluación estudiantil. Como proceso de aprendizaje permanente e integral, la EDS fortalece las dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y conductuales del estudiantado. Es una educación transformadora, interactiva y basada en metodologías innovadoras, con un enfoque centrado en el estudiantado (UNESCO, 2020).

La incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las competencias vinculadas a la sostenibilidad en la educación superior es un imperativo para las instituciones educativas comprometidas con la formación de profesionales capaces de enfrentar las complejidades y retos del contexto global. Las universidades no pueden desvincularse de los ODS y la sostenibilidad, dada su función clave como generadoras y transmisoras de conocimiento (Aparicio Chofré et al., 2022; Calles, 2020). Además, tienen la capacidad y también la oportunidad de liderar la innovación en múltiples áreas de conocimiento (Steele y Rickards, 2021). El sistema de educación superior debe liderar la preparación de las personas que gestionan las instituciones y agencias sociales para promover los cambios necesarios en relación con la sostenibilidad (Leal Filho et al., 2025).

Sin embargo, algunos estudios señalan que la sostenibilidad y los ODS no está incluidos de manera organizada y sistemática en los planes docentes en las universidades españolas (Gavilán-Martin et al., 2022; Vancea et al., 2024). La implementación de la EDS sigue siendo fragmentada y enfrenta barreras significativas relacionadas con recursos, formación docente y enfoque estratégico (Pérez Gaibor, 2025). Por lo tanto, es urgente abordar la educación para el desarrollo sostenible de forma integral, incluyendo las tres dimensiones de la sostenibilidad (social, económica y ambiental), y de manera transversal, integrándola en todas las materias y actividades, no solo en aquellas directamente relacionadas con el medio ambiente. Según White y Preis (2025), la educación para el desarrollo sostenible es esencial en todas las disciplinas y puede estimular un aprendizaje transformador y transgresor sin estar confinada a ninguna de ellas.

Se recomienda, entre otras acciones, promover la sostenibilidad de forma interdisciplinaria y transdisciplinaria en la docencia, integrar las competencias básicas en sostenibilidad en los planes docentes y formar al profesorado universitario, con un sistema de certificación y acreditación docente en educación para la sostenibilidad. Baughan et al., (2025) argumentan que la sostenibilidad es relevante para todo el personal universitario, y es necesario proporcionar oportunidades para que todos los empleados aprendan sobre la sostenibilidad y contribuyan a ella dentro de sus instituciones. El desarrollo profesional para la sostenibilidad puede ser una iniciativa emocionante e inclusiva, en lugar de ser otra tarea adicional que el personal está obligado a realizar.

Según White et al.(2025), la EDS puede promoverse a través de tres actividades interrelacionadas: la generación e intercambio de conocimiento, la realización de investigaciones en sostenibilidad, y la interacción con las comunidades locales y otros actores en la práctica. Estas actividades se superponen e influyen mutuamente en la actividad académica. En particular, podemos educar en sostenibilidad mediante la investigación en sostenibilidad, y también apoyar la investigación mediante la enseñanza en sostenibilidad. Enseñar los principios y prácticas de la investigación en sostenibilidad a estudiantes de grado y posgrado es un desafío, pero es necesario para preparar a las futuras generaciones de profesionales.

En este marco, los grados en educación, particularmente el de Educación Social, adquieren una relevancia singular, ya que su objetivo es preparar profesionales capaces de detectar necesidades y problemas sociales, desarrollando respuestas socioeducativas que promuevan la inclusión y la justicia social. Esta profesión está orientada directamente a la mejora del bienestar individual y colectivo, y la equidad a través de enfoques educativos (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022; Vancea et al., 2024). La integración de los ODS y de las competencias para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas o investigativas de los grados en educación aporta un valor añadido al proceso formativo, dotando al estudiantado de herramientas críticas y operativas para afrontar retos sociales y ambientales desde una perspectiva transformadora.

Conscientes de esta necesidad, el proyecto de innovación docente presentado (2024RSU-UB/013) busca estrechar los vínculos entre los grados en educación y la sostenibilidad, reconociendo el papel de la universidad como motor de cambio mediante la docencia, la investigación y la innovación (De la Rosa et al., 2022). La innovación requiere una actitud constante de reflexión y acción sobre la propia práctica, observando y analizando de manera crítica los retos cotidianos para mejorar el servicio ofrecido. Esta reflexión implica realizar los cambios necesarios para responder a las necesidades emergentes y los retos futuros.

La sostenibilidad y los ODS son tanto una necesidad como un reto en la formación del estudiantado y la docencia universitaria en educación. Así, es esencial ofrecer al profesorado universitario formación y recursos que le permitan integrar los ODS y la sostenibilidad en su práctica educativa, apostando por metodologías activas y transformadoras, enfoques pedagógicos interdisciplinarios y el abordaje de problemas complejos desde una mirada crítica y contextualizada.

1.2. Las Competencias para la Sostenibilidad

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es un componente esencial de la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2020). La EDS tiene un potencial transformador en la formación universitaria mediante modelos innovadores como la renovación curricular y los laboratorios vivos, que conectan teoría y práctica de manera efectiva, y la promoción de competencias, actitudes y conductas sostenibles (Pérez Gáibor, 2025).

Para el estudiantado, la UNESCO (2017) define ocho competencias clave para la sostenibilidad (Tabla 1): pensamiento sistémico, anticipación, pensamiento normativo, planificación estratégica, colaboración, pensamiento crítico, autoconciencia y resolución de problemas.

Tabla 1.

Competencias del estudiantado para la sostenibilidad.

Competencia	Significado
Pensamiento sistémico	Las habilidades para reconocer e interpretar interrelaciones, analizar la complejidad de los sistemas, comprender su integración y gestionar decisiones en contextos de incertidumbre.
Anticipación	Las habilidades para comprender y valorar críticamente escenarios futuros, construir visiones de futuro, aplicar el principio de precaución, analizar implicaciones de acciones presentes y gestionar riesgos y cambios.
Normativa	Las habilidades para reflexionar críticamente sobre valores y normas, deliberar y negociar principios y metas de sostenibilidad en contextos de conflicto y contradicciones.
Estratégica	Las habilidades para diseñar e impulsar acciones innovadoras para promover la sostenibilidad, tanto localmente como a niveles más amplios.
Colaboración	Las habilidades para aprender de otros, comprender y respetar sus necesidades y puntos de vista, ejercer liderazgo empático, gestionar conflictos grupales y promover la resolución colaborativa de problemas.
Pensamiento crítico	La habilidad para interrogar normas y prácticas establecidas, reflexionar sobre valores y comportamientos propios, y adoptar una posición argumentada en el discurso de la sostenibilidad.
Autoconciencia	La habilidad para reflexionar sobre el propio papel en la comunidad y sociedad global, evaluar y mejorar acciones propias, y gestionar sentimientos y deseos personales.

Resolución de problemas (competencia integrada)	La habilidad para aplicar enfoques diversos para resolver problemas complejos de sostenibilidad y diseñar soluciones justas y equitativas, integrando las competencias anteriores.
---	--

Fuente: elaboración propia a partir de información de la UNESCO (2017, p. 10).

Estas competencias permiten al estudiantado analizar sistemas complejos, anticipar escenarios, gestionar la incertidumbre y reflexionar críticamente sobre valores y acciones. Además, incluyen habilidades como empatía, liderazgo, colaboración, acción colectiva y evaluación del propio rol social. En conjunto, estas competencias son fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos y deben estar presentes en todos los niveles educativos, formando la base de una ciudadanía comprometida con los ODS.

Para el profesorado, la promoción de estas competencias requiere una preparación adecuada para integrar la EDS en su práctica docente. La incorporación de la sostenibilidad en la educación superior es una asignatura pendiente, y asumir la EDS como un marco educativo generalizado puede ser una respuesta efectiva para afrontar los retos de la sostenibilidad en la universidad (Gavilán-Martín et al., 2022). Cebrián y Junyent (2014), a partir de un cuestionario con estudiantes de Magisterio de la diplomatura de Educación Primaria, identifican las siguientes competencias del profesorado para poder abordar la sostenibilidad en las aulas:

Tabla 2.

Competencias profesionales en Educación para el Desarrollo Sostenible.

Competencia	Significado
Visionar escenarios de futuro/alternativos	Capacidad de promover la comprensión de futuros posibles y trabajar con visiones y escenarios para crear alternativas deseables frente a los retos actuales. Ejemplo: Imaginar un espacio educativo comunitario priorizando la igualdad de género y la participación infantil.
Contextualizar	Capacidad de trabajar con las diferentes dimensiones de un problema (local-global, pasado-presente-futuro) para entender su complejidad. Ejemplo: Estudiar el abandono escolar desde una perspectiva local y global.
Trabajar y vivir con la complejidad	Capacidad de identificar y conectar las dimensiones ecológica, económica y social de un problema, aceptando la incertidumbre y fomentando el pensamiento sistémico. Ejemplo: Analizar los factores que dificultan el acceso a la vivienda para jóvenes.
Pensar críticamente	Capacidad de crear condiciones para el pensamiento crítico, cuestionando asunciones y respetando diferentes perspectivas. Ejemplo: Analizar la representación social del fracaso escolar en publicaciones científicas y medios de comunicación.
Tomar decisiones, participar y actuar para el cambio	Capacidad de promover la transición de la conciencia a la acción, compartiendo responsabilidades e involucrándose en acciones conjuntas. Ejemplo: Diseñar y llevar a cabo una campaña de sensibilización sobre un problema socioambiental.
Clarificar valores	Capacidad de promover la reflexión sobre valores y comportamientos hacia la sostenibilidad, fomentando el respeto mutuo y la comprensión de otros valores. Ejemplo: Debatir un dilema sobre consumo responsable, contrastando valores personales y grupales.

Establecer diálogo entre disciplinas	Capacidad de fomentar la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinar para abordar fenómenos complejos. Ejemplo: Actividad conjunta entre Educación y Enfermería sobre atención sociosanitaria a personas mayores.
Gestionar las emociones	Capacidad de promover la capacidad de escuchar y utilizar las emociones para comprender mejor los problemas y desarrollar resiliencia. Ejemplo: Abordar el impacto emocional de trabajar con infancia en acogimiento residencial.

Fuente: elaboración propia a partir de Cebrián y Junyent (2014)

Estas competencias del profesorado incluyen una mirada crítica, sistémica y comprometida, con capacidad para enfrentar la complejidad de los retos sociales y educativos presentes y futuros, así como impulsar transformaciones sostenibles en sus diferentes ámbitos de actuación.

En conclusión, el desarrollo de estas competencias en el estudiantado y en el profesorado universitario es esencial para formar profesionales comprometidos con los ODS y la Agenda 2030, capaces de afrontar los desafíos contemporáneos y promover un mundo más justo y sostenible.

II. Proyecto de Innovación Docente en Responsabilidad Social Universitaria

2.1 Presentación del Proyecto de Innovación Docente

A continuación, se presenta la metodología general del proyecto de innovación docente “Potenciando la sostenibilidad social a través de competencias investigadoras en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación”, concedido a través de la Convocatoria de ayudas a proyectos sobre responsabilidad social universitaria en la docencia (RIMDA-RSU, UB, 2024), con énfasis en las actividades realizadas en las primeras dos fases, de diagnóstico y formación de profesorado.

El proyecto tiene como objetivo general incorporar los ODS y las competencias para la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas del Grado en Educación Social, con el fin de preparar profesionales de la acción socioeducativa capaces de actuar desde una perspectiva crítica y sustentable. El plan de trabajo se estructura en seis fases, cada una con objetivos específicos y actividades definidas, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Fases proyecto de innovación docente, objetivos y actividades.

Fase	Objetivo	Actividades
1. Preparación y diagnóstico inicial	Revisar el estado de la integración de los ODS y competencias para la sostenibilidad.	Revisión bibliográfica, análisis de planes docentes, entrevistas y grupos de discusión con profesorado.
2. Diseño y desarrollo del plan de formación para el profesorado	Diseñar un plan de formación en ODS y sostenibilidad	Identificación de necesidades formativas, desarrollo e implementación de contenidos y materiales.
3. Desarrollo de materiales didácticos innovadores	Crear materiales didácticos que incorporen los ODS y competencias para la sostenibilidad.	Creación de guías didácticas, recursos multimedia y casos de estudios

4. Implementación y evaluación de las modificaciones curriculares	Integrar los ODS y competencias para la sostenibilidad en los planes docentes.	Revisión y adaptación de planes docentes, fomento de la participación estudiantil.
5. Evaluación del impacto y propuestas de mejora	Evaluar el impacto de la integración de los ODS y competencias para la sostenibilidad.	Recogida de información cuantitativa y cualitativa, identificación de mejoras.
6. Recomendaciones para la mejora continua	Proponer recomendaciones para la revisión y adaptación de planes docentes	Diseño de propuestas para la mejora continua y transferencia a otras asignaturas

Fuente: elaboración propia.

En la actualidad, el equipo ha completado la primera fase del proyecto y está llevando a cabo la segunda fase, centrada en el pilotaje del plan de formación docente para el profesorado universitario.

2.1. Preparación y Diagnóstico Inicial

La fase de diagnóstico del proyecto se ha llevado a cabo mediante el análisis de los planes docentes del grado de Educación Social (Vancea et al., 2024) y un grupo de discusión con el profesorado implicado. La metodología adoptada fue cualitativa, utilizando el análisis documental y el grupo de discusión como técnicas de recogida de datos cualitativos.

Se definieron las siguientes categorías de análisis para los planes docentes: relación del título de la asignatura con los ODS; presencia de competencias clave para la sostenibilidad (UNESCO, 2017); objetivos de aprendizaje alineados con los ODS; temáticas relacionadas con los ODS; y referencias bibliográficas vinculadas a los ODS. Se consideró "relación directa" cuando se mencionaban explícitamente los ODS.

Se constató que la mayoría de las asignaturas en el grado de Educación Social incorporan competencias relacionadas con la sostenibilidad, como la colaboración, el pensamiento crítico y el pensamiento sistémico. Sin embargo, no se identificaron competencias como la anticipación o la autoconciencia. Respecto a los ODS, los contenidos se vinculan principalmente con el ODS 4 (Educación de calidad), aunque también aparecen referencias a los ODS 5 (Igualdad de género), 10 (Reducción de las desigualdades) y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), y de forma menos frecuente al ODS 9 (Industria, innovación e infraestructura).

El grupo de discusión se llevó a cabo con el profesorado implicado en tres asignaturas metodológicas básicas y obligatorias del Grado de Educación Social: Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo (1º curso); Planificación y Evaluación de Servicios Socioeducativos (3º curso); e Investigación socioeducativa (4º curso). Los principales temas de discusión fueron la integración de los ODS en el plan docente, la metodología de

enseñanza, el desarrollo de competencias para la sostenibilidad, y los desafíos y oportunidades.

Los resultados indican una integración muy limitada de los ODS y la sostenibilidad en estas asignaturas. Solo la asignatura de primer curso, Investigación y Evaluación en el Campo Socioeducativo ha comenzado a incorporar los ODS de forma directa en los trabajos del estudiantado relacionados con la búsqueda bibliográfica sobre un tema de interés y la elaboración de un pequeño marco teórico, y el diseño y la implementación de técnicas de recogida y análisis de datos. Esta escasa incorporación se debe principalmente a la orientación técnica de este tipo de asignaturas, que se centran más en el aprendizaje metodológico que en la incorporación de enfoques temáticos como la sostenibilidad. Los enfoques pedagógicos utilizados están orientados principalmente al aprendizaje metodológico, con escasa innovación en la enseñanza de la sostenibilidad y los ODS.

Las competencias promovidas se centran en el pensamiento crítico, la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento sistémico. Sin embargo, se observa una escasa inclusión de competencias como la anticipación y la autoconciencia. Las barreras para la integración de los ODS y la sostenibilidad están relacionadas principalmente con la naturaleza técnica de las asignaturas, así como con factores institucionales y de formación del profesorado. A pesar de las barreras, existen oportunidades para mejorar la integración de los ODS y la sostenibilidad, como la estabilidad del equipo docente y el compromiso explícito del modelo académico y docente de la Universitat de Barcelona con la sociedad y los ODS.¹⁰

En conclusión, aunque la integración de los ODS y la sostenibilidad en las asignaturas metodológicas del Grado de Educación Social es actualmente limitada, existen claras oportunidades para avanzar en esta dirección mediante la formación del profesorado, innovación pedagógica y el apoyo institucional. Se han identificado necesidades formativas del profesorado en sostenibilidad y ODS, así como en competencias clave para la sostenibilidad y en metodologías activas y transformadoras. La evidencia recogida en la fase de diagnóstico nos permite orientar las siguientes fases del proyecto, con el objetivo de desarrollar herramientas y promover activamente el desarrollo de competencias investigativas y de sostenibilidad en los estudiantes y futuros profesionales de la educación social.

¹⁰ <https://web.ub.edu/es/web/model-academic-docent/eje-3>

III. Plan de Formación Docente en Sostenibilidad y ODS

3.1. Objetivos, Resultados de Aprendizaje y Estructura

Según Price y White (2025), la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) implica un proceso de creación curricular que incluye contenido y pedagogía relevantes para apoyar el desarrollo sostenible desde diferentes perspectivas sociales, económicas y ambientales. En la educación superior, esto implica un análisis crítico profundo de los retos actuales y la resolución de problemas reales a través de soluciones innovadoras. Por tanto, el concepto y la práctica de la EDS se superponen con otras agendas de educación de calidad, como la igualdad de género, los derechos humanos y la justicia social, el emprendimiento y la descolonización del currículo. Esta perspectiva demanda una formación explícita del profesorado universitario en esta temática desde una perspectiva trans e interdisciplinar, que aporte además conocimiento en estrategias y metodologías de enseñanza, así como en las competencias clave para la sostenibilidad.

La segunda fase del proyecto de innovación docente se centra en el diseño e implementación de un programa de formación para el profesorado universitario, con el objetivo de capacitarlos en la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las competencias para la sostenibilidad en sus asignaturas. La metodología adoptada se fundamenta en la identificación de necesidades formativas a partir del diagnóstico inicial, seguida por el desarrollo de contenidos específicos y la creación de materiales para talleres formativos. Estas acciones formativas se llevarán a cabo tanto de manera presencial como virtual, combinando exposiciones teóricas, debates críticos, actividades colaborativas y ejercicios prácticos orientados al rediseño curricular. A lo largo del proceso, se prevé la revisión y ajuste continuo de los contenidos, asegurando su relevancia y adecuación a los contextos docentes específicos.

Los objetivos del plan de formación son:

- Comprender la complejidad de la sostenibilidad y sus tres dimensiones (ambiental, económica y social), identificando su interrelación con los 17 ODS.
- Situar la sostenibilidad en un marco analítico más amplio, incluyendo enfoques de derechos humanos, ecologismo y feminismo, y la pedagogía transformadora de la sostenibilidad.
- Reconocer los contextos locales y globales que influyen en la educación superior, definiendo acciones concretas para fomentar la sostenibilidad y la responsabilidad social universitaria.

- Fortalecer los conocimientos del profesorado en sostenibilidad y competencias de EDS, incluyendo metodologías docentes, estrategias pedagógicas y marcos teóricos.
- Aplicar los contenidos de la formación al rediseño de asignaturas, orientándolas hacia temáticas relacionadas con la sostenibilidad.

Los contenidos educativos abordados en esta formación incluyen: el concepto de sostenibilidad, la Agenda 2030 y sus 17 ODS, la Educación para el Desarrollo Sostenible, perspectivas teóricas amplias como los derechos humanos y la justicia social, el ecofeminismo y la pedagogía transformadora de la sostenibilidad, las competencias para la sostenibilidad, las competencias docentes y las metodologías didácticas (activas y transformadoras) para la sostenibilidad.

Los resultados de aprendizaje establecidos para el plan de formación del profesorado universitario son:

- Familiarizarse con los 17 ODS, relacionándolos con las dimensiones de la sostenibilidad.
- Conocer las perspectivas teóricas más relevantes sobre la EDS.
- Integrar la sostenibilidad y la responsabilidad social en la universidad.
- Definir los conceptos fundamentales de la EDS y explicar su relevancia en el contexto de la educación superior.
- Identificar y describir las ocho competencias clave para la sostenibilidad definidas por la UNESCO (2017), y analizar su relación con los desafíos educativos actuales.
- Evaluar la aplicabilidad de las competencias clave para la sostenibilidad en el diseño y desarrollo de asignaturas universitarias, proponiendo estrategias de integración coherentes.
- Reconocer y categorizar las competencias específicas que debe desarrollar el profesorado universitario para fundamentar su práctica en los principios de la sostenibilidad.
- Diseñar propuestas de mejora curricular realistas y contextualizadas que favorezcan la incorporación progresiva de la EDS en las asignaturas impartidas.
- Aplicar metodologías activas y transformadoras para formar ciudadanía sostenible.
- Relacionar los contenidos curriculares con los ODS y las dimensiones de la sostenibilidad.
- Aplicar estrategias innovadoras para el aprendizaje transformador.

El programa de formación se estructura en tres módulos¹¹:

Módulo I. Bases de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Este módulo introduce el concepto de sostenibilidad y sus dimensiones (ambiental, económica y social), la Agenda 2030 y sus 17 ODS, las competencias clave para la sostenibilidad, y perspectivas teóricas críticas como los derechos humanos y la justicia social, el ecofeminismo y la pedagogía transformadora de la sostenibilidad (Vancea et al., 2025). Incluye cuatro temas principales:

1. La Agenda 2030 y los 17 ODS;
2. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS);
3. Perspectivas teóricas en EDS;
4. Sostenibilidad y responsabilidad social en la universidad.

Módulo II. Mapeo curricular y adaptación. Este módulo se centra en las competencias para la sostenibilidad en el estudiantado y la reflexión sobre la presencia de competencias de sostenibilidad en las asignaturas, la autoevaluación de competencias del profesorado, el análisis DAFO del contexto docente (Rodríguez-Rodríguez et al., 2025). Incluye tres temas principales:

1. Estudiantado: competencias clave para la sostenibilidad;
2. Profesorado: competencias clave para la sostenibilidad;
3. Incorporación de las competencias en la docencia universitaria (revisión del plan docente y elaboración de un DAFO).

Módulo III. Metodologías didácticas para la sostenibilidad. Este módulo presenta metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, simulaciones y aprendizaje-servicio, así como metodologías transformadoras como el co-diseño y la co-participación. También incluye el análisis crítico de planes docentes y el diseño de propuestas de adaptación curricular orientadas a la sostenibilidad (Quirós et al., 2025). Incluye tres temas principales:

1. Metodologías activas y transformadoras;
2. Resultados de aprendizaje para la transformación;
3. Rediseño de asignatura.

¹¹ El material docente de los tres módulos se encuentra disponible en catalán, en formato abierto y con licencia creative commons. Ver las referencias bibliográficas al final del capítulo.

La formación está organizada en tres sesiones de dos horas cada una, en la que se abordan los tres módulos de manera progresiva y secuenciada.

3.2 Piloto de la Formación Docente y su Evaluación

Hemos llevado a cabo un pilotaje del programa de formación con profesorado de la Universitat de Barcelona. Aunque inicialmente habíamos pensado en realizar el piloto únicamente con profesorado de la Facultad de Educación, finalmente decidimos abrirlo a todo el profesorado de la UB interesado en esta temática. Participaron diez docentes, nueve de la Facultad de Educación, y uno de la Facultad de Historia. El pilotaje se realizó durante tres semanas, con una sesión de dos horas cada semana. La actividad fue acreditada por el Instituto de Desarrollo Profesional de la Universitat de Barcelona.¹²

Las sesiones incluyeron diversas estrategias y metodologías de aprendizaje alineadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). El módulo I comenzó con un círculo de apertura para fomentar el conocimiento compartido, seguido de la exposición de contenido teórico, alternado con debates sobre temas controvertidos relacionados con el paradigma científico actual y el sistema capitalista, así como los beneficios y retos para promover una cultura de sostenibilidad en la comunidad universitaria, con el objetivo de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico. También se empleó la técnica del aprendizaje cooperativo mediante "El Trivial de los ODS" para ayudar a entender las tres dimensiones del desarrollo sostenible y su interrelación. Los materiales didácticos empleados en este módulo fueron: presentación en Genially, cartulinas con los 17 ODS y su descripción, y notas adhesivas de colores para marcar las dimensiones de sostenibilidad relacionadas con cada ODS.

El módulo II combinó la exposición teórica de las competencias para la sostenibilidad (estudiantado y profesorado), con ejemplos concretos de cómo se podrían desarrollar en la actividad docente; espacios de debate; análisis de los planes docentes para identificar las competencias que se trabajan normalmente; una actividad práctica de autoevaluación de las competencias docentes en EDS e identificación de áreas de mejora, y un análisis DAFO (desafíos, amenazas, fortalezas y debilidades) de los planes docentes para incorporar la sostenibilidad y los ODS. Los materiales didácticos utilizados fueron: presentación en Genially, infografías sobre competencias del estudiantado y profesorado, cuadro DAFO y planes docentes.

El módulo III también combinó la exposición teórica de las diferentes metodologías de aprendizaje, activas y transformadoras, con ejemplos concretos de cómo integrarlas en la

¹² <https://www.ub.edu/idp/web/>

práctica docente; un ejercicio práctico de identificación de las tres dimensiones de la sostenibilidad y una primera articulación curricular desde la perspectiva de la EDS en el plan docente; aprendizaje colaborativo a través de la puesta en común de los cambios curriculares pensados, y un cierre reflexivo orientado a identificar los principales aprendizajes y cómo estos se pueden aplicar en la docencia. Los materiales didácticos utilizados fueron: presentación en Genially, infografías sobre competencias del estudiantado y profesorado, un banco de contenidos que incluye videos y materiales multimedia que ilustran casos prácticos de implementación de metodologías activas y transformadoras, y una ficha de trabajo para las modificaciones o adaptaciones curriculares de las asignaturas desde la perspectiva de la EDS.

La ficha de adaptación curricular incluye los siguientes aspectos: la identificación de una o más temáticas y contenidos de la asignatura relacionadas con los ODS; la identificación de las tres dimensiones de sostenibilidad (ambiental, económica y social) en los contenidos de la asignatura; la identificación de las competencias para la sostenibilidad que se están trabajando o que se podrían trabajar; y la identificación de al menos dos tipos de metodologías (activas y/o transformadoras) que se podrían incluir para trabajar estos contenidos.

La evaluación de los resultados de aprendizaje de la formación del profesorado se llevó a cabo mediante la elaboración de diferentes evidencias a lo largo del proceso formativo tales como: un mapa conceptual que representa las tres dimensiones de sostenibilidad en los ODS, los resultados de la autoevaluación en términos de competencias docentes para la EDS, el análisis DAFO de los planes docentes en relación con la incorporación de los ODS y la sostenibilidad, la ficha de adaptación curricular, y los resultados del cuestionario final de evaluación de la formación.

En este apartado, analizaremos únicamente los resultados del cuestionario de evaluación de la experiencia formativa por parte del profesorado participante en la formación docente piloto. El cuestionario incluyó preguntas sociodemográficas y la valoración del conocimiento sobre la EDS, la comprensión de las competencias para la sostenibilidad, el conocimiento sobre las metodologías activas y transformadoras, y los valores y actitudes relacionadas con la sostenibilidad, antes y después de la formación, en una escala de 1 a 5 (donde 1 es “Muy deficiente” y 5 “Excelente”). También se evaluó la satisfacción general con la formación. Además, se incluyeron tres preguntas abiertas sobre los nuevos conocimientos adquiridos, cómo aplicarlos en la práctica docente, y sugerencias o recomendaciones para mejorar la formación.

Como mencionamos anteriormente, en la formación participaron diez docentes, la mayoría mujeres y de la Facultad de Educación. Ocho de las personas participantes tenían más de 11 años de experiencia docente en educación superior. Antes de la formación, la mayoría valoraba su conocimiento en EDS de forma deficiente (un 2 en una escala de 1 a 5, donde 1 es “muy deficiente” y 5 “excelente”). Después de la formación, su valoración se situó entre “muy bien” y “excelente”. La comprensión de las competencias para la sostenibilidad también registró una mejora significativa, al igual que el conocimiento sobre las metodologías pedagógicas activas y transformadoras. Los valores y las actitudes en relación con la sostenibilidad también mejoraron considerablemente.

En relación con los nuevos conocimientos adquiridos como resultado de la formación, se mencionaron los siguientes aspectos:

- Se profundizó en la comprensión de la sostenibilidad y los ODS, así como en su interrelación y la importancia de las competencias para la sostenibilidad.
- Se exploró el modelo académico y docente de la Universitat de Barcelona, que está centrado en la sostenibilidad, destacando su enfoque integral y práctico.
- Se abordaron diferentes perspectivas teóricas en sostenibilidad, incluyendo el ecofeminismo, la justicia social y la pedagogía transformadora, proporcionando una visión amplia y crítica.
- Se discutió la aplicación de la EDS en la docencia, enfatizando su relevancia y metodologías de implementación.
- Se destacó la buena calidad del curso, en términos de contenido, estructura, y métodos de enseñanza/aprendizaje empleados.

Al preguntar sobre cómo se aplicarían los conocimientos adquiridos en la docencia, las personas participantes en la formación explicitaron varias maneras de aplicación:

- La posibilidad de profundizar en el ecofeminismo y la pedagogía transformadora como inspiración para un nuevo enfoque más holístico de las actividades en el aula. Esto incluye la transición de la pedagogía activa a la transformadora, utilizando lecturas y vídeos como punto de partida para debates organizados, y explorando el role-playing y la simulación.
- La intención de integrar la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en las asignaturas o la intención de focalizar el proceso de aprendizaje en el estudiantado.
- La posibilidad de desarrollar una visión más integral de la sostenibilidad y los diferentes ODS, y plantearse incluirlos en la práctica docente, de manera similar a la

incorporación de la perspectiva de género. Esto implica hacer referencia a la sostenibilidad en los diferentes ejercicios planteados en clase y que los estudiantes los tengan presentes al resolverlos.

- La intención de trabajar primero las competencias profesionales para la sostenibilidad para poder promover las del estudiantado.

El grado de satisfacción general con la formación ha sido muy positivo. En cuanto a las recomendaciones de mejora, se mencionaron la posibilidad de extender el curso haciendo más sesiones, que las sesiones sean más largas para poder profundizar en los temas tratados, mostrar más ejemplos de buenas prácticas de pedagogía transformadora, y la posibilidad de realizar una segunda parte del curso para profundizar en la aplicación de los contenidos en las asignaturas.

IV. Conclusiones

El programa de formación del profesorado universitario en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ha tenido como objetivo no solo fortalecer las habilidades de enseñanza en sostenibilidad del profesorado, sino también impulsar un cambio pedagógico sustantivo que permita integrar la sostenibilidad de forma transversal e interdisciplinar en la educación superior. La incorporación de la EDS, como cualquier cambio, afronta cierta resistencia, lo que hace imprescindible replantear los modelos tradicionales de enseñanza/aprendizaje y adoptar metodologías activas y transformadoras. Dado que el profesorado suele carecer de las competencias necesarias en temáticas de sostenibilidad, la formación docente es un elemento clave (Pérez Gaibor, 2025).

El programa se ha diseñado para proporcionar al personal docente las herramientas y conocimientos necesarios para integrar la sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como las competencias para la sostenibilidad y las metodologías activas y transformadoras en sus prácticas educativas. Este programa incluye módulos teóricos y prácticos que abordan desde la comprensión de los ODS y sus dimensiones hasta la aplicación de metodologías alineadas con la EDS en el aula. Además, pretende fomentar la reflexión crítica sobre los paradigmas actuales y la necesidad de un cambio hacia prácticas educativas transformadoras para una sociedad más sostenible y justa.

La formación mejoró significativamente el conocimiento de los docentes sobre la sostenibilidad, las competencias para la sostenibilidad y las metodologías pedagógicas activas y transformadoras. Las personas participantes identificaron diversas maneras de aplicar estos conocimientos en sus prácticas docentes, como integrar la sostenibilidad y los

ODS en las asignaturas y adoptar enfoques holísticos inspirados en el ecofeminismo y la pedagogía transformadora. La calidad del curso fue bien valorada, aunque se sugirió extender el número o la duración de las sesiones, incluir más ejemplos de buenas prácticas y realizar una segunda parte del curso, más aplicada. En general, la formación fue exitosa y bien recibida.

Este proyecto de innovación docente, que integra el plan de formación docente, contribuye al desarrollo de una cultura de aprendizaje continuo y adaptación, donde tanto estudiantado como profesorado se convierten en agentes activos de cambio. La implementación de los ODS en el currículo a través de la formación docente mejora la calidad educativa y prepara al estudiantado para enfrentar los desafíos globales con una perspectiva crítica y proactiva. Al desarrollar competencias clave para la sostenibilidad, los y las futuras profesionales estarán mejor equipadas para contribuir a la sostenibilidad y la justicia social en sus comunidades y más allá. Finalmente, el éxito de este proyecto puede inspirar a otras instituciones de educación superior a adoptar enfoques similares, creando una red de universidades comprometidas con la sostenibilidad y la responsabilidad social. Este enfoque colaborativo y expansivo puede acelerar el progreso hacia los objetivos de la Agenda 2030, demostrando el poder transformador de la educación superior en la construcción de un futuro más equitativo y sostenible.

V. Referencias bibliográficas

- Aparicio Chofré, L., Bohorques Marchori, L., De Paredes Gallardo, C., Escamilla Robla, C., Giménez Fita, E., y Quilez Moreno, J. M. (2022). Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios. *Revista De Educación Y Derecho*, (1 Extraordinario), 307–332.
<https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37706>
- Baughan, P., Price, A.C., y Longhurst, J.W.S. (2025). Professional Development for All Enabling. Advocates for Education for Sustainable Development. En White, R.M., Kemp, S., Price, E.A.C., & Longhurst, J.W.S. (Eds.). *Perspectives and Practices of Education for Sustainable Development: A Critical Guide for Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003451563>
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 32(2), 167-201.
<https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>

- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32, 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- De la Rosa, D., Giménez Armentia, P., y Barahona Esteban, A. (2022). Una propuesta educativa de formación integral desde la Universidad. *Revista Prisma Social*, 37, 58–81. <https://revistaprimasocial.es/article/view/4614>
- Gavilán-Martín, D.; Merma-Molina, G.; Ramos-Pardo, F. J.; Hernández-Amorós, M. J.; Pérez-Beneyto, J. C.; Álvarez-Herrero, J. F.; Sebastià Alcaraz, R.; Tonda Monllor, E.; Cano Sansano, M. C.; Ortiz Cermeño, E.; Vargas Vergara, M.; Nofuentes Montes, J.; Poveda Jover, J., y Llorca Ripoll, R. (2022). En: R. Satorre Cuerda (Ed.), *La sostenibilidad en los planes de estudio de las facultades de Educación españolas. Estudio de caso* (pp. 378-388). Octaedro.
- Leal Filho, W., Kirby, D.A., Sigahi, T., Bella, R., Anholon, R. y Quelhas, O. (2025). Higher education and sustainable entrepreneurship: the state of the art and a look to the future. *Sustainable Development*, 33(1), 957-969. <https://e-space.mmu.ac.uk/635729/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. UNESCO.
- Pérez Gaibor, N. C. (2025). El papel de la educación para el desarrollo sostenible en la formación de estudiantes universitarios: Una revisión bibliográfica. *Journal of Science and Research*, 10(1), 205–218. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3354>
- Price, A.A.C. y White, R.M. (2025). Education for Sustainable Development. Definitions, Debates and Design. En White, R.M., Kemp, S., Price, E.A.C., & Longhurst, J.W.S. (Eds.). *Perspectives and Practices of Education for Sustainable Development: A Critical Guide for Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003451563>
- Quirós, C., Matta, A. A., Vancea, M., Rodríguez-Rodríguez, J. y Blanco, M. P. (2025). *Mòdul III. Metodologies en Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS)*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/220090>

- Rodríguez-Rodríguez, J., Blanco Navarro, M. P., Vancea, M., Quirós, C. y Matta, A. A. (2025). *Mòdul II. Mapeig curricular i adaptació per a l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS)*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.  <https://hdl.handle.net/2445/219896>
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022). Sistematización del enfoque de capacidades de la acción socioeducativa como marco de análisis del desarrollo profesional. En: L. M. Del Águila y J. M. de Oña Cots (coords.), *Más allá de lo obligatorio: alternativas educativas en el grado de educación social* (pp. 82-95). Dykinson.
- Steele, W. y Rickards, L. (2021). *The sustainable development goals in higher education*. Palgrave McMillan.
- Vancea, M., y Contreras-Higuera, W. (2024). Promover la sostenibilidad y la responsabilidad social en el sistema universitario de España. El caso de los grados de educación social. En: C. Torres Fernández (Coord.), *Educación al Frente: Transformación Social en la era de la Agenda 2030* (pp. 34-51). Dykinson.
- Vancea, M., De Ormaechea Otalora, V. y Quirós Domínguez, C. (2024). Integración de los ODS y la sostenibilidad en los planes de estudio de educación: un análisis documental. En: A. E. López, R. Pinilla Gómez y P. Vicente Fernández (eds.), *Nuevos horizontes educativos hacia la agenda 2030: innovación docente y ODS en las aulas* (pp. 842-863). Dykinson.
- Vancea, M., Rodríguez-Rodríguez, J., Blanco Navarro, M. P., Quirós, C. y Matta, A. A. (2025). *Mòdul I: Bases per a l'Educació per al Desenvolupament Sostenible (EDS)*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/219898>
- White, R.M. y Price, E.A.C. (2025). Education for Sustainable Development. From Disciplinary to Transdisciplinary Approaches. En White, R.M., Kemp, S., Price, E.A.C., & Longhurst, J.W.S. (Eds.). *Perspectives and Practices of Education for Sustainable Development: A Critical Guide for Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003451563>
- White, R.M., Saunders, C. y Robinson, Z.P. (2025). Sustainability Research, Teaching and Practice. Towards Transdisciplinary Knowledge Co-Production in Universities. En White, R.M., Kemp, S., Price, E.A.C., & Longhurst, J.W.S. (Eds.). *Perspectives and Practices of Education for Sustainable Development: A Critical Guide for Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003451563>

Capítulo 9. La violencia obstétrica como forma de vulneración de los derechos humanos de la mujer. Experiencias y reflexiones en España

Dra. Lorena Menes Corrales

HWR, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

I. Introducción

La violencia obstétrica (en adelante, VO) no es solo una violación de los derechos humanos de las mujeres sino también un problema de salud reproductiva global. Desde instituciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), se reportan diversas experiencias de mujeres en todo el mundo que han sufrido y sufren continuos malos tratos, comportamientos irrespetuosos, y vulneración de sus derechos en el marco de la atención sanitaria fundamentalmente durante el embarazo, aunque también en el posparto y en el puerperio, lo que pone en riesgo su salud, su integridad y su vida (2015). La conceptualización de la violencia obstétrica como una forma de violencia que afecta a las mujeres no está exenta de crítica, no solo por la formulación del término en cuestión y la falta de consenso internacional, sino también por la consideración de las prácticas que se pueden subsumir dentro de este concepto. En un reciente dictamen de 2022 (CEDAW/C/82/D/149/2019) el Comité para la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (de sus siglas en inglés, CEDAW) consideró que se había llevado a cabo violencia obstétrica sobre una mujer durante su estancia hospitalaria en nuestro país, y que, si se hubieran realizado los procedimientos adecuados, la mujer no hubiera sufrido un trauma físico y mental.

Según la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia se define como el uso intencional de la fuerza física o el poder, ya sea en forma de amenaza o acción, dirigido contra uno mismo, otra persona o un grupo, que puede provocar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos en el desarrollo o privaciones.

A pesar, que organismos internacionales como la OMS no utilizan específicamente el término VO, sino que se refieren a ella como “abuso, falta de respeto o maltrato durante el parto causado por los profesionales de la salud como resultado de una violación de la dignidad de la mujer” (del inglés, *abuse, disrespect or mistreatment during childbirth*, 2016), sí que tiene en consideración la caracterización de esta acción y sus implicaciones, sustentado además por estudios científicos, lo que lleva a este organismo a elaborar también recomendaciones¹³

¹³ Si bien es cierto que las recomendaciones elaboradas por la OMS no son vinculantes jurídicamente (*soft law*), y por lo tanto no existe una obligatoriedad de cumplimiento ni unas consecuencias legales

para un mejor cuidado y un trato más positivo hacia la mujer. Aunque el Fondo de Población de las Naciones Unidas (del inglés, UNFPA), como institución internacional en programas de salud reproductiva particularmente en países en vías de desarrollo, utiliza este concepto de la VO desde hace tiempo.

Un Informe elaborado y presentado ante la Asamblea General de las Naciones Unidas por la Relatora Especial¹⁴ sobre la violencia contra la mujer (A/74/137) otorga un enfoque basado en los derechos humanos de las mujeres y hace hincapié en la violencia obstétrica al describirla como “una forma de violencia generalizada, sistemática y cuyas causas son estructurales” (Šimonović, 2019). Los movimientos feministas, las plataformas sociales para exponer los testimonios de las víctimas y las diferentes organizaciones no gubernamentales en numerosos países, han ejercido entre otros actores sociales, un papel fundamental en visibilizar esta forma de violencia. Las contribuciones desde estos espacios han puesto en el centro del debate la necesidad de garantizar el disfrute y respeto de los derechos de las mujeres mediante diferentes estrategias que ayuden a implementar y afianzar leyes y políticas públicas de protección de las víctimas, pero también de prevención.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, se debe afrontar este tipo de maltrato y violencia contra la mujer en el ámbito de la salud reproductiva y en el de la atención al parto, dándole tal enfoque. Además, destaca el consentimiento informado como un derecho humano fundamental que salvaguarda este tipo de violencia obstétrica y que permite a la mujer conocer toda la información necesaria sobre los procedimientos y tratamientos que se llevan a cabo para que pueda pensar y decidir con base a esa información dada.

La necesidad de revindicar y contribuir desde de la investigación empírica no solo desde las ciencias de la salud, sino también desde otras disciplinas científicas del ámbito de las ciencias sociales, se entiende como una necesidad en aras de reconocer esta violencia como un problema social, el cual ha sido aceptado y asumido a lo largo del tiempo tanto en el entorno urbano como en el rural. Se presenta así pues como un reto abordar el tema de la violencia obstétrica por varios motivos, que van desde el desconocimiento hasta el negacionismo de esta.

ante la infracción o la omisión de estas, a pesar de que los Estados en el ámbito político en materia de salud puedan seguirlas y cumplirlas.

¹⁴ La figura del Relator es un procedimiento especial de las Naciones Unidas como titular a nivel individual cumpliendo un mandato temático o de país por un tiempo limitado. El/ la titular se encarga de asesorar, examinar e informar sobre diferentes temas, abarcando para ello si es preciso todos los derechos en materia de derechos humanos.

II. La violencia obstétrica. Aproximación al concepto.

Como se ha puesto de manifiesto en no pocas ocasiones, las discrepancias en la consideración de la violencia obstétrica son determinantes en el proceso de definición y tipificación de esta. La dificultad en la concreción de este término evidencia la falta de aceptación y sensibilización en torno a este tema todavía a día de hoy en nuestra sociedad, a pesar de ser una violencia de carácter intergeneracional y transnacional que tiene serias y graves consecuencias para la madre, el recién nacido y para el ámbito familiar y comunitario. Como consecuencia entre otras cosas, de la normalización de ciertos elementos de carácter sociocultural y de la aceptación de algunas prácticas biomédicas, esta conceptualización de la VO no se contempla conjuntamente a nivel internacional (a pesar de que algunos textos internacionales la incluyan) y habida cuenta que se ha obstaculizado su reconocimiento a nivel nacional. En este sentido, conviene advertir, que el paradigma negacionista o invisibilizador de la VO desvirtúa la realidad que es, que las mujeres son víctimas de este tipo de violencia que atiende a razones muy concretas y diversas, por lo que es necesario una respuesta específica que se adapte a este tipo concreto. No obstante, la inclusión y empleo del término VO en el contexto latinoamericano en países pioneros a nivel mundial como Venezuela (a través de la LO sobre el Derecho de las mujeres a una vida libre de violencia de 23 de abril de 2007) o Argentina (mediante la Ley N° 25.929 de Parto Humanizado de 2009 y su Decreto 2035/2015), lleva a regularlo en legislaciones específicas. Junto a esto, ejemplos como el de Portugal, que impulsa con la *Lei n.º 33/2025 de 31 de março, Promove os direitos na gravidez e no parto*¹⁵, los derechos del embarazo y el parto, mediante una ley novedosa que inscribe por primera vez en el marco de la legislación portuguesa la VO, y que penaliza tanto a hospitales como a personal sanitario, ante las episiotomías no justificadas.

La Asamblea Parlamentaria del Consejo Europeo en su Resolución 2306 de 10 de marzo de 2019, sobre violencia obstétrica y ginecológica, define la VO como “prácticas y conductas realizadas por profesionales de la salud a las mujeres durante el embarazo, el parto y el puerperio, en el ámbito público o privado, que por acción u omisión son violentas o pueden ser percibidas como violentas”. Enmarca esta violencia como violencia de género reflejando una violencia patriarcal y dominante, incluso en el ámbito médico. Atendiendo a diferentes estudios empíricos, estas prácticas y conductas incluyen un amplio abanico no solo de carácter físico sino también psicológico o emocional y espiritual (Brigidi et al., 2023). Se

¹⁵ La actual ley portuguesa se puede consultar en el idioma original en el siguiente enlace: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/33-2025-913048477>

describen diversas formas de violencia que van desde medicalización excesiva, episiotomía sin consentimiento hasta trato degradante y autoritario o, no respetar y ridiculizar las prácticas religiosas y creencias de cada mujer. De esta manera se hace frente en el ámbito regional europeo, a la situación de muchas mujeres que claman por un respeto en el trato por parte del personal médico y no médico que se encargan del cuidado de estas. Ante todo, este tipo de prácticas se presentan como una vulneración de los derechos de las mujeres, al atentar negativamente contra su autonomía.

Un estudio de la prevalencia de la violencia obstétrica y ginecológica en 27 países de la Unión Europea (Brunello et al., 2024), analizó numerosas fuentes oficiales de diversa índole tanto cualitativas como cuantitativas, con el fin de obtener: a) una visión general del problema para una mejor y mayor comprensión, b) un marco jurídico en los diferentes Estados miembros, c) vías de compensación y reparación hacia las mujeres como forma de violencia de género y por último, d) recomendaciones para prevenir y hacer frente a este tipo de violencia. Entre los países que presentaban avances interesantes en los últimos tiempos, se encontraba España. Esto permitió realizar un estudio de caso más detallado en algunas cuestiones fundamentales en relación con el objeto de estudio.

En España, la LO 1/2023, de 28 de febrero, por lo que se modifica la LO 2/10 de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, identifica como uno de los objetos de esta, la prevención y la respuesta a todas las manifestaciones de violencia contra las mujeres en el ámbito reproductivo (art. 1). La VO, no está definida, por lo que se usan otras referencias o alusiones de manera indirecta como “evitar una intervención ginecológica y obstétrica innecesaria” (art.2. 5) o “violencia contra la mujer en el ámbito reproductivo basada en una discriminación por motivos de género” (art. 2. 7). A nivel autonómico, en CC.AA. como Cataluña o País Vasco se hace referencia a la VO como violencia machista. En el caso de Cataluña, la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista, recoge en su art. 4 d) la violencia obstétrica en relación a la vulneración de derechos sexuales y reproductivos como forma de violencia machista. En este artículo se menciona las “(...) prácticas ginecológicas y obstétricas que no respeten las decisiones, el cuerpo, la salud y los procesos emocionales de la mujer”. En el País Vasco, se integra en un único texto normativo el Decreto Legislativo 1/2023, de 16 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres y Vidas Libres de Violencia Machista contra las Mujeres, que contempla la garantía por parte de los poderes públicos vascos de una vida libre de violencia machista contra las mujeres, donde si incluye la violencia obstétrica y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos (art. 3. Principios Generales).

Otras leyes como la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, aunque no incluya una definición de la VO, refuerza la autonomía de las mujeres pacientes en la toma de decisiones y que según se desprende de su Exposición de Motivos, se orienta a un “(...) escrupuloso respeto a la intimidad personal y a la libertad individual del usuario (...)”. Esto se interpreta como un afianzamiento de la voluntad de informar y respetar a la mujer, a pesar de que no haya una mención expresa y definitoria en relación a la VO.

Desde la atención sanitaria no existe un consenso sobre la VO, ya que todavía existen reticencias a su reconocimiento, al normalizarse actitudes que se ven influenciadas por la estructura social patriarcal y que no respetan ni reflexionan sobre los derechos de las mujeres madres (Cordones Carmona y Blázquez Vilaplana, 2023). Además, existen pocos estudios a nivel global, por lo que es complicado la identificación y el registro, ya que no hay suficientes datos estadísticos actuales y armonizados. Del mismo modo, que la falta de información al respecto, junto con la en ocasiones escasa preparación o la falta de conocimiento sobre la VO por parte de los profesionales. Uno de los problemas metodológicos planteados es la medición de la violencia obstétrica, no solo desde el análisis cuantitativo sino también cualitativo. Tampoco ayuda que instituciones como la Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia (SEGO) y el Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos (CGCOM) rechacen o pongan en cuestión el término de violencia obstétrica al describirlo como “inapropiado, tendencioso e injusto” (Comunicado de SEGO, 2021) abogando por una “praxis inadecuada o unas expectativas de parto no cumplidas”, o “no se ajuste a la realidad por lo que se criminaliza las actuaciones de los profesionales” (Comunicado del CGCOM, 2021).

Atendiendo a una revisión sistemática desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanidades llevada a cabo en 2023 por Eugenia Ramos et al., la mayor parte de estudios en inglés y español en torno a la mención directa de VO en un intervalo de tiempo que comprendía entre 2017 y 2022, siguen una metodología cualitativa (entrevistas semiestructuradas o grupos focales), proviniendo la mayoría de estas investigaciones de Latinoamérica (especialmente Brasil) y de Europa (destacando España). En otra revisión sistemática explorativa en el ámbito de las ciencias de la salud y de las ciencias sociales, pero sin limitación temporal sobre la VO como forma de violencia de género (López Pérez y Rodríguez Martínez, 2023), destaca la metodología cualitativa (entrevistas semiestructuradas, estudios teóricos o análisis de casos judiciales) y cuantitativa, aunque está en menor medida (encuestas). Lo que se evidencia de estas dos revisiones es el aumento en los últimos cinco años del interés por esta temática. Sin olvidar por otro lado, la

visibilización y necesidad de seguir contribuyendo al acervo científico ante la escasez de estudios empíricos en España. El establecimiento y desarrollo de determinados indicadores y escalas para medir y evaluar este tipo de violencia es uno de los retos actuales¹⁶. Del mismo modo, que el objetivo de conseguir un número suficiente de muestras para profundizar sobre la producción y el conocimiento científico.

La aproximación desde las ciencias penales a la violencia obstétrica supone un gran desafío ya que no se alude a esta forma de violencia en nuestro Código Penal de manera expresa, de igual manera que en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. No existe un reconocimiento legal de la violencia obstétrica en nuestro país. Hay una ausencia de juridificación en nuestro ordenamiento por tanto de esta figura, en contraposición a lo que sucede en otros países latinoamericanos, donde se ha considerado la VO como violencia de género, permitiendo de esta manera la tipificación en las legislaciones correspondientes y vinculando claramente esta violencia a la violencia de género (Goberna Tricas, 2019). Es por ello, que habrá que acudir a organismos y textos internacionales para identificar los diferentes elementos que aparecerían si se diese tal situación. Como bien es sabido, y abordando el concepto de violencia contra la mujer de una forma muy simplificada, esta ha sido definida por organismos internacionales como las NNUU a través de la Declaración de la eliminación de violencia contra la mujer (1993) o el Consejo de Europa a través del Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (2011), el conocido como Convenio de Estambul. Este Convenio es un referente de los Tratados internacionales en materia de Derechos Humanos, pero concretamente en materia de lucha y prevención contra la violencia contra las mujeres.

Además de la reflexión como concepto sociológico de la violencia y particularmente de la violencia obstétrica desde las ciencias sociales, el feminismo ha contribuido en gran medida a enmarcar su relevancia dentro del contexto social actual. Entre otras cosas, a través de un factor estructural del poder obstétrico como forma de poder específico sobre los cuerpos de las mujeres, siendo el cuerpo de la mujer un objeto a disposición en una sociedad sexista (Arguedas Ramírez, 2019). Incluso algunas autoras consideran la violencia obstétrica como una forma de feminicidio indirecto al plantearse como una acción u omisión del Estado, personas o instituciones que menosprecia a la mujer, enmarcándose todo ello dentro de la concepción organizativa de una sociedad desigual (Pineda, 2022). En cualquier caso, a través de la negación del concepto de VO y de la falta de credibilidad ante estas acciones sobre los

¹⁶ En España, el cuestionario Percepción de violencia obstétrica en estudiantes (del inglés, Perception of Obstetric Violence in Students PercOV-S) fue validado por Mena Tudela et al., en 2021.

cuerpos de las mujeres, se ejerce ese poder obstétrico y ese despojo de la mujer como sujeto cognoscente y moral, invisibilizando así sus experiencias y la denuncia de tal violencia, y dificultando asimismo el acceso de estas a la justicia. Las reflexiones en el campo del feminismo abordan ese poder obstétrico en el marco de prácticas médicas y científicas normalizadas en un entorno social donde predominan elementos de desigualdad, discriminación, patriarcado y sexismo.

Llegados a este punto, esta introducción al concepto de violencia obstétrica sería un análisis sucinto desde diferentes ópticas y teniendo en consideración la problemática inherente, para promover un debate público en torno a este tipo de violencia mediante un claro reconocimiento universal de esta realidad.

III. La violencia obstétrica como una vulneración de los derechos humanos de la mujer

Los derechos humanos son derechos universales que son inherentes al ser humano, por el mero hecho de serlo. La consagración de tales derechos en diferentes textos normativos tanto nacionales como internacionales evidencia la importancia de la positivación de estos a efectos de disfrute, respeto y aplicación. Sin embargo, como se pone de manifiesto, históricamente estos derechos fueron concebidos en clave masculina, ya que los derechos de las mujeres fueron pensados bajo la concepción de mujer como minoría, particularmente dentro del universo masculino (Márquez Carrasco, 2009). Si bien es cierto, que los derechos humanos tienen un carácter evolutivo y dinámico que nos ayuda a comprender también la progresiva inclusión de nuevos titulares de estos (Bermúdez Valdivia, 2008).

Es por ello, que, para evitar la discriminación, y para integrar y reforzar la perspectiva de género en los diferentes instrumentos jurídicos en materia de derechos humanos, se promueve e incorpora esta perspectiva en un proceso de especificación necesario dentro de la comunidad internacional. Hoy debemos entender que dentro del reconocimiento de los derechos humanos se encuentra el reconocimiento de la perspectiva de género. De esta manera, a fin de dar cuenta de este avance en materia de derechos de las mujeres, algunos instrumentos relevantes consolidan tales derechos en el marco por ejemplo de las NNUU (algunos ya nombrados anteriormente, como la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer cuya entrada en vigor es de 3 de septiembre de 1981, o la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer proclamada por la Asamblea en Resolución 48/104, de 20 diciembre de 1993). Es, por tanto, que la comprensión de la universalidad de los derechos humanos trasciende a las garantías, interpretación y respeto de la no discriminación de las mujeres.

Al mismo tiempo que la sociedad evoluciona y los derechos humanos progresan, los defensores y defensoras de los derechos humanos van creciendo, a pesar de las evidencias en torno a la transgresión y violación de estos. Todo esto nos lleva a un desafío, que es el enfrentarnos a la vulneración de los derechos de las mujeres como infracción e incumplimiento de sus derechos básicos y fundamentales, y especialmente en la materia que nos ocupa que es la salud de la mujer, particularmente su salud reproductiva. Así en la esfera de la violencia obstétrica como manifestación de la violencia dirigida expresamente contra las mujeres, se produce una vulneración de sus derechos que incluyen entre otros, los derechos sexuales y reproductivos.

El derecho a la salud sexual y reproductiva de la mujer es un elemento integrado en el derecho a la salud (art. 12) del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la Asamblea General de las NNUU el 16 de diciembre de 1966. En este artículo, se reconoce el derecho a la salud tanto física como mental al más alto nivel posible, entendiendo también la salud reproductiva y sexual como parte de este derecho en materia de salud. El Relator Especial sobre el derecho de toda persona a la salud física y mental (Sr. Paul Hunt) reiteraba la importancia de un “enfoque político” del derecho a la salud y especialmente, del derecho a la salud sexual y reproductiva (E/CN.4/2004/49, 2004). Los derechos sexuales y reproductivos incluyen la libertad, la autonomía, la privacidad y la integridad de las mujeres para tomar decisiones libres e informadas sobre sexualidad y su reproducción, sin discriminación, coerción ni violencia. Es por ello, que los derechos sexuales y reproductivos abarcan varios derechos humanos, como el consentimiento informado, el derecho a la autonomía, el derecho a la no discriminación, o la integridad personal, que condensa las dimensiones psicológica, física y moral.

A nivel internacional, el derecho a la información se ampara a través del Convenio del Consejo de Europa y del Instrumento de Ratificación del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina (Convenio relativo a los derechos humanos y la biomedicina, de 4 de abril de 1997). Así pues, el derecho a la información y a la comunicación está regulado legalmente, por lo que la relación entre el profesional sanitario y la paciente se refuerza en un marco normativo que se ha fortalecido en nuestro país (entre otras, por la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica), pero también a nivel regional. De esta forma, el derecho a informar y ser informado que forma parte de la relación entre el profesional sanitario y la mujer paciente, se posibilita dándole un espacio como agente activo en la toma de decisiones, siendo además fundamental este derecho para el profesional sanitario, ya que es una de las

obligaciones de la *lex artis*¹⁷. El consentimiento informado también queda respaldado en el Convenio relativo a los derechos humanos y la biomedicina como instrumento internacional. De esta manera, solo se puede llevar a cabo un procedimiento biomédico si la mujer ha dado su consentimiento libre e informado, ya que el estar informada en relación a la salud, es algo fundamental para cualquier mujer particularmente en el contexto de su salud sexual y reproductiva. En principio, la información se transmite de manera verbal de manera comprensible y adecuada junto a la constatación por escrito en su historial médico. Es necesario, no solo informar sobre la naturaleza de la actividad médica concreta, sino también sobre los riesgos y las consecuencias propias resultantes de tal procedimiento. El consentimiento informado es el “instrumento que garantiza y promueve el derecho a la autodeterminación clínica del usuario/paciente” (Jiménez Rodríguez, 2022).

La autonomía de la mujer en relación a la posibilidad de decidir sobre su autonomía reproductiva refleja la capacidad de decidir libremente sobre la misma, lo que tiene una influencia directa sobre las decisiones que toma una mujer en su vida en condiciones de igualdad. Como bien jurídicamente protegido, no solo dentro del concepto de autonomía se aborda la autonomía física sino también la autonomía en la toma de decisiones. En el caso español se regula mediante la Ley 41/2002 antes mencionada. La concreción conceptual de la autonomía se impulsa asimismo como uno de los principios de la bioética¹⁸. Este principio de gran tradición política y filosófica en Occidente (García Pérez, 2006), implica la decisión de un sujeto, en este caso una mujer desde sus propias creencias y valores personales, a tomar decisiones sin ningún tipo de presión o coacción sobre cualquier intervención. Un ejemplo de aplicación y expresión legal del principio de autonomía por tanto es el consentimiento informado en procedimientos biomédicos. En relación a los derechos reproductivos y sexuales que se presentan como derechos fuertemente unidos, la autonomía reproductiva se dibuja como un escenario libre donde se elige el momento y las condiciones para tener hijos, sin coacciones de otros (Barrera Bolívar, 2017). La limitación y vulneración de tal derecho impide a la mujer acceder a sus derechos sexuales y reproductivos, del mismo modo que expone su cuerpo a un sometimiento y control donde hay una posición claramente dominante.

¹⁷ La *lex artis* es el criterio o estándar que emplea el Derecho para determinar la corrección de la práctica médica y poder dilucidar la responsabilidad del profesional y de la Administración por daños derivados de la actuación de los servicios sanitarios (Seoane, 2022).

¹⁸ Los autores T.L. Beauchamp y J.F. Childress han sido los precursores en el campo de la bioética postulando los llamados cuatro principios de la bioética que describen en su libro Principios de la bioética médica (1979), y que son: el respeto a la autonomía, la no maleficencia, la beneficencia y la justicia.

La integridad personal o la incolumidad del ser humano, y en este caso de la mujer, abarca diferentes dimensiones (física, psíquica, moral). Este derecho está consagrado en diferentes textos legales, como las constituciones de numerosos países, pero también en instrumentos internacionales como el Convenio Europeo de Derechos Humanos (art.3 y art. 8)¹⁹, donde se protege ante ciertos actos atendiendo a su grado de gravedad “torturas, tratos inhumanos y tratos degradantes”. Si bien es cierto que, aunque este Convenio no incluye una proclamación expresa de este derecho, lo crea infiriéndolo del derecho a la vida privada (Canosa Usera, 2017). La integridad personal como derecho humano en todas sus formas se debe proteger ante la vulneración en todos los ámbitos de desarrollo de un sujeto. Además, tanto el reconocimiento de este derecho como las prohibiciones que se enumeran en diferentes textos normativos del ámbito de los derechos humanos buscan proteger la dignidad inherente en el ser humano. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) o el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966) contemplan disposiciones que incluyen prohibiciones universales ante procedimientos médicos sin el libre consentimiento informado de un sujeto, protegiendo de esta manera la integridad personal de la mujer ante procedimientos que violan tal protección. Uno de estos podría ser la violencia obstétrica como manifestación de violencia a través de un trato cruel, inhumano o degradante sobre la misma.

La violencia obstétrica también tiene que ver con las experiencias de discriminación hacia la mujer. La Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) ya define el concepto de discriminación en dicho instrumento normativo. La VO al no respetar derechos como el consentimiento informado o el principio de autonomía, vulnera por lo tanto la protección jurídica de la mujer en relación a los comportamientos discriminatorios que se producen contra ella. La no discriminación de la mujer como derecho humano es esencial desde la perspectiva del contexto social, y el uso que se da al cuerpo femenino. La relevancia de la no discriminación se enlaza con la vulnerabilidad que sufren muchas mujeres no solo teniendo en cuenta la perspectiva de género sino también otros elementos que las vincula y afecta ampliando esa situación de vulnerabilidad. Entre esos factores, encontramos la raza, la etnia, la edad, el estatus socioeconómico, la religión o el acceso a la atención sanitaria, en países como por ejemplo África o Brasil. La VO que sufren las mujeres se ve incrementada por esos elementos que requieren de un enfoque de interseccionalidad como reflejo del cruce de distintos sistemas de opresión junto al de género, ya que se produce esa doble vulnerabilidad.

¹⁹ El Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de 4 de noviembre de 1950, enmendado por los Protocolos adicionales números 3 y 5, de 6 de mayo de 1963 y 20 de enero de 1966.

El análisis y tratamiento sobre la violencia contra la mujer debe tener en cuenta el enfoque en derechos humanos para afrontar, por un lado, la erradicación y supresión de la vulneración de tales derechos y, por otro lado, la prevención y sanción frente a tales vulneraciones. Esto supondrá un gran avance no solo institucional sino también de carácter normativo.

Como resultado de lo anterior, desde un punto de vista académico, el analizar y estudiar las violaciones de estos derechos humanos, al igual que el realizar un seguimiento de la implementación de tales derechos en la práctica médica y jurídica, requiere de la incorporación y refuerzo de otras disciplinas que complementen al Derecho, como se planteaba al inicio de este capítulo.

IV. Contribuciones, protocolos de actuación y protección a las mujeres. Especial mención al caso español

Hoy en día, es importante señalar que en el seno de la sociedad en la que vivimos existe en los últimos tiempos una reivindicación de las mujeres por sus derechos en relación a la discriminación que sufren en diferentes ámbitos de su vida. Sin entrar en una explicación más pormenorizada, en la literatura científica especializada han trascendido las motivaciones o razones explicativas de diversa índole que se esgrimen en relación a la violencia obstétrica, entre las que figuran: a) la percepción que se tiene de la mujer y la normalización del trabajo de parto y del trato antes, durante y después del mismo, b) las expectativas sociales para procrear y tener hijos, c) la imposición de la cesárea básicamente en el mundo occidental, d) la legitimación del saber y del conocimiento médico, e) la dificultad de la mujer para cuestionar la práctica médica, f) el cuerpo de la mujer como objeto a disposición, e) la construcción social de género, raza y clase o f) la relación de poder.

Además, a este respecto, el dominio predominante del modelo intervencionista en la concepción del parto, que se centra en la medicalización, en la intervención médica y la poca o nula intervención de la mujer en la toma de decisiones. La humanización del mandato médico es una demanda constante y más frente al intervencionismo en la atención obstétrica, ya que se precisa propugnar unos cambios en la relación médico-paciente en este caso en relación a la intervención clínica (Castrillo, 2020). No es por tanto un tema baladí, máxime cuando en base a la evidencia científica se apuesta por un enfoque menos intervencionista y medicalizado.

Lo cierto, es que asistimos a un impulso desde la sociedad civil y las instituciones a través de diversas acciones, proyectos, programas y campañas temáticas entre otros, en aras de impulsar un modelo diferente. En este contexto, asociaciones sin ánimo de lucro como el

“Parto es nuestro”²⁰, respalda un activismo feminista que ayude a fomentar y mejorar las condiciones de las mujeres durante el embarazo, el parto y el posparto. En este sentido, hay que hacer notar que, a lo largo de más de 20 años, esta asociación ha difundido diferentes propuestas en relación a un parto humanizado, avalado por la experiencia de muchas mujeres, poniendo de esta manera en el centro del debate la problematización del parto. A nivel regional, destaca en Cataluña la asociación de voluntarias sin ánimo de lucro “Dona Llum”²¹, que unifica las sensibilidades de las madres catalanas que luchan por un parto respetado atendiendo a la evidencia científica, y adecuando las necesidades de las madres y recién nacidos a las prácticas sanitarias más actuales y apropiadas en la atención perinatal en Cataluña, mediante la puesta en marcha de un amplio abanico de actividades.

Asimismo, cuando se habla de VO en nuestro país, hay que tener presente el Observatorio de violencia obstétrica²² como institución experta en género y salud, impulsado por profesionales mujeres de diferentes ámbitos como el sanitario, social y jurídico, y que como organismo multidisciplinar nace para visualizar y denunciar aquellas prácticas que constituyen violencia obstétrica. Entre sus objetivos destaca, la recogida y difusión de información relacionada con la VO, el trabajo conjunto con instituciones similares a nivel internacional y la configuración de un canal de comunicación con instituciones sanitarias, colectivos profesionales y asociaciones de usuarias para erradicar esta violencia (Brigidi y Ferreiro Mediante, 2018). Junto a lo anterior, el Observatorio garantiza el acceso de las mujeres a diferentes recursos ante una vulneración de sus derechos.

Mientras, la Federación de Asociaciones de Matronas de España (FAME)²³ que representa a todas las asociaciones de matronas del territorio español, promueve el cuidado integral de la mujer promoviendo políticas que favorezca a esta y al recién nacido, en torno a la salud sexual y reproductiva de la madre y el cuidado de la salud del bebé. Al mismo tiempo, algunas evidencias empíricas se ponen de relieve en la investigación en torno a esta temática. Parece conveniente analizar sucintamente algunos estudios llevados a cabo. Las experiencias y percepciones de las matronas en Barcelona (Cataluña) tanto en atención primaria como en atención hospitalaria fueron estudiadas y analizadas por Martín Castañeda (2020). En esta investigación cualitativa de corte etnográfico donde se realizan 8 entrevistas semiestructuradas a matronas, se identifican y describen las experiencias frente a las

²⁰ Para conocer más sobre esta asociación, se puede visitar su página web en el siguiente enlace: <https://www.elpartoesnuestro.es/>

²¹ Para ampliar información al respecto, se recomienda visitar su web en: <https://www.donallum.org/>

²² Las actividades del Observatorio de Violencia Obstétrica se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://observatorioviolenciaobstetrica.es/>

²³ Para más información, véase el siguiente enlace: <https://federacionmatronas.org/>

prácticas de VO, usando para este propósito una metodología feminista y poniéndose de manifiesto la existencia de tal violencia. Las opiniones de las matronas en Baleares fueron estudiadas por Llobera Cifre (2018) gracias a una investigación descriptiva y transversal mediante cuestionario a una muestra de 173 matronas del sistema sanitario público. En él se evidenciaba un margen de mejora respecto al trato humanizado y respetuoso durante el parto, a pesar de que en general no era percibido como malo, y se ponía el foco en la autonomía de la mujer. El abordaje de la VO se debe promulgar en las diferentes CC.AA. de nuestro país y también a nivel nacional, más investigación al respecto que incluya la opinión de los profesionales sanitarios, no solo de las matronas sino también de otros.

Frente a la perspectiva de matronas, la visión y las experiencias de las mujeres que han sufrido VO ha sido analizada asimismo en nuestro país. Concretamente en la investigación de Mena Tudela et al., (2020), se exploran las percepciones de mujeres y las diferencias interterritoriales en relación a la VO como criterio de equidad. Junto a las mujeres, también en el cuestionario (n=17.541) participaron profesionales sanitarios, grupos de crianza y lactancia y la asociación el Parto es nuestro. Los resultados muestran que un 38.3% (n=6051) de mujeres habrían sufrido VO, mayoritariamente en el contexto de la sanidad privada. La frecuencia de VO por CC.AA. señala a Murcia (42,1%), Extremadura (41,6%) o Galicia (41,1%) con mayores porcentajes. La ausencia de ofrecimiento en la información sobre los procedimientos o la ausencia en torno a la decisión de solicitar el consentimiento informado de la mujer 83,4% (n=6432) se analiza también en el estudio. Otro punto destacado es la percepción de las mujeres frente al apoyo de las instituciones en respuesta a la vulneración de sus derechos, es decir, el soporte y apoyo que dan a estas. Otro estudio anterior de Llobera Chifre et al., (2018) recoge la percepción de 12 mujeres que fueron atendidas en diferentes hospitales públicos y privados de Mallorca, con la ayuda de la entrevista semiestructurada. La dimensión en relación al trato recibido fue de lo más destacado en las entrevistas, sobresaliendo la jerarquización, la falta de respeto o la deshumanización. La sobremedicación en torno a la práctica clínica es otra variable de análisis a tener en cuenta. La VO por quebrantamiento de los derechos de las pacientes (autonomía, información e intimidad) es particularmente evaluada. Al final, de lo que se desprende en esta investigación es la afectación negativa de la VO en todas sus dimensiones, perjudicando así a la mujer en todos sus ámbitos.

Todavía queda un largo camino, pero entre las diferentes acciones en nuestro país que se han experimentado en los últimos años, un ejemplo es la implementación por parte del Ministerio de Sanidad y de Política Social de la Guía de Práctica Clínica para el Parto Normal

(2010)²⁴. Esta Guía o Protocolo de actuación de parto respetado a nivel nacional y su posterior desarrollo del nuevo Protocolo tras la Ley 1/2023, ayuda a establecer una serie de recomendaciones a preguntas clínicas basada en una síntesis de evidencias científicas y atendiendo al criterio de un equipo redactor de profesionales, que puede servir de herramienta para mejorar la atención sanitaria en el territorio español, que puede promover la participación de las mujeres en el parto y que pueda apoyar las iniciativas de los servicios médicos.

Además, es importante la evaluación también de los recursos físicos, humanos, y la actividad y calidad de los servicios hospitalarios en el ámbito de la atención perinatal, lo que se hizo a través del Informe elaborado por el Ministerio de Sanidad y que abarcaba el periodo 2010-2018²⁵. Algunas actuaciones por parte de las instituciones se están llevando a cabo como parte de la evaluación de la VO en nuestro país. Sirva a modo de ejemplo, la tasa de cesáreas (22,4% en la sanidad pública, y 34,5% en la sanidad privada) recogida anualmente en un Informe por el Sistema Nacional de Salud (siendo la última de 2023), donde se sitúa la tasa en nuestro país por encima de la recomendada por la OMS (15%). La tasa de episiotomías se aglutina atendiendo a estudios propios llevada a cabo por los propios hospitales, o como, por ejemplo, por el informe completo de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y sus consecuencias (2019) que situaba actualmente a España en una tasa del 89% (desde 2016 ha bajado, aunque supera los estándares de la OMS, es decir, no superar el 15%). Asimismo, la presencia del “Plan de Parto y Nacimiento” se materializa a través de un modelo oficial del Ministerio de Sanidad y de las CC.AA. para documentar las preferencias, necesidades, deseos y expectativas sobre el proceso del parto y nacimiento, dejando esta información por escrito.

Para afrontar las cuestiones suscitadas en relación al VO y como mecanismo de supervisión y cumplimiento por parte de los Estados miembros en torno a los derechos sexuales y reproductivos de la mujer, se introduce en 1999 la figura del Comisario para los Derechos Humanos (Resolución (99) 50 del Comité de Ministros) como institución dentro del Consejo de Europa. Esta institución se erige como un órgano no judicial que promueve la educación y sensibilización sobre los derechos humanos, visitando a los países, entre los que se

²⁴ Esta guía no es de obligado cumplimiento, ya que contiene recomendaciones y tampoco puede sustituir al criterio clínico del personal sanitario. Se puede consultar una versión resumida en el siguiente enlace:
<https://www.sanidad.gob.es/areas/calidadAsistencial/estrategias/atencionPartoNormal/docs/guiaPracClinPartoCompleta.pdf>

²⁵ Para consultar dicho monográfico, véase el siguiente enlace:
https://www.sanidad.gob.es/estadEstudios/estadisticas/docs/Informe_Atencion_Perinatal_2010-2018.pdf

encuentra España, lo que permite ahondar en las prácticas no consentidas de la salud materna y ginecológica de una mujer.

Otro aspecto para considerar es el tratamiento jurídico de la VO en el ámbito de los tribunales españoles. Esto sirve para comprobar el tratamiento de la VO dado por los Tribunales frente al tratamiento médico, como se analiza en sentencia (Sentencia 11/2023, de 23 de febrero de 2023) emitida por el Pleno del Tribunal Constitucional (con votos particulares disonantes), el cual ante un recurso de amparo se pronuncia ante supuesta vulneración de derechos de una mujer analizando la actuación hospitalaria en relación a los derechos de igualdad y no discriminación, integridad física y moral, libertad ideológica, y a la intimidad personal y familiar. Por otro lado, en una sentencia actual se impone el criterio de la mujer frente al facultativo atendiendo a diferentes criterios. Un ejemplo de ello es la Sentencia 38/2023, de 22 de febrero, del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo número 5 de Las Palmas de Gran Canaria, donde el derecho de las mujeres a decidir entre parto natural o por cesárea se pone en el centro del debate

Por último, no podemos dejar de nombrar otros medios que se pueden considerar ante diferentes tipos de violencia contra las mujeres en España, como es el caso del recurso telefónico 016 para atender a las mujeres de violencia machista las 24 h del día, los 365 días del año. Del mismo modo, que los teléfonos de la Guardia Civil y la Policía Nacional, lo que evidencia la inclusión y consideración de esta violencia dentro de la violencia de género.

V. Conclusiones

A la luz de los resultados, y habiendo tenido en cuenta el contexto teórico y analizado las evidencias empíricas en torno a la violencia obstétrica, podemos concluir en primer lugar, sobre la necesidad de dotar a la definición de este tipo de violencia de una dimensión legal, ética y médica más profunda, siendo este uno de los retos actuales que se debe impulsar desde diferentes ámbitos. Las implicaciones para la investigación en esta materia son múltiples y por ello, es importante considerar las diferentes circunstancias particulares para acercarnos a las mujeres que han sufrido este tipo de violencia y vulneración de sus derechos.

En segundo lugar, la continuidad de una multidisciplinariedad es esencial para seguir contribuyendo en el desarrollo de los derechos humanos, a modo de defensa y promoción, y en el análisis integral de los aspectos en torno a la violencia obstétrica. No solo desde las ciencias médicas, sino también desde otras disciplinas como el Derecho o alguna de las pertenecientes a las ciencias sociales.

En tercer lugar, la ejemplificación de la vulneración de estos derechos humanos se manifiesta en prácticas de violencia obstétrica. La privación de tales derechos es una realidad en la VO, y es por ello por lo que se deben reforzar y proteger los derechos fundamentales que asisten a la mujer.

En cuarto lugar, es preciso seguir desarrollando y ampliado todo tipo de estrategias para aproximarnos a la violencia obstétrica. A tal efecto, parece oportuno confirmar la importancia de concienciar sobre la falta de perspectiva de género, por un lado, y la violencia patriarcal por otro.

Estamos, en definitiva, ante un cambio de paradigma y un nuevo abordaje, en el que han contribuido asimismo como se ha dicho anteriormente, las redes de mujeres y las activistas de derechos humanos. Esto ha servido de base y fundamento para un mayor desarrollo de los derechos humanos de las mujeres, un refuerzo de sus garantías jurídicas y la puesta de relieve de la problemática en torno a la violencia obstétrica como forma de violencia contra las mujeres.

VI. Referencias bibliográficas

- Arguedas Ramírez, G. (2019). Reflexiones sobre el saber/poder obstétrico, la epistemología feminista y el feminismo descolonial, a partir de una investigación sobre la violencia obstétrica en Costa Rica. *Antología del pensamiento crítico costarricense contemporáneo*, 12(1), 569-590. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx1wh.31>
- Barrera Bolívar, A. (2017). Reflexiones sobre el ejercicio de la autonomía reproductiva en el contexto de violencia de pareja. *Revista de la Facultad de Psicología*, 12(2), 72-83.
- Bermúdez Valdivia, V. (2008). La violencia contra la mujer y los derechos sexuales y reproductivos. *Derecho PUCP*, (61), 81-110. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.200801.004>
- Brigidi, S., Polo, A., Mena Tudela, M., & Medina Pradas, C. (2023). Definición de la violencia ginecológica-obstétrica. *Psicosomática y Psiquiatría*, 27, 34-38. <https://doi.org/10.60940/PsicosomPsiquiatrnum2708>
- Brigidi, S., & Ferreiro Mediante, S. (2018). Observatorio de la violencia obstétrica en España. *Mujeres y Salud*, 43, 42-44.
- Brunello, S., Gay-Berthomieu, M., Smiles, B., Bardho, E., Schantz, C., & Rozee, V. (2024). Obstetric and gynaecological violence in the EU - Prevalence, legal frameworks and

educational guidelines for prevention and elimination. European Parliament.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2024/761478/IPOL_STU\(2024\)761478_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2024/761478/IPOL_STU(2024)761478_EN.pdf)

Canosa Usera, R. (2017). La protección de la integridad personal. *Revista de Derecho Político. UNED*, 1(100), 257-310. <https://doi.org/10.5944/rdp.100.2017.20700>

Castrillo, B. (2020). Parir entre derechos humanos y violencia obstétrica. Aproximación conceptual y análisis del reciente posicionamiento de la Organización de las Naciones Unidas. *Revista Encuentros Latinoamericanos*, (1), 196-220. <https://doi.org/10.59999/4.1.625>

Cordones Carmona, M., & Vázquez Vilaplana, M. B. (2023). El personal sanitario frente a la violencia obstétrica. Una primera aproximación para el debate. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 6, 45-69. <https://doi.org/10.6018/igual.539271>

Eugenia Ramos, B., Acuña González, A. G., García Verduzco, M. F., & Gómez Pérez, A. S. (2023). Violencia obstétrica: una revisión sistemática de literatura. *Opción. Revista de antropología, ciencias de la comunicación y de la información, filosofía, lingüística y semiótica, problemas del desarrollo, la ciencia y la tecnología*, 39(100), 60-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7637450>

García Pérez, M. A. (2006). Los principios de la bioética y la inserción social de la práctica médica. *Revista Administración Sanitaria*, 4(2), 341-356.

Goberna Tribecas, J. (2019). Violencia obstétrica: aproximación al concepto y debate en relación a la terminología empleada. *Musas. Revista de investigación en mujer, salud y sociedad*, 4(2), 26-36. <https://doi.org/10.1344/musas2019.vol4.num2.2>

Jiménez Rodríguez, J. M. (2022). El derecho de información de los usuarios o pacientes. Más allá del consentimiento informado. *Revista de Derecho de la Seguridad Social. Laborum*, 4, 151-170.

López Pérez, M., & Rodríguez Martínez, A. (2023). Análisis sistemático de la producción científica sobre la violencia obstétrica. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, Universidad de Jaén*, 18, 822-848. <https://doi.org/10.18002/cg.i18.7574>

García, E. M. (2018). La violencia obstétrica como violencia de género. Estudio etnográfico de la violencia asistencial en el embarazo y en el parto en España desde la percepción de usuarias y profesionales [Trabajo de fin de máster, Universidad Autónoma de

Madrid].

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684184/garcia_garcia_eva_margarita.pdf

Martín Castañeda, L. B. (2020). La violencia obstétrica desde la perspectiva de las matronas de atención primaria y hospitalaria en Barcelona. Un análisis desde la antropología. *Matronas Prof.*, 21(3-4), 6-11.

Mena Tudela, D., Cervera Gasch, A., Andreu Pejó, L., Alemany Anchel, M. J., Valero Chillerón, M. J., Peris Ferrando, E., Mahiques Llopis, J., & González Chordá, V. M. (2022). Perception of obstetric violence in a sample of Spanish health sciences students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 110, Article 105266. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105266>

Mena Tudela, D., Iglesias Casás, S., González Chordá, V. M., Cervera Gasch, A., Andreu Pejó, A., & Valero Chillerón, M. J. (2020). Obstetric violence in Spain (Part I): Women's perception and interterritorial differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7726. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217726>

Ministerio de Sanidad y Política Social. Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica sobre la atención al parto normal. (2010). Guía de Práctica Clínica sobre la atención al parto normal. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social. Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias del País Vasco (OSTEBA). Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias de Galicia (Avalia-t). OSTEBA N° 2009/01. <https://www.sanidad.gob.es/areas/calidadAsistencial/estrategias/atencionPartoNormal/docs/guiaPracClinPartoCompleta.pdf>

Pineda G., E. (2022). Aproximaciones al feminicidio gineco-obstétrico. *Revista Nuestramérica*, 10(19), 1-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6028609>

Seoane, J. A. (2022). *Lex artis. AFD*, 38, 275-300.

Capítulo 10. Cine documental intercultural universitario como herramienta disruptiva para la promoción y defensa de los derechos humanos

Dr. Robert Enrique Flores Pillajo

Universidad Estatal de Bolívar

Abg. Maria Concepcion Chacon Abarca MSc.

Abogada en Libre Ejercicio

I. Introducción

El siglo XXI ha transformado radicalmente la forma en que concebimos la creación artística y educativa, impulsado por avances tecnológicos sin precedentes. En el ámbito cinematográfico, esta revolución ha democratizado la producción audiovisual, permitiendo que cualquier persona plasme sus ideas con herramientas accesibles. Esta accesibilidad ha facilitado la integración del cine documental como recurso pedagógico, enriqueciendo la enseñanza mediante formatos dinámicos como documentales y videos cortos que capturan la atención y fomentan el aprendizaje significativo.

El cine documental, en particular, se presenta como una poderosa herramienta para generar empatía y conciencia crítica frente a problemáticas sociales invisibilizadas. Su capacidad pedagógica es invaluable en el estudio del derecho, ya que expone vulneraciones a los derechos humanos y cuestiona las estructuras educativas tradicionales que a menudo resultan desconectadas de la realidad contemporánea y de las experiencias de los estudiantes. Así, el documental se convierte en un medio para acercar el conocimiento jurídico a contextos reales y urgentes.

En respuesta a estos desafíos, la Universidad Estatal de Bolívar, a través de la carrera de Derecho y la asignatura de Derecho Constitucional, Derecho Indígena y Clínica Jurídica Constitucional bajo la dirección del Dr. Robert Flores, ha impulsado el festival "DERECHOALARTE 2024"²⁶. Este evento pionero, que se celebra el 10 de diciembre en conmemoración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promueve la creación

²⁶ Vídeo promocional del primer festival de cortos documentales "DERECHOALARTE 2024" El Dr. Robert Flores, docente de la Carrera de Derecho en la Universidad Estatal de Bolívar, organizó y dirigió el primer festival de cortos documentales "DERECHOALARTE 2024", en el marco de las asignaturas de Derecho Constitucional, Derecho Indígena y Clínica Jurídica Constitucional. En este evento, se presentaron 14 cortometrajes documentales, de los cuales cuatro avanzaron a la final, promoviendo así un diálogo crítico sobre derechos humanos y justicia social a través del arte cinematográfico. Puede consultarse en: https://www.youtube.com/watch?v=eRjzPNp_yL4

de cortos documentales realizados por estudiantes. La iniciativa articula el cine como herramienta educativa, artística y política, dando voz a comunidades vulnerables y abordando temas cruciales como la justicia indígena, la violencia de género y los derechos de la naturaleza.

II. El cine documental como herramienta pedagógica.

A lo largo de la historia se ha investigado el papel importante que juegan los diferentes recursos audiovisuales interactivos en el aula de clase, Hidalgo y Aliaga (2020) indican que: *“Entre los diversos recursos también debemos mencionar el cine y la televisión como recursos audiovisuales que, si bien generalmente no son diseñados con finalidad instructiva, sí pueden ser estímulos para el aprendizaje”*(p. 82). Asimismo, Gutiérrez et al., (2006) han señalado : *“la inmensa capacidad del cine para transmitir un conocimiento directo, vivo, real de acontecimientos y sucesos sociales. El cine no sólo llega a la inteligencia de las personas, sino también conecta con sus emociones, para generar motivaciones y para facilitar el compromiso de las personas con el cambio”* (p. 244).

El cine documental no es solo un simple registro visual de la realidad; es, ante todo, una construcción compleja sustentada en discursos, sentimientos y recuerdos; distintos catedráticos han reconocido el valor del recurso cinematográfico en los procesos pedagógicos; Barros y Barros (2015) indican que *“está comprobado que el uso de la multimedia mejora el aprendizaje de los alumnos y reduce el tiempo de instrucción y los costos de la enseñanza”* (p. 29).

En este sentido, Sotelino et al., (2022) destacan que *“el cine se ha convertido en un medio audiovisual de importancia creciente en las aulas (cineforum), como un instrumento pedagógico poderoso”* (p. 87). Esta perspectiva se complementa con la visión de Gutiérrez (2018) en su obra *Educación con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación*, donde plantea que *“el ideal de ser humano implica el desarrollo armónico y en igualdad de: inteligencia-cognición (pensar), voluntad-volitiva (querer), afectividad y emociones (sentir), operatividad-intencionalidad (elegir-hacer), proyección ética y moral (decidir-actuar) y creatividad (crear-construir)”* (p. 86). Así, el cine documental se posiciona como una herramienta pedagógica integral, capaz de articular pensamiento, emoción y acción en la formación de sujetos críticos, sensibles y creativos.

Bill Nichols (1997), reconocido cineasta y teórico del documental, señala en su obra *La representación de la realidad* que *“la fuerza del documental reside en su capacidad para construir realidades mediante una narrativa visual que provoca emociones y apela al*

raciocinio” (p. 32). Esta facultad de evocar sentimientos y conectar con las experiencias sociales convierte al documental en un recurso fundamental dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje contemporáneos. La combinación de imágenes, sonidos y otros elementos sensoriales permite una comprensión integral de los fenómenos sociales, superando las limitaciones de los textos académicos tradicionales y estáticos.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, autores como Martín Barbero (2010), en su artículo *Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas mundiales de lo cultural* argumentan que los nuevos lenguajes audiovisuales “se adaptan mejor a las formas de cognición y aprendizaje de las nuevas generaciones, formadas en entornos digitales” (p. 28). Esta afirmación subraya la relevancia del cine documental como un instrumento activo en la educación, capaz de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y otras competencias esenciales para la transformación social.

En este sentido, el cine documental no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también se posiciona como una herramienta clave para promover una mirada crítica y comprometida con la realidad, facilitando la reflexión y la acción en torno a problemáticas sociales complejas.

2.1. Imagen, política y representación

Walter Benjamín (2005), en su obra *El libro de los pasajes*, plantea la noción de la imagen dialéctica, proponiendo que “la representación visual puede actuar como una forma de obstinación, al visibilizar aquello que el discurso hegemónico ha ocultado” (p. 115). Esta idea invita para reflexionar sobre el poder de la imagen para revelar las versiones de la historia que han sido deliberadamente silenciadas, evidenciando las continuas opresiones sociales. Así, la representación visual no solo esclarece realidades invisibilizadas, sino que también se convierte en un instrumento crítico para la lucha por la justicia social y el cambio político.

Esta perspectiva es retomada por el filósofo Jacques Rancière (2014) en *Le Partage du sensible: Esthétique et politique*, donde define la política como “una imagen que altera el reparto de lo sensible” (p. 18). Con ello, Rancière señala cómo la sociedad configura lo que se considera visible o invisible, y cómo la política de la imagen —entendida como la producción y circulación de imágenes— tiene el poder de perturbar esta distribución, modificando lo que una comunidad percibe como sensible y digno de atención.

En este contexto, el cine documental producido desde la mirada estudiantil trasciende la mera representación de la realidad para constituirse en una herramienta política y cultural. Estas obras visibilizan las injusticias y dan voz a quienes históricamente han sido marginados,

construyendo narrativas que empoderan a comunidades indígenas y otros sectores vulnerables en Ecuador. De esta manera, el documental se convierte en una forma de resistencia simbólica capaz de transformar las percepciones sociales sobre estas comunidades y promover un reconocimiento más justo y plural.

2.2. Derechos Humanos y educación

La tecnología juega un papel trascendental en la educación superior, alineándose a las necesidades de la sociedad produciendo nuevas herramientas en beneficio de los estudiantes y docentes, Aguilar indica que: “La tecnología juegan un papel muy importante en la educación debido a que facilita la enseñanza ya sea virtualmente o utilizando aparatos como el proyector digital, la computadora, el Internet, etc.”; fomentando iniciativas que ayuden el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias por lo que el legislador ecuatoriano en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece en el artículo 3 que: “La educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos”, al momento de fusionar la tecnología y la educación buscamos una forma atractiva de hacer pedagogía

Beltrán Lara (2010) sostiene que “la educación en derechos humanos obedece a una dialéctica que reconoce en los individuos y en los pueblos no solo sus derechos como sujetos, sino también su papel y participación en la construcción de una sociedad democrática que garantice su efectivo goce” (p.208). Este enfoque de derechos humanos se orienta hacia una comprensión normativa que busca formar individuos críticos, éticos y comprometidos con la transformación social. En este sentido, la Universidad Estatal de Bolívar, como institución pública, asume una responsabilidad fundamental, especialmente en la carrera de Derecho, para promover la justicia social mediante una educación que respete y reconozca la diversidad cultural, así como las luchas sociales tanto nacionales como internacionales.

Esta perspectiva encuentra respaldo en el pensamiento del pedagogo Paulo Freire (1970), quien en su obra Pedagogía del oprimido plantea una educación liberadora, donde aprender no consiste en memorizar, sino en problematizar la realidad y, a través del diálogo entre educadores y educandos, buscar soluciones conjuntas. Desde un enfoque constitucionalista, la integración del derecho constitucional y los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, junto con pedagogías críticas, contribuye a construir una educación jurídica más humanista y contextualizada.

En esta línea, de Sousa Santos (2019), en “Las ecologías de saberes”, defiende la necesidad de valorar y mantener en igual nivel de importancia las diversas formas de conocimiento, ya sean ancestrales o contemporáneas. Esta pluralidad epistemológica es esencial para la construcción de una sociedad más justa, pues articula los saberes occidentales con las epistemologías ancestrales, enriqueciendo así los procesos educativos y sociales.

Igualmente, Estrada et al., (2023) señalan que: *“Las universidades se caracterizan por ser espacios de aprendizaje y reflexión, el cine y las universidades están interconectados de muchas maneras a través de programas académicos, investigaciones, proyecciones de películas, festivales y eventos relacionados con el cine”* (p. 6), incluso ha llevado a ser una herramienta pedagógica en la educación inclusiva siendo la llave para el conocimiento de las personas con discapacidad.

2.3. Contexto social y académico

El Ecuador a partir de la promulgación de la Carta Magna de 1998 ha sido reconocido como un país pluricultural y multiétnico, este reconocimiento se debe a las luchas sociales del pueblo indígena, logrando posicionarse como un actor fundamental en la política, esta lucha del movimiento indígena ecuatoriano tiene que ver con la autodeterminación, que según la doctrina del Derecho Internacional Público, no es otra cosa sino la capacidad de un pueblo a decidir su propia forma de gobierno y organizarse libremente en todos los órdenes.

La Universidad Estatal de Bolívar, situada en el corazón de los Andes ecuatorianos, destaca por su modelo educativo innovador que integra el rigor del derecho constitucional con la riqueza intercultural de su entorno. Esta región, caracterizada por su diversidad étnica y cultural, ofrece un contexto único para una formación jurídica que va más allá de la instrucción tradicional, enfocándose en preparar profesionales sensibles a la complejidad de los sistemas jurídicos plurinacionales y pluriculturales presentes en la zona.

La carrera de Derecho en la UEB se distingue por su enfoque integral que reconoce la pluralidad jurisdiccional es decir la convivencia de sistemas de justicia ordinaria e indígena, permitiendo a los estudiantes comprender y respetar estas realidades coexistentes. Este enfoque fomenta habilidades interpretativas y aplicativas del derecho que promueven el respeto hacia las formas propias de justicia de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, así como otras prácticas montubias y afroecuatorianas, enriqueciendo así la formación jurídica en un escenario plural y diverso.

En el marco pedagógico de la UEB, los estudiantes asumen un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente a través del festival de cortos documentales que vincula teoría y práctica. Al investigar, grabar y editar documentales sobre derechos humanos y problemáticas sociales locales, los futuros juristas trascienden el rol pasivo y se convierten en agentes activos del conocimiento. Esta experiencia fortalece sus competencias audiovisuales y su comprensión crítica del derecho indígena y constitucional, preparándolos para enfrentar las desigualdades y arbitrariedades históricas de su sociedad.

El uso del documental como herramienta educativa facilita la empatía y el vínculo directo con la realidad social, al interactuar con comunidades, líderes y defensores de derechos humanos. Estas experiencias humanizan el derecho para los estudiantes, evidenciando las consecuencias de las injusticias y promoviendo una comprensión profunda de la ética, la justicia social, la equidad y el respeto. Estos valores son esenciales para un modelo de justicia que aspire a responder a las necesidades de una sociedad tan diversa como la región interandina y el país en general.

El enfoque pedagógico del festival también fomenta en los estudiantes una conciencia intercultural al exponerlos a sistemas de justicia y cosmovisiones indígenas diferentes a las convencionales. Esta interacción promueve la capacidad de escucha y el diálogo respetuoso entre diversas perspectivas, evidenciando el compromiso de la Universidad Estatal de Bolívar con la formación de profesionales capaces de generar cambios significativos en el sistema de justicia y en la sociedad.

III. El festival de cine documental: “DERECHOALARTE 2024”

El primer festival de cine documental constitucional e indígena de la Universidad Estatal de Bolívar denominado “DERECHO AL ARTE 2024” se convirtió en una propuesta educativa transformadora con un enfoque innovador buscando generar un cambio significativo de las personas al obtener, aplicar y construir conocimiento buscando un currículo flexible, vinculado con la comunidad y otorgando un desarrollo docente al momento de incorporar herramientas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta incorporó de manera innovadora elementos artísticos, respondiendo a la necesidad de transformar los métodos tradicionales de aprendizaje jurídico. Su organización partió de la premisa de que el derecho debe dialogar activamente con la realidad social, permitiendo que el conocimiento jurídico se enriquezca a través de experiencias vivenciales y expresiones culturales. Además, el festival se erigió como un espacio inclusivo que brinda voz y protagonismo a personas y comunidades históricamente marginadas de los debates

jurídicos. De este modo, el evento se consolidó como un escenario donde derecho y arte convergen, propiciando la construcción colectiva de nuevas narrativas en torno a los derechos humanos.

El cine documental intercultural universitario ha demostrado ser una herramienta valiosa para evidenciar la vulneración de los derechos humanos, así como para fomentar el diálogo intercultural, enriqueciendo la comprensión y el respeto mutuo entre diferentes culturas. Esta modalidad educativa también pone de manifiesto el papel activo de los estudiantes como agentes de transformación social, capaces de incidir positivamente en su entorno. En este marco, se busca consolidar el cine documental como una herramienta pedagógica fundamental dentro de la malla curricular de la carrera de Derecho. Freire (1965), en su obra *La educación como práctica de la libertad*, sostiene que “la educación es praxis, reflexión y acción para transformar un mundo” (p. 235), premisa que inspira esta metodología educativa que invita a los estudiantes a practicar, reflexionar y actuar sobre las problemáticas sociales.

En el festival participaron estudiantes de Derecho de niveles intermedio y avanzado, organizados en equipos para potenciar sus habilidades y conocimientos normativos. A esta iniciativa se sumaron miembros de comunidades indígenas y diversos colectivos, quienes aportaron testimonios, conocimientos, memorias y saberes ancestrales, enriqueciendo la investigación y la producción audiovisual. Esta colaboración interdisciplinaria fortaleció el proceso de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes conectaran la teoría con la realidad social y cultural de su entorno.

Los temas abordados en el festival fueron seleccionados cuidadosamente en torno al Día Internacional de los Derechos Humanos, celebrado cada 10 de diciembre. Durante el evento se produjeron catorce documentales, cada uno con enfoques narrativos y temáticas diversas que exploraron problemáticas sociales y jurídicas, cuyos títulos y temáticas fueron: “la ley del silencio”, “ecos de la tierra: sabiduría y rituales ancestrales” Colta, ecos del pasado”, “el hambre que roba sueños”, “Salinas de Guaranda- rincón mágico del Ecuador”, “jóvenes en acción”, “más allá de los límites, la fuerza de la discapacidad”, “el hijo de la prostituta”, las “caras de la muerte”, “formando futuro, rompiendo barreras” .

De estas producciones se realizó la preselección de los cortos documentales por parte de los presidentes de todos los cursos de la carrera de derecho, cuatro destacaron y llegaron a la final, siendo evaluadas luego en un gran evento en el auditorio de la facultad de Jurisprudencia Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Estatal de Bolívar por un jurado compuesto por líderes indígenas, mujeres activistas, profesionales con discapacidad, artistas y académicos locales. El documental premiado como el ganador del primer festival

de cortos documentales interculturales fue: “AUNQUE PEGUE O MATE, MARIDO ES”²⁷, abordó los “micromachismos”²⁸ y la violencia de género (Derechos de la mujer); En segundo lugar: “ÑUKANCHIC ÑAN KAMACHIN: CAMINOS DE JUSTICIA”²⁹ exploró la justicia indígena; En tercer lugar: “VÍA DE PERROS”³⁰ – Gallo Rumi trató el abandono animal (derechos de la naturaleza); y en cuarto lugar: “MAS ALLA DE LOS LIMITES_AKTION T4: EL ALMA TRAS EL TELON”³¹ se centró en la memoria histórica (Dignidad humana_obra de teatro_ eutanasia nazi). Así, el festival se consolidó como un espacio donde el arte y el derecho convergen para construir narrativas que invitan a reflexionar profundamente sobre los derechos humanos y sus múltiples dimensiones.

Cada una de las obras impactó a los espectadores de manera particular, pero todas compartieron un objetivo común: visibilizar críticamente las diversas formas de violencia y resistencia con un compromiso profundo hacia la sociedad. En varias producciones, el apoyo de estudiantes de Comunicación y especialistas en montaje elevó la calidad técnica y narrativa, destacando el valor de la creación colectiva. Los estudiantes adquirieron no solo competencias técnicas en manejo de cámara y edición, sino también aprendieron a construir relatos éticos y responsables, priorizando la integridad moral y social para evitar causar daño a terceros.

Los criterios para la selección de los temas consideraron, en primer lugar, la pertinencia jurídica, enfocándose en derechos humanos, constitucionales y colectivos. También se valoró la factibilidad narrativa y la posibilidad de obtener testimonios verídicos relacionados con cada asunto. En un caso particular, aunque no fue posible recabar testimonios personales debido

²⁷ El corto documental “Aunque pegue, aunque mate, MARIDO ES” ha sido galardonado con el primer lugar en el primer festival de cortos documentales “derechoarte 2024” realizados por estudiantes de Derecho - UEB. Este documental aborda la problemática de la violencia de género en Ecuador, desafiando la cultura de tolerancia hacia el abuso que se refleja en el dicho popular que da nombre a la obra. A través de testimonios conmovedores y una narrativa impactante, el corto busca crear conciencia sobre la necesidad de erradicar estas creencias arraigadas y promover una sociedad más justa e igualitaria. La premiación destaca no solo el talento de los estudiantes de Derecho-UEB que lo produjeron, sino también su compromiso con la defensa de los derechos humanos y la lucha contra la violencia hacia las mujeres. El corto documental ganador se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=GSS00MUxd5A>

²⁸ Los micromachismos son pequeños gestos, actitudes, comentarios y comportamientos cotidianos que, aunque sutiles y muchas veces imperceptibles, contribuyen a mantener la desigualdad y la subordinación de las mujeres frente a los hombres en diferentes ámbitos sociales, laborales, jurídicos y familiares. Este término fue acuñado por el psicoterapeuta argentino Luis Bonino en 1990 para describir estas formas “suaves” o “blandas” de violencia de género que, lejos de la violencia física, buscan mantener el control masculino y perpetuar la distribución injusta de derechos y oportunidades.

²⁹El corto documental que obtuvo el segundo lugar: “Ñukanchic Ñan Kamachin: Caminos de Justicia”, se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=bF-fBJPFiMw>

³⁰El corto documental que obtuvo el tercer lugar se puede consultar en: [ps://www.youtube.com/watch?v=o9SvePrIK9E](https://www.youtube.com/watch?v=o9SvePrIK9E)

³¹El corto documental que obtuvo el cuarto lugar se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=plI9sS84jgs>

a la naturaleza del tema, su relevancia histórica y social permitió acceder a fuentes confiables para su análisis. Esta experiencia, que sigue resonando en la actualidad, se mantiene como un objeto de reflexión constante y aprendizaje.

Los testimonios de los estudiantes participantes reflejan el arduo proceso de construcción detrás de cada documental y la profunda transformación personal que experimentaron. Angie Simbaña, estudiante de Derecho en la UEB, compartió: “(...) ver la triste realidad que atraviesan las personas por ser diferentes, nos hace cuestionar el derecho desde una mirada más humana (...)”. Esta vivencia permitió a los estudiantes comprender las problemáticas sociales desde una perspectiva jurídica crítica, integrando doctrina y jurisprudencia, y consolidando una convicción personal al dar voz a quienes históricamente han sido silenciados.

Esta experiencia educativa no solo fortaleció las competencias técnicas y jurídicas de los estudiantes, sino que también promovió un aprendizaje profundamente humano y transformador. A través del cine documental, los futuros juristas desarrollaron una sensibilidad crítica y ética que los prepara para enfrentar las desigualdades y desafíos sociales, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos.

3.1. Análisis de Impacto

3.1.1. *Impacto Social*

El desarrollo de competencias orientadas a los derechos humanos, superando la mera memorización de textos legales. A través de los documentales, los estudiantes comprendieron que el derecho va más allá de las normas escritas y puede aplicarse en múltiples contextos mediante imágenes, testimonios y argumentos, enriqueciendo así su comprensión práctica y crítica. Esta experiencia fomentó el pensamiento crítico y la capacidad de integrar teoría y práctica, al mismo tiempo que abrió espacio para incorporar perspectivas que cuestionan las estructuras de poder y conocimiento establecidas durante décadas y que aún persisten en la actualidad. En consonancia con Boaventura de Sousa Santos (2019), quien sostiene que para lograr la descolonización del saber es fundamental “reconocer que existen otras formas de crear conocimiento” (p. 115), este enfoque permitió leer el derecho desde márgenes epistemológicos alternativos, evidenciando cómo los documentales contribuyen a un proceso de apertura y transformación del conocimiento jurídico.

En el ámbito social, el festival contribuyó significativamente a la validación y reconocimiento de las comunidades retratadas en los documentales. Líderes indígenas expresaron sentirse

escuchados y valorados, destacando que este tipo de iniciativas no son comunes en su entorno. El hecho de contar sus historias con respeto generó en ellos un profundo agradecimiento y un llamado a promover la organización de más eventos similares, ya que estos fortalecen la identidad cultural, preservan las memorias locales y abren espacios para el diálogo intercultural. Así, el festival se consolidó como un puente que conecta diversas cosmovisiones, fomentando la inclusión y el respeto mutuo en la sociedad.

Aunque la difusión se realizó principalmente a través del entorno universitario y algunos medios locales, los documentales lograron generar debates en redes sociales, se evidenció una notable repercusión entre el público, destacando especialmente el documental titulado “Vía de Perros”, que impulsó acciones concretas y sensibilizó sobre el abandono animal en Guaranda, específicamente en la vía Gallo Rumi, que conecta las provincias de Bolívar y Chimborazo. Por otro lado, la obra “Caminos de Justicia” fomentó el diálogo y el escepticismo crítico entre los estudiantes, quienes buscaron aclarar sus dudas con docentes, autoridades y miembros de la comunidad indígena, quienes poseen un conocimiento directo sobre la justicia aplicada en su territorio.

El principal desafío durante la creación de los documentales fue de índole técnica y presupuestaria, ya que la mayoría de los grupos de producción utilizaron teléfonos celulares y computadoras para grabar y editar, lo que representó una limitación en la calidad visual. Sin embargo, lejos de centrarse en los obstáculos, los estudiantes apostaron por la creatividad y el compromiso, pilares fundamentales que les permitieron culminar con éxito sus proyectos. Otro reto significativo fueron las tensiones éticas surgidas al representar problemáticas sensibles como la violencia de género y la discriminación. Estas situaciones exigieron un manejo cuidadoso de la narrativa, fundamentado en el consentimiento informado, el respeto y la dignidad de las personas, aplicando rigurosamente la garantía básica de no revictimización. Estas tensiones llevaron a los estudiantes a reflexionar profundamente sobre su rol como narradores y actores sociales, asumiendo con responsabilidad la importancia y el impacto de las historias que decidieron contar.

3.2. Documental universitario como herramienta disruptiva

La incorporación del cine documental en la educación jurídica representa una estrategia disruptiva que rompe con los métodos tradicionales centrados en la memorización de normas, limitando el pensamiento crítico y la capacidad de resolver conflictos. Este enfoque innovador permite que los estudiantes no solo absorban conocimiento, sino que lo generen activamente mediante la investigación y la creación audiovisual, fortaleciendo habilidades argumentativas, trabajo en equipo y responsabilidad social. Además, los documentales funcionaron como

puentes entre la universidad y la sociedad, abriendo espacios para reflexionar sobre temas como justicia indígena, discapacidad, violencia de género y abandono animal. Aunque aún no se institucionalizan estos espacios, el festival sentó un precedente al trascender las aulas y movilizar a la comunidad hacia una mayor sensibilización y compromiso social.

Esta experiencia demuestra que el modelo de enseñanza basado en la integración del cine y el derecho es plenamente replicable en la misma universidad y puede extenderse a otras instituciones que aún no lo contemplan, especialmente a aquellas interesadas en evolucionar hacia una pedagogía crítica, intercultural y transformadora. Este enfoque innovador no solo enriquece el aprendizaje jurídico al fomentar el pensamiento crítico y la conexión con realidades sociales diversas, sino que también promueve la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento, abriendo caminos para una educación más inclusiva y comprometida con la transformación social.

3.3. La promoción y defensa de los Derechos Humanos

El cine documental universitario se ha consolidado como una herramienta fundamental para la promoción y defensa de los derechos humanos, al permitir visibilizar realidades y problemáticas sociales que muchas veces permanecen ocultas. A través de cortos documentales, los estudiantes logran representar de manera auténtica y crítica situaciones de vulneración, generando empatía y conciencia en los espectadores. Este formato audiovisual facilita una comprensión más profunda y emocional de los derechos humanos, superando las limitaciones del discurso académico tradicional y fomentando un aprendizaje significativo que conecta la teoría con la realidad social.

Además, el cine documental universitario promueve el diálogo intercultural y la participación activa de los estudiantes como agentes de cambio social, quienes investigan, narran y difunden historias desde diversas perspectivas, incluyendo entre otras las voces de comunidades indígenas y colectivos vulnerables. Esta práctica pedagógica, que articula el arte con el derecho, no solo fortalece las competencias técnicas y críticas de los futuros juristas, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa y plural, sensibilizando a la comunidad sobre la importancia de respetar y defender los derechos humanos en todos sus ámbitos

IV. Conclusiones

El festival de cine documental constitucional e indígena de la Universidad Estatal de Bolívar fue una experiencia educativa innovadora y humanista que permitió a los estudiantes de

Derecho conectar sus aprendizajes con problemáticas sociales reales, visibilizando injusticias que afectan derechos humanos fundamentales.

La combinación del cine, el derecho y la pedagogía resignificó el proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo tanto la ética como las habilidades comunicativas de los estudiantes, y generando un impacto positivo en el ámbito académico y social.

Esta iniciativa demostró que es posible transformar la educación jurídica mediante metodologías creativas que fomenten la investigación, la reflexión crítica y la inclusión de voces históricamente marginadas, contribuyendo así a la preservación de la memoria y la justicia social.

El festival estableció un precedente para la universidad y otras instituciones que buscan evolucionar hacia una pedagogía crítica e intercultural, posicionando al cine documental como una herramienta clave para formar profesionales comprometidos con la realidad social y la construcción de un conocimiento plural.

V. Recomendaciones

Es fundamental dar continuidad al festival en futuras ediciones, consolidando y fortaleciendo el uso de técnicas documentales como poderosas herramientas de expresión y transformación social. Esto permitirá mantener vivo el espacio de reflexión crítica y promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de narrativas que visibilicen problemáticas sociales y jurídicas.

Asimismo, se recomienda ampliar la participación interdisciplinaria dentro del festival, integrando a otras facultades y vinculando de manera más directa a las comunidades rurales e indígenas. Esta inclusión enriquecerá el diálogo intercultural y garantizará que las voces diversas sean escuchadas y representadas con respeto y autenticidad.

Por otro lado, es importante establecer relaciones interuniversitarias que fomenten la cooperación académica y cultural con otras instituciones de educación superior. Este intercambio permitirá compartir experiencias, conocimientos y buenas prácticas, fortaleciendo el impacto y la calidad del festival y sus proyectos audiovisuales.

Se debe fortalecer el uso de herramientas audiovisuales y tecnológicas para la difusión de contenido académico, así como incluir estas metodologías como asignaturas dentro de la malla curricular de la carrera de Derecho. De esta manera, se formará a futuros profesionales con competencias innovadoras, capaces de comunicar y actuar de manera efectiva en contextos sociales complejos.

VI. Referencias bibliográficas

- Barros, C., & Barros, R. (2015). *Multimedia y aprendizaje: recursos tecnológicos aplicados a la educación*. Editorial Académica Española.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Ediciones Akal. Recuperado de <https://letraslibres.com/libros/libro-de-los-pasajes-de-walter-benjamin/>
- de Sousa Santos, B. (2019). *Las ecologías de saberes*. Siglo XXI Editores.
- Estrada, M., Cruz, P., & Robles, F. (2023). Cine universitario como herramienta pedagógica inclusiva. *Revista de Educación y Cultura*, 12(1), 1–10.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, M., Pereira, M., & Valero, L. (2006). Cine y educación: una aproximación metodológica. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 243–258.
- Gutiérrez, M. (2018). *Educación con la afectividad. Aproximación al diseño del ámbito de educación*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hidalgo, J., & Aliaga, E. (2020). Recursos audiovisuales en la educación superior. *Revista Electrónica de Educación*, 14(2), 81–92.
- Martín-Barbero, J. (2010). Comunicación y cultura mundo: nuevas dinámicas globales de lo cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 20–34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020052002.pdf>
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad*. Paidós. Recuperado de https://metamentaldoc.com/9_La%20Representacion%20de%20la%20Realidad_Bill%20Nichols.pdf
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. Libros Prometeo.
- Sotelino, A., Gutiérrez, M., & Alonso, P. (2022). Cine y aula: la revolución visual del aprendizaje. *Educación y Tecnología*, 15(3), 85–95.

Capítulo 11. La Vinculación con la Sociedad y el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo de las Asociaciones de Mujeres Textileras del cantón Latacunga

Montero Reyes Yilena

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

Proaño Rodríguez Carlos Enrique

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador,

Pila López Rubela Janeth

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

Proaño Venegas Carlos Israel

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

I. Introducción

La vinculación de la Universidad con la sociedad responde a la necesidad de lograr una interacción estratégica entre las instituciones académicas y su entorno, entendiéndose el rol significativo que ejercen en los procesos de cambio social y solución de problemas que se presentan en los sectores sociales, comunidades y contextos de influencia (Civís et al., 2023). El deber ser de la Universidad, es contribuir al desarrollo social, brindar a la comunidad espacios de formación, capacitación y transferencia de conocimientos a través de su colaboración y gestión de proyectos destinados al trabajo con empresas, instituciones sociales, comunidades y grupos vulnerables (Moscoso et al., 2023) generando un impacto positivo en diferentes ámbitos.

La vinculación con la sociedad, como función sustantiva de las instituciones de educación superior, asume numerosos desafíos que se presentan en diversos contextos, en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan a los actores económicos y sociales, a partir de la creación de espacios participativos, el empoderamiento social, la democratización del saber y el fortalecimiento de una ciudadanía activa, facilitando el acceso a herramientas y recursos esenciales para el desarrollo humano integral (Torres et al., 2020). Aporta experiencias significativas no solo para los actores beneficiarios de estas actividades e iniciativas, sino también para la comunidad universitaria, que se enriquece con la práctica, con los saberes empíricos y la interacción con las comunidades y actores externos; estudiantes y docentes se vinculan a la realidad, aplican conocimientos teóricos hasta ese momento y constatan la riqueza de compartir los saberes adquiridos (González et al., 2019).

En Ecuador, las Universidades se encuentran comprometidas con la gestión de proyectos de vinculación con la sociedad, que les permita dar cumplimiento a los principios de las normativas legales vigentes, en la medida que el Consejo de Educación Superior (CES), en su reglamento de régimen académico define a la vinculación con la sociedad, como “el conjunto de actividades que abarcan desde la planificación, ejecución y difusión de actividades que garantizan la participación efectiva en la sociedad y responsabilidad social de las instituciones del Sistema de Educación Superior con el fin de contribuir a la solución de las necesidades y problemáticas del entorno desde el ámbito académico e investigativo”(Consejo de Educación Superior, 2022, p. 16), corroborando que esta función sustantiva, contribuye a la calidad educativa, a fortalecer la pertinencia del quehacer universitario si se tiene en cuenta que posibilita la obtención de mejoras en el desarrollo productivo, sociocultural, la calidad de vida y el bienestar social de su entorno tanto en sectores urbanos como rurales (Moscoso et al., 2023).

Para el caso ecuatoriano, la vinculación con la sociedad, se incorpora a la evaluación de la calidad desde el mandato Constituyente Nro. 14 del año 2009, denominado “Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador”; destacándose como un elemento clave de la formación universitaria, la interrelación de la universidad con la comunidad; siendo representativo el compromiso de participación en los procesos de transformación social que tienen las instituciones de educación superior (IES). En el mismo documento Mandato 14, se manifiesta que la vinculación con la sociedad se refiere a: “Una labor docente “pertinente” debe considerar la “extensión universitaria” y que, en los últimos años, se conoce bajo el nombre de “vinculación con la colectividad”. Es decir, una docencia que logre efectivizar el necesario nexo que debe existir entre las IES y su entorno y que pueda, a su vez, integrar en estas acciones a los estudiantes” (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, CONEA, 2009, p. 42), por lo que se incorpora a la evaluación de las IES, como componente de calidad educativa, la vinculación con la colectividad, contemplando subcriterios: programas, la participación de docentes y estudiantes, para responder a las demandas y necesidades de la sociedad, alineándose con los planes nacionales de desarrollo (Izaguirre, 2020).

La Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE desde sus diferentes campus y en el caso del presente estudio, desde la Sede Latacunga, concibe la vinculación con la sociedad, como una función sustantiva, que garantiza la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Se desarrolla mediante un conjunto de planes, programas, proyectos e iniciativas de interés público, planificadas, ejecutadas, monitoreadas y evaluadas de manera sistemática por la Universidad por lo que se articula con la función

sustantiva de docencia, para la formación integral de los estudiantes, que complementan la teoría con la práctica mencionada antes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica. Las iniciativas de vinculación aprobadas en los últimos años han impulsado el desarrollo de proyectos enfocados al fortalecimiento de las capacidades locales en los ámbitos productivos y comerciales, desarrollo de capacidades cognitivas, capacitación comunitaria en el uso de tecnologías y fomento a la equidad de género con una perspectiva inclusiva sobre todo en los sectores rurales, donde las mujeres han quedado olvidadas y marginadas.

Como parte del Proyecto Vinculación con la Sociedad del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Sede Latacunga, denominado “Fortalecer el desarrollo humano, social, tecnológico y de emprendimiento de los habitantes de la parroquia rural Belisario Quevedo y sus comunidades, del cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi”, que se llevó a cabo desde el 20 de octubre de 2022 hasta el 30 de marzo de 2024, con la participación de 40 estudiantes y 10 docentes, se impartió el Módulo de Liderazgo donde se trabajó con 40 mujeres pertenecientes a las Asociaciones Textileras de la parroquia rural Belisario Quevedo, comunidad Culaguango Alto; proyecto que tuvo como objetivo fundamental, mejorar el desarrollo humano y social de los habitantes de la parroquia rural Belisario Quevedo y sus comunidades, a través de capacitaciones modulares en las diferentes áreas y actividades físicas que fomenten el desempeño social, económico, turístico, tecnológico y lingüístico. Para las mujeres rurales, que conforman las Asociaciones Textileras Expotextil y Textiles Cotopaxi, su formación en Liderazgo significó un aporte relevante desde las experiencias individuales y como Asociación, entendiéndose la importancia del fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales.

Las mujeres emprendedoras en Ecuador se han constituido en un motor de desarrollo (Benites, 2017). A pesar de esto, los emprendimientos femeninos enfrentan numerosos retos y no logran una sostenibilidad en el tiempo siendo necesario mejorar su desempeño. Para ello, la formación de las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales, al decir de muchos autores analizados, es una herramienta valiosa y viable para el fortalecimiento de estas iniciativas de emprendimiento, disminuyendo los niveles de riesgo de fracasar y garantizando su crecimiento paulatinamente (Rojas – Rojas, et al., 2021).

El empoderamiento de las mujeres rurales, desde las experiencias e iniciativas de emprendimiento que se promueven en la parroquia Belisario Quevedo de la provincia de Cotopaxi, constituye un factor determinante para contribuir al desarrollo rural en la medida que las mujeres, a través de las Asociaciones que se han constituido, pueden generar nuevas fuentes de ingresos, ser protagonistas de su propio crecimiento y tener libertad financiera.

Empoderar a las mujeres, fortalecer sus capacidades emprendedoras, se convierte en el punto de partida para impulsar los emprendimientos y eliminar las brechas de desigualdad existentes; fortalecer el poder transformacional femenino que se manifiesta cuando puede lograr participación, independencia, autonomía y control de cada uno de los aspectos de su vida (Cediel, 2017) lo que favorece notablemente al bienestar social y la calidad de vida.

Sin dudas, la vinculación con la sociedad, desde el proyecto impulsado por el Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Sede Latacunga, antes mencionado, contribuyó a potenciar la formación emprendedora de las mujeres de las Asociaciones, a partir de la experiencia de trabajo a través del Módulo de Liderazgo, en el caso particular del presente estudio. En este sentido, el objetivo del presente artículo es sistematizar las experiencias llevadas a cabo en el proyecto de vinculación con la sociedad, a través del Módulo Liderazgo, con las mujeres rurales pertenecientes a las Asociaciones Textileras. Como objetivos específicos se consideró, primeramente, realizar un diagnóstico inicial para identificar las fortalezas y debilidades que presentan en su estilo de liderazgo transformacional las mujeres de las Asociaciones que participaron del proyecto de vinculación; en segundo lugar, caracterizar los principios metodológicos que se han llevado a cabo durante el Módulo: actividades, dinámicas, principios del aprendizaje cooperativo y, por último, evaluar el nivel de satisfacción de las participantes con el proceso de formación, para futuras propuestas de vinculación que se realicen.

Mediante una metodología cuantitativa, con alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal, se llevó a cabo el estudio diagnóstico en las mujeres que conforman cada una de las Asociaciones, a partir de la aplicación del cuestionario validado. Se utilizaron los instrumentos validados y tropicalizados por Redolfo (2017) considerando que la realidad peruana es similar a la realidad ecuatoriana.

El cuestionario sobre liderazgo transformacional, reconocido como Multifactor Leadership Questionnaire 5X versión corta MLQ (5X), elaborado por Bass y Avolio (2004), en su etapa inicial consta de 45 preguntas que investiga los tipos de liderazgo, no obstante, para efectos de medición en la presente investigación, se tomaron 20 ítems que corresponden solo al liderazgo transformacional; instrumento que fue aplicado a las 40 mujeres participantes del proceso de formación en Liderazgo, miembros y directivos de las Asociaciones Textileras. Los resultados obtenidos, a partir del análisis e interpretación de resultados basados en la estadística descriptiva, permitieron constatar la necesidad de acompañar, facilitar procesos de formación y seguimiento a las Asociaciones como parte del rol de la Universidad en su entorno de influencia, en la medida que aún existen factores que requieren potenciarse para

que logren ser líderes transformacionales, como condición indispensable, para el crecimiento y sostenibilidad de sus organizaciones.

Tras el diagnóstico, de acuerdo a los resultados obtenidos, se procedió a diseñar una propuesta para el fortalecimiento del estilo de liderazgo transformacional en las mujeres emprendedoras que conforman cada una de las Asociaciones participantes; asociaciones dedicadas a la confección de ropa de trabajo, equipos deportivos y ropa en general. Las actividades de la propuesta, basadas en una metodología participativa, constructivista, donde las mujeres asumieron un rol protagónico en su formación y capacitación, a través de Talleres interactivos, con los docentes y estudiantes como facilitadores de los procesos educativos, permitió alcanzar niveles de satisfacción óptimos en las participantes, luego de la formación recibida. La propuesta de formación, sustentada directamente en los principios de la construcción del conocimiento, para dinamizar los procesos de aprendizaje y formación de capacidades en las mujeres rurales, significó una alternativa favorable desde la percepción de las mujeres y contribuyó a potenciar su interés y motivación con el Módulo impartido.

Fortalecer las Asociaciones, desde la educación y formación, constituye una tarea primordial en el caso de Ecuador, para hacer viables sus sueños, sus iniciativas y propuestas de crecimiento organizacional. Es relevante la influencia de las universidades como entes generadores de conocimiento a través de sus propuestas de planes o programas, para el fortalecimiento de las habilidades y capacidades emprendedoras de Asociaciones locales, sobre todo que les permita contribuir al fortalecimiento de dichas organizaciones (Araque, 2016), por lo que el proyecto de vinculación con la sociedad “Fortalecer el desarrollo humano, social, tecnológico y de emprendimiento de los habitantes de la parroquia rural Belisario Quevedo y sus comunidades”, tiene una notable relevancia social, utilidad práctica y metodológica, en la medida que favorece la formación de las mujeres como líderes y específicamente como líderes transformacionales; su concentración y atención para poder desarrollar sus actividades y trabajos de mejor manera así como su autoestima, confianza y seguridad en sí mismas.

Las iniciativas de vinculación con la sociedad, evidencian el rol significativo que ejerce la Universidad en la construcción de una sociedad con mejores oportunidades de desarrollo, desde acciones concretas que incentivan la participación de los actores locales, que pueden fortalecer sus capacidades, habilidades, competencias, sobre todo en el caso de mujeres rurales, constituye una acción prioritaria si se considera que las mujeres generan emprendimientos, pequeñas empresas no agrícolas, asumen los desafíos del cambio climático; compiten con sus productos en los mercados locales, por lo que se requiere continuar incentivando sus procesos de formación y capacitación, siendo determinante su

vínculo activo en los procesos económicos sostenibles. Impulsar el empoderamiento de las mujeres rurales, a través de la vinculación con la sociedad, constituye una alternativa viable para el desarrollo rural en la medida que posibilita contrarrestar la pobreza y la vulnerabilidad en la que se encuentran las mujeres (Ramírez, 2024).

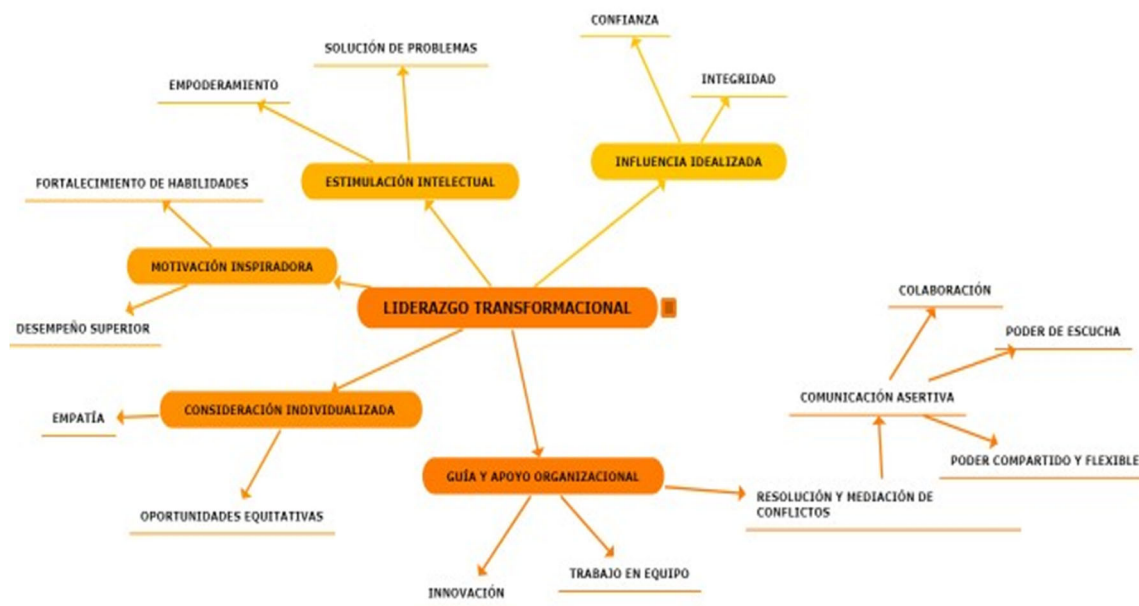
Las funciones sustantivas de la Educación Superior y especialmente la Vinculación, demanda creatividad en los mecanismos que faciliten la interacción social, los procesos de comunicación entre entidad educativa y los sectores sociales y productivos. La formación de un contexto social equitativo, justo, requiere de estrechar la relación universidad y territorio desde los requerimientos de la innovación social, la propuesta de planes estratégicos de desarrollo que tomen en cuenta los intereses de los sectores sociales históricamente más desfavorecidos, la formación de valores culturales propios, los esfuerzos por alcanzar los niveles académicos y científico-tecnológicos altos cuyo perfil profesional se caracterice no sólo por una alta instrucción sino por un perfil humanista y de compromiso social, siendo importante manejar metodologías participativas, democráticas, flexibles, tomando como referente, el conocimiento profundo de la realidad donde se pretende intervenir.

II. Desarrollo

El Módulo de Liderazgo, se impartió, como parte del proyecto de Vinculación con la Sociedad, en el período desde el 20 de octubre de 2022 hasta el 30 de marzo de 2024 durante las tres etapas de ejecución del proyecto. Sin embargo, el presente artículo, propone una sistematización del trabajo con las Asociaciones de mujeres Textileras, que se llevó a cabo en la comunidad rural Culaguango Alto, de marzo a agosto de 2023, con la participación de 40 mujeres como se ha venido mencionando. La planificación de las temáticas del Módulo, se enfocaron en los principios del liderazgo transformacional a partir de los resultados del estudio diagnóstico realizado, que permitió identificar las dimensiones del liderazgo transformacional que requirieron más atención y fortalecimiento en las mujeres miembros de las Asociaciones.

Figura 1.

Dimensiones del liderazgo transformacional.



Fuente: elaboración propia.

El liderazgo transformacional se centra en lograr un cambio trascendental en el entorno laboral, organizacional, con la acción del líder que inspire y motive a sus seguidores, en la medida que el líder es empático, promueve el trabajo en equipo, es optimista y entusiasta a pesar de las dificultades que puedan presentarse; dialoga, establece un consenso para la toma de decisiones con sus colaboradores. Se vincula al logro de los objetivos, por lo que incentiva y motiva al compromiso de los colaboradores con su organización, con la guía y apoyo de los líderes que buscan el crecimiento organizacional e individual de cada colaborador, que se sienta feliz y realizado. De ahí que el liderazgo transformacional tenga como dimensiones fundamentales: la influencia idealizada, la motivación inspiradora, estimulación intelectual, consideración individualizada (Neira, 2023) como muestra la Figura 1. Estas dimensiones fueron las que se midieron en el instrumento aplicado a las 40 mujeres para determinar las fortalezas y debilidades presentes en su estilo de liderazgo transformacional.

Los hallazgos obtenidos por cada dimensión se pueden consultar en la siguiente figura.

Figura 2.

Frecuencia con la que los líderes evalúan sus creencias y supuestos (Estimulación Intelectual).

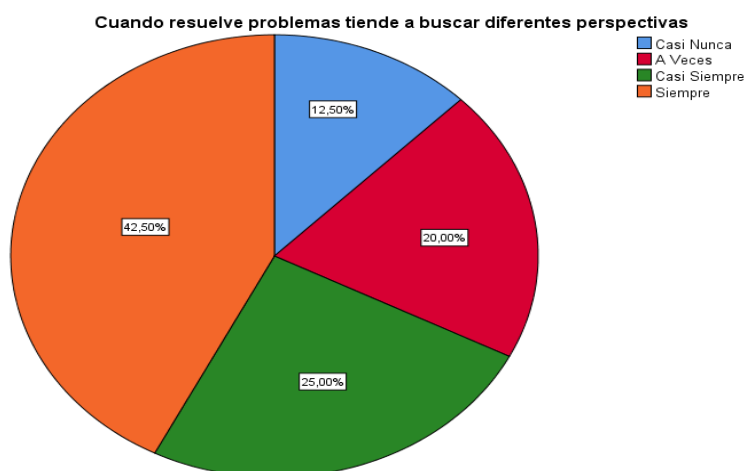


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas, el 32.50% (13 personas) afirma que casi siempre evalúa las creencias y supuestos que permitan tomar decisiones de si son apropiados o no; el 32.50% afirma que a veces realiza esta acción; mientras que el 22.50% afirma que siempre (9 personas) evidenciando, desde los porcentajes más representativos, que las mujeres se cuestionan, reflexionan de manera parcial, no asumen como verdad absoluta las creencias incorporadas, lo que representa un aspecto favorable.

Figura 3.

Cuando resuelvo problemas tiendo a buscar diferentes perspectivas.

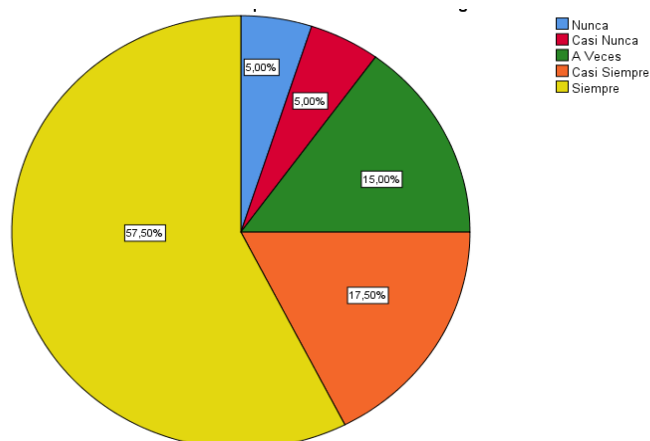


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 42.50% (17 personas) afirma que siempre considera diferentes alternativas para solucionar un problema mientras que el 25% afirma que casi siempre (10 personas) toma en cuenta estas perspectivas; el 20% restante, a veces (8 personas) y el 12,5%, casi nunca (5 personas), evidenciando que para las mujeres en la mayoría de casos, solucionar problemas, consideran el análisis de diferentes perspectivas, enfoques, lo que demuestra que no toman decisiones sin previo análisis, valoración de las situaciones y alternativas, siendo un aspecto favorable para la formación como líderes.

Figura 4.

Miro los problemas desde varios ángulos diferentes.

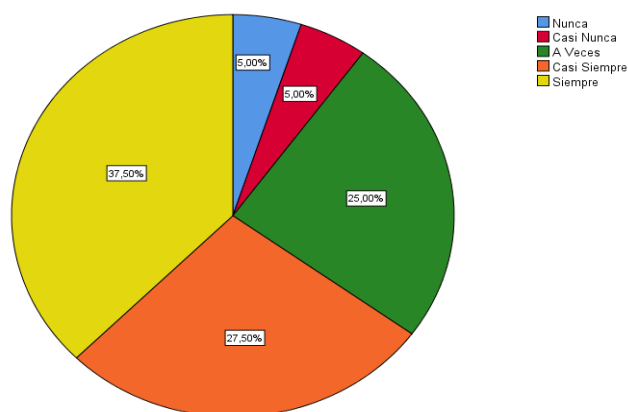


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 57.50% (23 personas) afirma que siempre mira los problemas desde varios ángulos diferentes; el 17.50% casi siempre (7 personas) mientras que el 15 % restante, a veces (6 personas) siendo los porcentajes más representativos, evidenciando el potencial de las mujeres como líderes, con hábitos positivos para la toma de decisiones.

Figura 5.

Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.

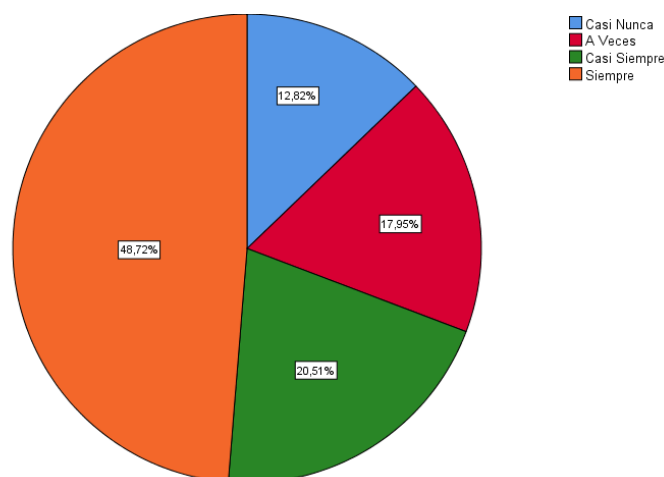


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 37.50% (15 personas) siempre sugieren nuevas formas de hacer su trabajo a los demás; el 27.50% casi siempre (11 personas) mientras que el 25% restante, a veces (10 personas) siendo los porcentajes más representativos, lo que evidencia que aún se debe potenciar más en las mujeres la creatividad, innovación; el desarrollar ideas innovadoras y materializarlas a través del trabajo en equipo, como parte del desempeño de un buen líder.

Figura 6.

Motivación Inspiracional: Hablo en forma optimista acerca del futuro.

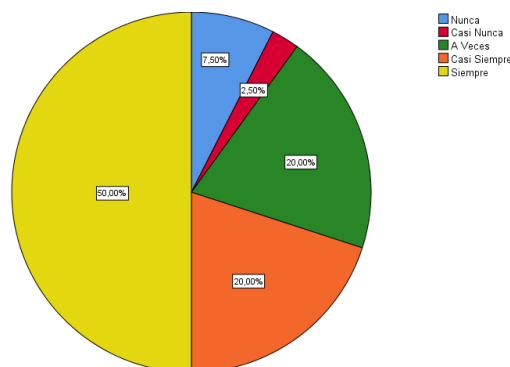


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 48.72% (19 personas) siempre habla en forma optimista acerca del futuro mientras que el 20% casi siempre (8 personas); el 17.95% a veces (7 personas) y el 12.50% casi nunca (5 personas), evidenciándose un proceso de cambio y evolución hacia una actitud positiva en las mujeres, aún cuando se debe continuar fortaleciendo esta competencia.

Figura 7.

Tiendo a hablar con entusiasmo sobre lo que se necesita lograr en mi organización.

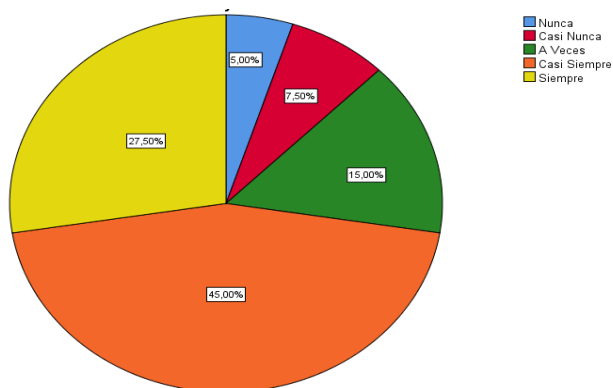


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas, el 50% (20 personas) siempre habla con entusiasmo y con sentido de pertenencia por la organización; mientras que el 20% casi siempre y el 20% restante, a veces (8 personas) siendo los porcentajes más representativos, lo que demuestra que las mujeres en la mayoría de los casos se sienten identificadas con su Asociación, parte del proyecto y del grupo.

Figura 8.

Construyo una visión estimulante del futuro.

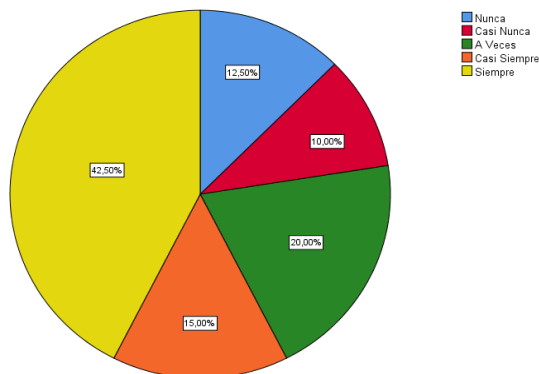


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 27.50% (11 personas) consideran que siempre construyen una visión estimulante del futuro, evidenciando que es importante fortalecer esta cualidad para lograr ser líderes transformacionales; el 45% casi siempre (18 personas) construye estas visiones mientras que el 15% restante, solo a veces (6 personas); el 7.5% casi nunca (3 personas) y el 5% nunca (2 personas). Sin dudas, aún se requieren propuestas de formación y fortalecimiento de estas capacidades en las mujeres.

Figura 9.

Expreso confianza en que se alcanzarán las metas.

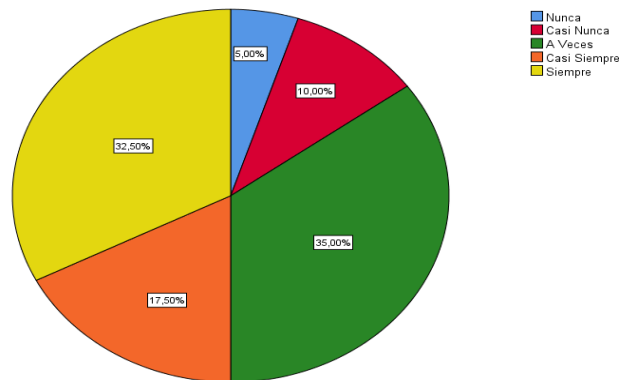


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 42.50% (17 personas) siempre expresan confianza en que se alcanzarán las metas; mientras que el 15% casi siempre (6 personas); el 20% a veces (8 personas) y el 10% restante casi nunca (4 personas) así como el 12.5%, nunca (5 personas), evidenciando que de igual manera que la anterior habilidad, es necesario continuar trabajando en las mujeres la confianza en sí mismas, su autoestima, seguridad personal y en el grupo, para alcanzar las metas, ser líderes positivos y persistentes.

Figura 10.

Consideración Individual: Dedico gran parte de mi tiempo a enseñar y entrenar a mis compañeros de la organización.

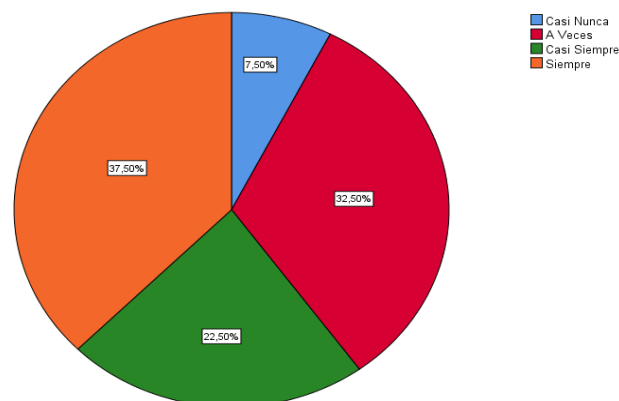


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestas el 32.50% (13 personas) afirman que siempre dedican tiempo para compartir sus conocimientos, habilidades y experiencias con otros dentro de las Asociaciones; mientras que el 17.5% menciona que casi siempre (7 personas) además el 35% restante, afirma que a veces (14 personas); el 10% casi nunca (4 personas) y 5% nunca (2 personas), siendo determinante fortalecer la solidaridad, el apoyo mutuo y el trabajo cooperativo en las organizaciones.

Figura 11.

Me considero como individuo y no solo como miembro de un grupo.

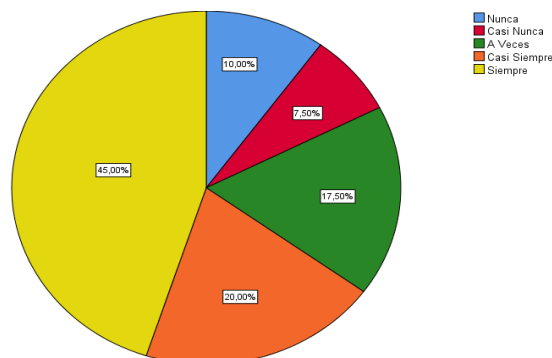


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 37.50% (15 personas) siempre se considera desde su individualidad y no solo como parte del grupo; el 22.5% casi siempre (9 personas) se considera de esta manera; mientras que el 32.5% a veces (13 personas) y el 7.5% casi nunca (3 personas), evidenciando que se requiere continuar fortaleciendo las capacidades individuales de las miembros de las asociaciones.

Figura 12.

Considero que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones distintas a las de los demás.

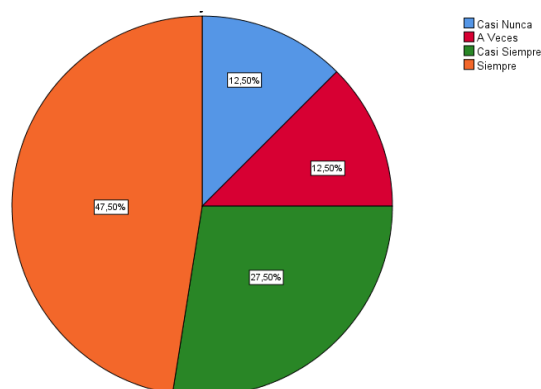


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 45% (18 personas) siempre identifica su individualidad, desde sus habilidades, necesidades, aspiraciones personales; el 20% casi siempre (8 personas) mientras que el 17.5% restante, a veces (7 personas) así como el 7.5% casi nunca (3 personas) y el 10% nunca (4 personas), lo que permite afirmar que en la mayoría de casos, existe un respeto a la diferencia al reconocer la diversidad de competencias, habilidades y necesidades existentes en un grupo.

Figura 13.

Me enfoco en desarrollar mis fortalezas.

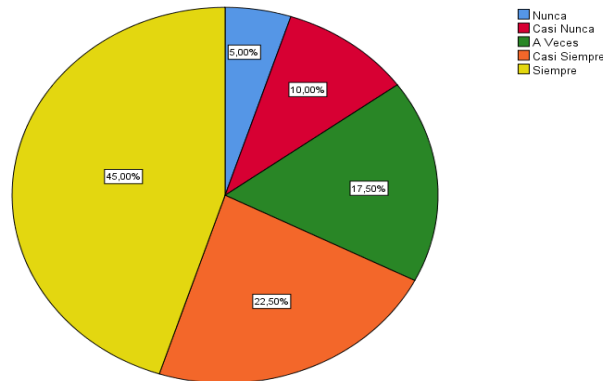


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 47.5% (19 personas) afirman que siempre se enfocan en desarrollar sus fortalezas; mientras que el 27.5% casi siempre (11 personas); a veces y casi nunca de acuerdo con el 12.5% respectivamente, evidenciando que existe un espíritu de superación, de crecimiento personal y fortaleza en las mujeres de las Asociaciones, lo que demuestra su potencial como líderes.

Figura 14.

Influencia Idealizada: Converso sobre mis creencias y valores más importantes.

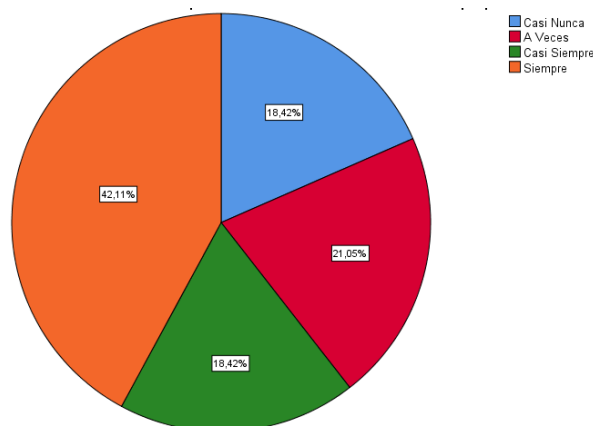


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 45% (18 personas) mencionan que siempre conversan sobre sus valores y creencias; mientras que el 22.5% casi siempre (9 personas); el 17.5% a veces (7 personas) así como el 10% restante, casi nunca (4 personas) y el 5% nunca (2 personas), evidenciando que existe comunicación y fluidez por parte de las miembros de las asociaciones, donde intercambian sobre experiencias y convicciones.

Figura 15.

Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido de propósito.

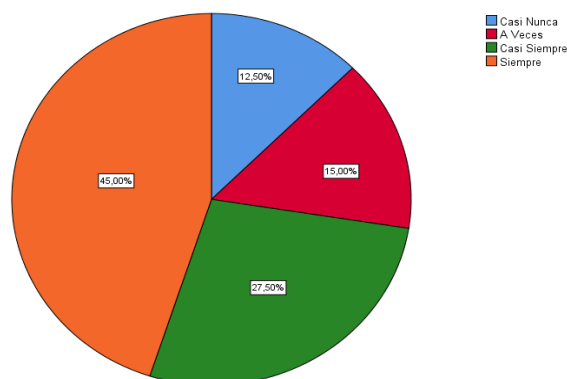


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 42.11% (16 personas) siempre enfatizan la importancia de tener un fuerte sentido de propósito; el 18.42% casi siempre (7 personas); mientras que el 21% a veces (8 personas) y el 17.5% restante, casi nunca (7 personas). Se requiere fortalecer esta capacidad desde los Talleres participativos e interactivos para estrechar vínculos entre las miembros de las Asociaciones.

Figura 16.

Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas de las decisiones adoptadas.

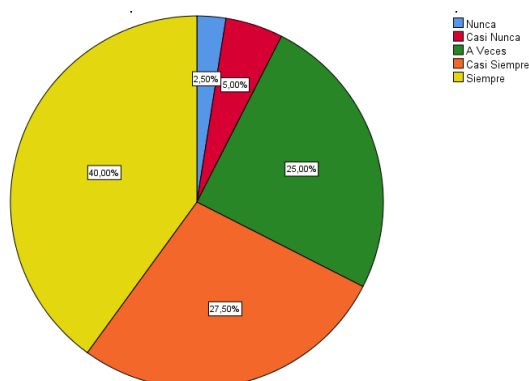


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas, el 45% (18 personas) siempre toman en consideración las consecuencias morales y éticas adoptadas; mientras que el 27.5% casi siempre (11 personas); el 15% a veces (6 personas) y el 12.5% casi nunca (5 personas), lo que permite afirmar que en la mayoría de las mujeres, existe un sentido de responsabilidad en la toma de decisiones y de asumir consecuencias, digno de un líder.

Figura 17.

Enfatizo la importancia de tener un sentido colectivo de misión empresarial.

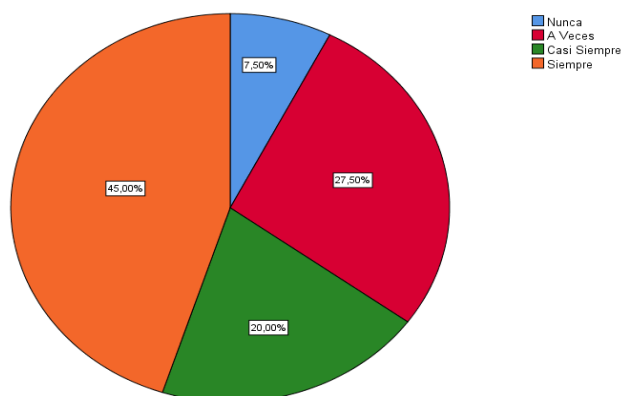


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 40% (16 personas) mencionan que siempre enfatizan la importancia de tener un sentido colectivo para su organización; mientras que el 27.5% afirma que casi siempre (11 personas) se enfocan en estos propósitos; el 25% a veces (10 personas), siendo los porcentajes más representativos, lo que corrobora que es una prioridad el sentido colectivo de misión empresarial para la mayoría de casos, sin embargo, debe continuarse trabajando en concientizar de la importancia de este principio.

Figura 18.

Me siento orgulloso (a) de estar asociado con mis compañeros/as.

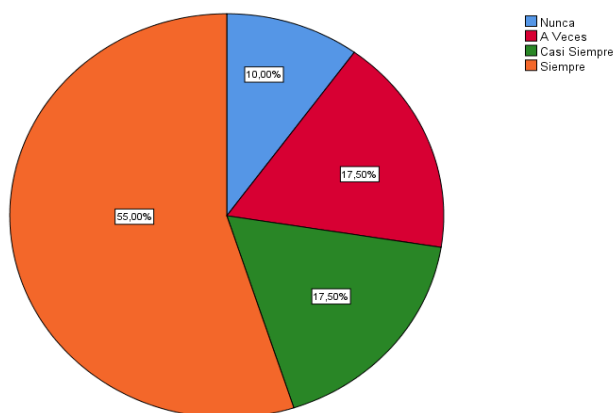


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 45% (18 personas) afirman que siempre se sienten orgullosas de estar asociadas con sus compañeras mientras que el 20% casi siempre (8 personas); el 27.50% a veces (11 personas) y el 7.5% nunca (3 personas), por lo que se reconoce que se debe fortalecer el sentido de pertenencia y fidelización con la organización.

Figura 19.

Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis propios intereses.

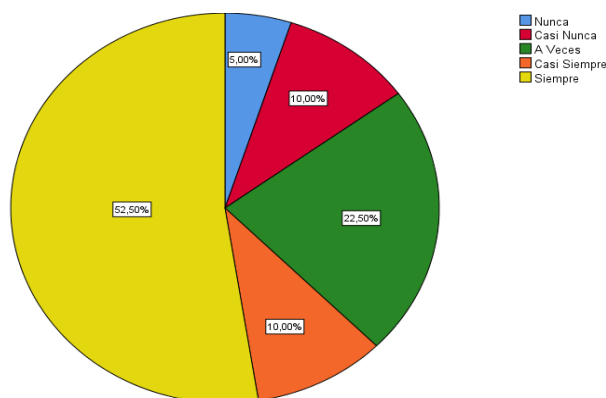


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 55% (22 personas) afirma que siempre se centra en el bienestar del grupo más que en su propio bienestar, aspecto positivo y que representa una fortaleza para las Asociaciones; el 17.5% afirma que casi siempre se centra en el bienestar grupal y el 17.50% restante, con una frecuencia de a veces y el 10% nunca (4 personas). Constituyen aspectos que deben continuarse fortaleciendo para el éxito organizacional, el hecho de pensar y sentir como grupos, como Asociaciones, para lograr emprendimientos sostenibles que contribuyan al bienestar y calidad de vida de todos sus miembros.

Figura 20.

Actúo de modo que me gano mi respeto ante los demás.

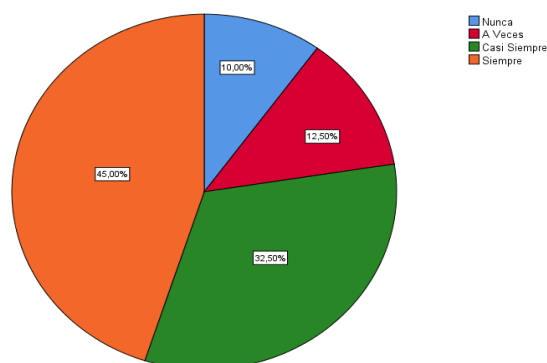


Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 52.5% (21 personas) afirma que siempre actúan de modo que se ganan el respeto de los demás, aspecto muy favorable para el crecimiento de las Asociaciones; el 10% menciona que casi siempre (4 personas); mientras que el 22.5% a veces (9 personas), lo que requiere contrarrestar esta problemática para generar mejores relaciones y clima organizacional, siendo estos los porcentajes más representativos.

Figura 21.

Muestro poder y confianza.



Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

De las 40 encuestadas el 45% (18 personas) siempre muestran poder y confianza mientras que el 32.50% casi siempre (13 personas); el 12.5% restante, a veces (5 personas) y el 10% nunca (4 personas), corroborando que, a través de la formación, capacitación, entrenamientos y aprendizaje experiencial, las mujeres podrán fortalecer estas competencias y habilidades para ser líderes transformacionales.

A partir del análisis de los datos recolectados mediante la aplicación del instrumento de evaluación, se identificaron elementos clave que permiten comprender el alcance, la efectividad y las áreas de mejora del módulo en estudio. Los hallazgos revelan tanto fortalezas como debilidades en los distintos componentes abordados, lo cual resulta fundamental para la retroalimentación pedagógica y la toma de decisiones académicas. En este contexto, la siguiente tabla presenta un resumen de los resultados generales obtenidos, agrupando las temáticas principales que estructuraron el módulo y reflejando la percepción o desempeño evidenciado por los participantes.

Desde los hallazgos identificados, se pudieron constatar las fortalezas y debilidades, así como las temáticas fundamentales que conformaron el Módulo:

Tabla 1.

Resultados generales del instrumento aplicado.

	ESTIMULACION INTELECTUAL	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1	Tiendo a evaluar creencias y supuestos para ver si son los apropiados	22.50%	10%	32.50%	32.50%	2.50%
2	Cuando resuelvo problemas tiendo a buscar diferentes perspectivas	42.50%	25%	20%	12.50%	
3	Miro los problemas desde varios ángulos diferentes	57.50%	17.50%	15%	5.00%	5%
4	Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.	37.50%	27.50%	25%	5%	5%
	MOTIVACION INSPIRACIONAL					
5	Hablo en forma optimista acerca del futuro	48.72%	20.51%	17.95%	12.82%	
6	Tiendo a hablar con entusiasmo sobre lo que se necesita lograr en mi organización	50%	20%	20%	2.50%	7.50%
7	Construyo una visión estimulante del futuro	27.50%	45%	15%	7.50%	5%
8	Expreso confianza en que se alcanzarán las metas	42.50%	15%	20%	10%	12.50%
	CONSIDERACION INDIVIDUAL					
9	Dedico gran parte de mi tiempo a enseñar y entrenar a mis compañeros de la organización	32.50%	17.50%	35%	10%	5%
10	Me considero como individuo y no solo como miembro de un grupo	37.50%	22.50%	32.50%	7.50%	
11	Considero que tengo necesidades, habilidades y aspiraciones distintas a las de los demás	45%	20%	17.50%	7.50%	10%
12	Me enfoco en desarrollar mis fortalezas	47.50%	27.50%	12.50%	12.50%	
	INFLUENCIA IDEALIZADA					
13	Converso sobre mis creencias y valores más importantes	45%	22.50%	17.50%	10%	5%
14	Enfatizo la importancia de tener un fuerte sentido de propósito.	42.11%	18.42%	21.05%	18.42%	
15	Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas de las decisiones adoptadas	45%	27.50%	15%	12.50%	
16	Enfatizo la importancia de tener un sentido colectivo de misión empresarial.	40%	27.50%	25%	5%	2.50%
17	Me siento orgulloso (a) de estar asociado con mis compañeros/as.	45%	20%	27.50%		7.50%
18	Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis propios intereses	55%	17.50%	17.50%		10%
19	Actúo de modo que me gano mi respeto ante los demás	52.50%	10%	22.50%	10%	5%
20	Muestro poder y confianza.	45%	32.50%	12.50%		10%

Fuente: elaboración propia (basada en la investigación de campo).

Establecer la Planificación del Módulo de Liderazgo, implicó considerar los factores críticos y de éxito identificados en el estudio diagnóstico, teniendo en cuenta que, como líderes transformacionales, las mujeres deben fortalecer mayormente la estimulación intelectual

(Tiendo a evaluar creencias y supuestos para ver si son los apropiados), la motivación inspiracional (Construyo una visión estimulante del futuro); la consideración individual (Dedico gran parte de mi tiempo a enseñar y entrenar a mis compañeros de la organización) así como en la influencia idealizada (Enfatizo la importancia de tener un sentido colectivo de misión empresarial). No obstante, se estableció una formación integral que abarcara todas las dimensiones del liderazgo transformacional, a partir de fortalecer las capacidades, actitudes y habilidades, en las mujeres que no consideraron la frecuencia de respuesta siempre, para su perfeccionamiento y fortalecimiento.

Tabla 2.
Cronograma de Trabajo del Módulo de Liderazgo.

Actividades	Meses año 2023				
	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
¿Quién es un líder?					
Estilos de liderazgo					
Cualidades de un líder					
Replanteamiento de algunos falsos paradigmas e persisten y afectan notoria y negativamente el liderazgo proactivo					
Liderazgo emprendedor. Jefe o líder					
Liderazgo y compromiso social. Líderes para el desarrollo social					
Tácticas de influencia del líder					
Creatividad e innovación en los líderes					
Habilidades comunicativas, la resiliencia, la creatividad y la optimización de la toma de decisiones.					
Gestión de emociones y liderazgo motivacional					
Comunicación asertiva y estratégica					
Negociación y resolución de conflictos					
Trabajo en equipo, formación de competencias					
Empatía o reconocimiento de las emociones de los demás					
La inteligencia emocional en los líderes transformacionales					
Cultura organizacional y liderazgo					
Liderazgo con comunicación persuasiva					
Comunicar persuasivamente tu visión y estrategia					
Desarrollo de una mentalidad estratégica					
Formación en soft skills en el lugar de trabajo: es hora de ablandarse					
Liderazgo con enfoque de género					
La aventura de hallar las potencialidades dentro uno mismo. El Modelo del Liderazgo Transformador y Modelos Mentales					
El valor de conducir a los demás					
Cierre del Módulo, Evaluación de satisfacción					

Fuente: elaboración propia.

La formación que se llevó a cabo de marzo a agosto 2023, todos los sábados, durante dos horas, lo que permitió corroborar la contribución significativa que puede hacer la Universidad en la sociedad, en su entorno de influencia comunitaria, tomando en cuenta que, para las

mujeres de las Asociaciones Textileras, formar parte de esta capacitación, fue una experiencia única, a criterio de Rocío Rodríguez, Presidenta de la Asociación Expo Textil; poder compartir experiencias, adquirir conocimientos, aprender desde el trabajo constructivista con sus compañeras, fue una experiencia enriquecedora que demostró que la metodología de Trabajo aplicada durante el Módulo, resultó adecuada, favorable y muy motivadora, para la mayoría de participantes, que compartieron sus percepciones con el curso. Ambas Asociaciones se integraron, estrecharon lazos de cooperación y compañerismo si se considera que ambas forman parte de la Red de Textileras de la provincia.

La perspectiva constructivista que se aplicó durante el Módulo, desarrolló en las mujeres su capacidad de análisis, de reflexión crítico valorativa, de diálogo e intercambio de ideas en los trabajos grupales que les permitía tomar decisiones como grupos; las dinámicas permitieron cimentar ambientes de aprendizaje en los que todas participaron de manera activa en la solución de problemas complejos, trabajo en proyectos colaborativos y desarrollo de nuevos conocimientos, donde el rol del docente y de los estudiantes, mayormente fue como mediadores y facilitadores, brindando asesoramiento, acompañamiento y orientación en los temas, pero enfatizando en el rol protagónico de las participantes.

La conformación de los Talleres, de los encuentros para cada sesión, fueron planificados desde los principios de la Educación Popular (Cano, 2012), como propuesta metodológica que dinamiza los procesos de formación en entornos comunitarios donde las participantes pudieron expresarse de manera espontánea, con libertad y naturalidad, compartiendo experiencias vivenciales, que han limitado también su autoestima y seguridad en sí mismas, desde las inequidades de género que han vivido, los estereotipos y la cultura machista imperante en los sectores rurales. Más que transmitir conocimientos, el Módulo fue un espacio de construcción, de retroalimentación continua, de aportar y aprender desde sus conocimientos previos, enriquecidos con los aportes de cada grupo.

Las técnicas seleccionadas y que fueron aplicadas en el Módulo, forman parte de las estrategias de educación popular: Técnicas vivenciales (de animación o de análisis), Técnicas que implican actuación (juego de roles, dramatización, representación de procesos o temáticas; aprender jugando); Técnicas auditivas y audiovisuales (foro – debate, videos – foro, representar lo aprendido a través de canciones, poemas e infografías); Técnicas visuales (escritas y gráficas). Estas técnicas permitieron el logro de un aprendizaje interactivo, de encuentros basados en el principio de aprender a aprender; de las pedagogías feministas de la educación popular (Programa de escuelas populares, Buenos Aires, 2015), donde los procesos formativos se fundamentan a partir de las experiencias vitales de las participantes; articulan saberes con el sentir, el decir, el hacer, y dan lugar a la construcción de sentido e

identidad colectiva a partir de lo singular y lo común de cada experiencia. Este enfoque posibilitó incentivar prácticas discursivas, el vínculo teoría – práctica dentro del Módulo, el compartir y aprender con afectividad, siendo una experiencia diferente, enriquecedora, como supieron manifestar las líderes de las Asociaciones al finalizar el Módulo, además de los criterios de evaluación que se establecieron y que a continuación se presentan los resultados obtenidos en la Tabla 3.

Tabla 3.
Evaluación del Módulo Liderazgo.

	<i>Excelente</i>	<i>Muy bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>
<i>Indicadores de evaluación</i>				
Calidad de las exposiciones de cada uno de los temas	83%	17%		
Nivel de conocimientos sobre los temas impartidos por parte del docente	85%	15%		
Nivel de conocimientos sobre los temas impartidos por parte de los estudiantes	72%	28%		
Metodología de trabajo empleada en el Módulo	100%			
Organización del curso	84%	16%		
Actividades realizadas	80%	20%		
Dinámicas realizadas	88%	12%		
Actitud del docente y manejo del grupo	100%			
Tiempo de duración de las clases	80%	20%		
Claridad y comprensión de cada uno de los temas	90%	10%		
Carisma, motivación y dinamismo de las clases	92%	8%		
Nivel de actualidad e interés de las temáticas tratadas	100%			
Nivel de satisfacción general con el curso	86%	14%		
<i>Preguntas abiertas finales</i>				
¿Qué te gustó del curso/Taller?				
Los criterios de las 40 mujeres participantes mencionan de forma general, que lo que más les llamó su atención fue la metodología de trabajo, el poder trabajar en grupos pequeños, exponer en plenaria, utilizar papelógrafos y representar sus conocimientos. Las dinámicas y las atenciones en cuanto a los refrigerios y premios de incentivo para los grupos que mejor realizaron sus trabajos.				
¿Qué no te gustó del curso/Taller?				
Los aspectos mencionados por un porcentaje mínimo de mujeres fueron los siguientes: En ocasiones, la impuntualidad de algunas de las participantes, el uso del celular por parte de las mujeres participantes y algunas contradicciones al trabajar en los grupos pequeños. La mayoría mencionó la opción “Ninguno”.				
¿Hay algo más que te gustaría compartir con nosotros sobre el curso/Taller?				
Las sugerencias de las 40 participantes fueron las siguientes, de manera general: Incentivar a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Sede Latacunga (ESPEL), a continuar realizando este tipo de proyectos, a manejar siempre metodologías como las del Módulo de Liderazgo y a continuar vinculando a las comunidades, docentes con ese nivel de conocimientos, preparación y carisma, que saben llegar a los actores sociales. Exaltar el trabajo realizado por los estudiantes, su dedicación y compromiso, además de mencionar la calidad del docente para manejar la inclusión, al haber participado mujeres con discapacidad. Sin dudas, menciona Rocío Rodríguez, líder de la Asociación Expotextil, la ESPEL ha corroborado una vez más, su excelencia y calidad académica; ser una Universidad preocupada por las necesidades de los actores sociales, con enfoque inclusivo y participativo.				

Fuente: elaboración propia.

Las mujeres Textileras han demostrado, en su proceso de evaluación, su gratitud, su satisfacción y conformidad con el Módulo recibido. En todo momento, se pudo constatar los aprendizajes significativos, la adquisición de habilidades aplicadas en las dinámicas y técnicas empleadas. La vinculación con la sociedad, a través del proyecto ejecutado, ha podido evidenciar el impacto positivo de estas acciones, en la alegría, motivación y participación de las mujeres rurales, emprendedoras, que aprendieron, se comprometieron a aplicar los conocimientos en sus tareas diarias, para el crecimiento exitoso de sus Asociaciones. La Universidad es un ente de cambio, de transformación social, de emancipación de los seres humanos para alcanzar mejores condiciones de vida y bienestar social.

III. Conclusiones

La vinculación con la sociedad se conforma en el conjunto de acciones, estrategias y proyectos que la institución de educación superior lleva a cabo para establecer una relación estrecha y de colaboración con su entorno, con el objetivo de generar un impacto positivo a través de la transferencia de conocimientos, la innovación, el desarrollo local y la formación integral de los estudiantes. Es imperioso resaltar que, en el marco de calidad educativa cada vez con mayor frecuencia y relevancia, trasciende los procesos que implican la vinculación con la sociedad, de manera que permiten una articulación efectiva tanto a la docencia como a la investigación con los problemas reales del entorno.

En Ecuador, la vinculación con la sociedad se ha convertido actualmente en un eje, con sus propias dimensiones, estándares, elementos fundamentales y fuentes de información, constituyéndose como una herramienta esencial para elevar los niveles de calidad en las universidades, al promover una educación pertinente, orientada a la solución de problemas reales y alineada con las necesidades de la sociedad. A través de esta interacción dinámica, las instituciones de educación superior pueden fortalecer su impacto social y contribuir activamente al desarrollo sostenible, generando un círculo virtuoso entre la academia y la sociedad. En cuanto a las dimensiones de la vinculación con la sociedad, se resaltan: la responsabilidad social, la vinculación con el entorno, la transferencia de conocimiento, el servicio comunitario y finalmente la comunicación y divulgación de la información relevante sobre las actividades que desarrolla la IES; estas dimensiones permiten establecer los cimientos para el desarrollo de la vinculación y la articulación con las dos funciones sustantivas restantes: docencia e investigación, permitiendo así acrecentar la calidad en las IES permitiendo dar continuidad a estas iniciativas en otros contextos, a partir de propuestas metodológicas que respondan a las necesidades y demandas identificadas.

IV. Referencias bibliográficas

- Araque, Y. (2016). La Responsabilidad Social Universitaria: emprendimiento sostenible como impacto de intervención en comunidades vulnerables. *Revista EAN*, 20, junio.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. En Memoria Académica.
- Civís, M., Flores, C. & Geis, À. (2023). Tejiendo alianzas en y desde la universidad. El caso de la Facultad de Educación Blanquerna (URL). *Revista de Educación a Distancia (RED)* 23 (74). <https://doi.org/10.6018/red.542581>
- González, J., Yépez, V. y García, E. (2019). Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión. *Revista Killkana Sociales* 3 (2), pp. 29-36, mayo-agosto.
- Izaguirre, J. (2020). Vinculación con la comunidad: impacto del laboratorio social de la Universidad Internacional del Ecuador en la comuna Chongón. *Opuntia Brava* 12,(4), octubre.
- Moscoso, S., Pulla, C., Minchala, W. y Castro, D. (2023). La vinculación con la sociedad como factor clave para acrecentar los niveles de calidad en la universidad ecuatoriana. *Debate Universitario* 13(22), agosto.
- Programa de Escuelas Populares (2015). Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad. Argentina.
- Torres, M., Escalante, A. & García, N. (2020). Propuesta de indicadores para medir vinculación universitaria: Mirada de funcionarios de instituciones de educación superior públicas. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 65-85.

Capítulo 12. La ejecución penitenciaria española en el siglo XXI

Santiago Leganés Gómez
Universidad Internacional de Valencia

I. Introducción

La Constitución española en su art. 25.2 establece que las penas privativas de libertad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social; estos fines se deben conseguir mediante el tratamiento penitenciario que según el art. 59 de la Ley Orgánica General Penitenciaria (en adelante LOGP) consiste en el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados; y el tratamiento penitenciario se efectúa de forma individualizada y por ello el art. 63 LOGP determina que después de la observación de cada penado, se realizará su clasificación destinándole al establecimiento cuyo régimen (normas de convivencia) sea el más adecuado para la ejecución de su programa específico de tratamiento que se le haya aprobado y, en su caso, al grupo o sección más idóneo dentro de aquél.

La clasificación en grado y Centro Penitenciario de destino de un interno supone el eje motor de la programación inicial o evolución tratamental del recluso (Nieto, 2008). La importancia de la clasificación se encuentra en que de un conjunto de datos psicológicos, sociales, penales y penitenciarios se va a deducir una conclusión con efectos jurídicos-penitenciarios (Alarcón, 1989).

Podemos definir la clasificación penitenciaria, desde un estricto ámbito jurídico, como el conjunto de actos de la Administración Penitenciaria que concluyen en una resolución que atribuye al penado un grado de tratamiento, o bien, modifica uno asignado anteriormente, destinándolo a un Establecimiento Penitenciario de cumplimiento (Nieto, 2008). Más detalladamente, consiste en el conjunto de actuaciones que la Administración Penitenciaria lleva a cabo, que se inician con la propuesta de grado por parte de la Junta de Tratamiento (órgano colegiado y multidisciplinar del establecimiento penitenciario), y que concluyen con una resolución de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (en adelante SGIIPP), excepción para condenas inferiores a un año del art. 103.7 RP y los casos de delegaciones de competencias reguladas en el BOE del 3 de mayo de 2010, en asuntos relacionados con la clasificación de los internos, que atribuye a un penado uno de los grados de la clasificación penitenciaria (clasificación inicial) o se modifica otro grado asignado anteriormente (progresión o regresión de grado) y que determina el establecimiento penitenciario al que debe ser destinado, estableciendo con ello el *status jurídico-penitenciario* del penado (Tamarit

et al., 1996) que es susceptible de control jurisdiccional (Bona, 1995). Es decir, se trata del proceso que finaliza con un acto jurídico-administrativo formalmente emanado por parte de la Administración Penitenciaria, por el que se asigna o modifica un grado de clasificación (art. 64.2 LOGP) del sistema de individualización científica (González Cano, 1994).

La clasificación penitenciaria es el instrumento jurídico que confiere sentido al sistema de individualización científica. Así pues, mediante la clasificación se materializa la progresividad en el régimen penitenciario, a mayor progresión de grado, mayor confianza, mayor atribución de responsabilidad y mayor grado de libertad. Por tanto, la clasificación tiene una incidencia directa en la situación jurídico-penitenciaria del interno que se traduce en un mayor o menor número de limitaciones de sus derechos y de su esfera general de libertad como establece el art.65. 2 de la LOGP: *“La progresión en el tratamiento...entrañará un incremento de la confianza depositada en el mismo y la atribución de responsabilidades, cada vez más importantes, que implicarán una mayor libertad”*.

La clasificación es la realidad personal del penado en un momento dado, mientras que el tratamiento constituye únicamente una ayuda para su evolución favorable. Todos los penados han de ser clasificados, pero no todos ellos están sometidos a tratamiento, bien por no necesitarlo, bien por rechazarlo. La clasificación depende, pues, del juicio sobre la personalidad del penado respecto a la actividad delictiva (Manzanares, 2008).

II. Naturaleza y fines

Con la entrada en vigor de la LOGP de 1979 se sustituyó el sistema progresivo de ejecución de las penas privativas de libertad, donde los grados o períodos tenían caracteres objetivos y rígidos; y por ello los penados tenían necesariamente que pasar por todos y cada uno de ellos para alcanzar la libertad condicional, por el de individualización científica. Para Fernández García (2003) el sistema de individualización científica no es más que una manifestación de los sistemas progresivos, aunque con ciertas modificaciones sustanciales puesto que se cambian criterios objetivos y rígidos por otros subjetivos y flexibles. En el mismo sentido Rodríguez Alonso (2003), mantiene que es un sistema progresivo con peculiaridades propias. Pero entendemos que estas modificaciones son muy trascendentes apareciendo con ello un nuevo sistema de individualización científica que se caracteriza, además de estar basado en la personalidad del interno y en el tratamiento penitenciario, en que éste se puede realizar, con mayor flexibilidad ya que permite al penado ser clasificado inicialmente en cualquiera de los grados.

La tarea de clasificación se debe basar en variables penales, penitenciarias, personales y sociales, así como también en el análisis de los objetivos y actividades que requiere el programa de tratamiento individualizado de cada penado.

Con el sistema de individualización científica y dependiendo de ciertas características de personalidad criminal, adaptabilidad social y otros condicionantes, no es necesario que un penado haya estado clasificado en primer grado de tratamiento, e incluso tampoco en segundo, pudiendo ser clasificado inicialmente en el tercer grado, en el régimen abierto (Fernández, 2004).

El sistema penitenciario español pretende que las personas condenadas a prisión cumplan desde el principio o la última fase de su pena en paulatina aproximación a la libertad (semilibertad y libertad condicional), que no sean “arrojadas” a la vida en libertad el último día de su condena sin trabajo ni perspectivas, sino que realicen un “aterrizaje suave” que les permita ir ganando arraigo laboral, social, etc. (Dopico, 2009). Ese sistema presenta los siguientes rasgos característicos (Alarcón, 1978; Manzanares, 2003):

a) La *relación directa con el tratamiento* que necesita cada penado, siendo la clasificación el “instrumento” para su efectiva realización. El grado de tratamiento no es sólo función del conjunto de variables criminológicas, penales personales y sociales que concurren en un momento dado en el interno, sino también de los objetivos, estrategias y las actividades que su programa de intervención demanda en cada caso para cada persona.

b) La asignación del grado *en función de la personalidad* del penado y, sobre todo en relación con su actividad delictiva. Por lo que habrá que valorar el momento en que cometió el delito, su situación al realizar la clasificación y su pronóstico futuro respecto a posible reincidencia en el delito. Son decisivos los criterios que radican en la persona: comportamentales o de evolución de la personalidad. El art. 72 LOGP proclama el sistema de individualización científica como paradigma de preponderancia de los aspectos individuales del condenado en la clasificación penitenciaria por encima de otras variables como el tipo de delito cometido o la duración de la condena (Cervelló, 2005).

c) La *libertad de grado* en la clasificación inicial sin tener que pasar por grados anteriores: “Siempre que de la observación y clasificación correspondiente de un interno resulte estar en condiciones para ello, podrá ser situado inicialmente en grado superior, salvo el de libertad condicional, sin tener que pasar necesariamente por los anteriores” (art.72.3 LOGP). Ello permite la posibilidad de que el penado pueda ser clasificado inicialmente en cualquiera de los grados excepto el último de la libertad condicional (Rodríguez Alonso, 2003). La LO 7/2003, de 30 de junio, a su vez reformada por la LO 5/2010, de 22 de junio, y la LO 8/2021,

de 4 de junio, han establecido ciertos requisitos que dificultan este criterio de libertad de grado.

d) La existencia de *regímenes de vida distintos* para cada uno de los grados como marcos jurídicos de la relación especial del interno con la Administración, que posibilitan la realización del tratamiento más adecuado en cada caso (art.72.2 LOGP). Cada programa de tratamiento requiere un tipo de vida carcelario diferente para conseguir los objetivos del mismo.

e) La progresión con base a criterios de evolución de la personalidad *sin ajustarse al cumplimiento de períodos mínimos*: “En ningún caso se mantendrá a un interno en un grado inferior cuando por su evolución de su tratamiento se haga merecedor a su progresión” (art.72.4 LOGP). Tras la reforma de la LO 7/2003, de 30 de junio y de la LO 5/2010, de 22 de junio y LO 8/2021, de 4 de junio, se han introducido importantes modificaciones que afectan a este criterio legal, retrocediendo a aspectos rígidos y objetivos de los clásicos sistemas progresivos pues ahora sí que se establecen *períodos mínimos de cumplimiento*.

El sistema de individualización científica parte del principio de que no hay diferencia de los métodos de tratamiento según los grados, pues aquéllos no están en función de éstos, sino de la personalidad de cada interno. La práctica diaria no confirmó este principio pues sí se van a limitar los métodos de tratamiento a emplear (permisos, salidas programadas, tratamiento en centros extrapenitenciarios) en función de la clasificación penitenciaria.

Tras las reformas efectuadas por las leyes arriba indicadas se ha regresado más a los orígenes del antiguo sistema progresivo pues otra vez se vuelven a establecer nuevos *plazos rígidos*.

En los años que llevamos del siglo XXI se ha transformado el sistema individualizado por un nuevo sistema penitenciario que está pasando de ser el individualizado recogido en la LOGP a ser más generalizado. Por tanto, nuestro modelo de individualización científica no es siempre de general aplicación en el sistema penitenciario español, pues tiene una serie de excepciones, unas establecidas expresamente en el Código Penal (en adelante CP), y otras derivadas de la propia práctica penitenciaria, que convierten este sistema penitenciario, en muchos casos, más en un modelo “progresivo” que en un verdadero sistema “individualizado”.

El modelo de cumplimiento de la condena denominado de individualización científica, normalmente, deja en un segundo plano el tipo de delito cometido y la clase de pena impuesta, y se fija, casi con exclusividad, en la persona del condenado, que, tras la valoración de sus características personales y familiares, también las de su entorno social y del medio en que desenvuelve su vida, determinarán las posibilidades reales que, desde el punto de

vista social, tiene para normalizar su vida sin incidir en la actividad delictiva. En esta valoración penitenciaria global del recluso se tiene también muy en cuenta el tipo de delito cometido y la duración de la pena que ha de cumplir aquél, pero sin hacer excepciones en cuanto a la tipología delictiva. Sin embargo, el CP sí que establece diferencias según el tipo delictivo, lo que genera la existencia de importantes excepciones en el régimen de cumplimiento de las penas impuestas a los autores de determinados delitos, dando origen a los que se denominan formas especiales de ejecución penal, que aparecen recogidas en los artículos 36, 78, 78 bis), 90, 91 y 92, todos ellos del citado CP. En estos preceptos legales se conforma un régimen diferenciado en el cumplimiento de las condenas impuestas a los autores de determinados delitos, que viene a complementarse con el protagonismo que la víctima ha adquirido en la ejecución penal desde la entrada en vigor de la Ley 4/2015, de 27 de abril, reguladora del Estatuto de la víctima del delito, lo que está dando lugar, es estos casos, a un modelo “progresivo” de cumplimiento de la condena que difiere del mandato legal establecido en LOGP en su artículo 72.1, que aboga por el denominado sistema “individualizado”, como modelo de cumplimiento de la condena con las diferencias entre ambos que ya hemos abordado (Montero, 2004).

En el CP existen varios preceptos que no se limitan a tipificar unos hechos como delictivos y a señalar la penalidad que corresponde a los mismos, sino que contienen verdaderas normas de ejecución penal, que afectan, particularmente, a la duración de la pena a cumplir. Algunos de estos preceptos contienen ciertas excepciones que configuran un régimen diferenciado de cumplimiento de la condena para determinados tipos delictivos, que tienen su justificación en la gravedad de estos delitos, en la cuantía de la pena impuesta y en la especial peligrosidad de los autores de tales hechos delictivos. Las excepciones al principio de “individualización científica” que introduce el CP en materia de cumplimiento de la condena, en determinadas tipologías delictivas, pueden darse en los siguientes grupos de delitos (Montero, 2004):

- En los delitos de terrorismo y/o cometidos en el seno de organizaciones criminales.
- En los delitos que llevan aparejada la pena de prisión permanente revisable.
- En los delitos que llevan aparejada una penalidad superior a cinco años.
- En los delitos contra la libertad sexual.
- En los delitos que llevan aparejada la obligación del pago de la responsabilidad civil.

El art. 25.2 CE no impide que en la ejecución se tengan en cuenta otros fines de la pena distintos a la reinserción del penado, por lo que el establecimiento de un periodo mínimo de cumplimiento en el caso de delitos graves es, según el Consejo General del Poder Judicial (en adelante CGPJ), compatible con los principios constitucionales que rigen la ejecución de penas privativas de libertad, pero con las reformas introducidas por las leyes indicadas lo que se potencia considerablemente es la finalidad preventivo general más que la prevención especial positiva o reeducación y reinserción social en la fase de ejecución penitenciaria. Pues bien, esto es una clara manifestación del impulso de la prevención general como finalidad de la pena también en la fase de ejecución penitenciaria. O lo que es lo mismo, esto supone una vuelta al retribucionismo ético y jurídico de las penas, un regreso a las concepciones de Kant y Hegel, donde la imposición de la pena era un fin en sí mismo como compensación al mal realizado por el delito cometido y como un criterio de exigencia de justicia. A este respecto, García Albero (2004) establece que el papel preponderante atribuido al principio de reeducación y reinserción social en la fase de ejecución de pena se ve desplazado a un segundo plano en beneficio de supuestas exigencias preventivas generales positivas, enmascaradas bajo la genérica apelación a la proporcionalidad.

Estas reformas suponen una clara regresión hacia un *Derecho Penal de autor* característico de regímenes políticos autoritarios, donde se tiene más en cuenta la personalidad del autor que el hecho delictivo cometido, es decir, se trata de dar cobertura al denominado *Derecho Penal del enemigo* que no estabiliza normas (prevención general positiva), sino demoniza determinados grupos de infractores, en consecuencia el Derecho Penal del enemigo no es un Derecho Penal del hecho, sino el autor (Cancio, 2003), y este “derecho penal de autor” es incompatible con el “programa penal de la Constitución (Demetrio, 2005) y con el Derecho penal del Estado de Derecho (Muñoz, 2003).

Todo ello da lugar a un *Derecho Penal defensista*, que más que reeducar al delincuente, trata de encerrarlo, aislarlo de la sociedad como método de eliminación. Como afirma Ferrajoli (1995), estaríamos ante un modelo de *Derecho penal máximo* y tendencialmente ilimitado, con lo que parece acogerse más a una postura claramente orientada a la inocuización.

Por tanto, estamos totalmente de acuerdo con Faraldo Cabana cuando dice que estas reformas rompen el modelo diseñado en la LOGP que era totalmente flexible y estaba presidido por la idea de no mantener a un interno en un grado inferior al que merece, haciendo posible el paso inmediato al tercer grado³². Lo que se esconde detrás de ella no es más que una doctrina

³²El art. 36.2 CP deroga parcialmente de forma tácita preceptos de la LOGP que no se han modificado para coordinarlos con el Código penal, en particular el art. 73.2 LOGP, que establece que "siempre que de la observación y clasificación correspondiente de un interno resulte estar en condiciones para ello,

de corte autoritario, discriminatorio, que redundo en un mayor intervencionismo en la esfera valorativa de los ciudadanos. Además de que no se tiene en cuenta que en la fase de ejecución de la pena deben primar las consideraciones de prevención especial (Fernando Cabana, 2004). Estas reformas han dado lugar al endurecimiento de la ejecución penitenciaria de las penas privativas de libertad, cercenando contundentemente las posibilidades de suavizar el cumplimiento de este tipo de penas (Díaz Ripollés, 2006). Esto último se refleja en el retraso en el acceso al tercer grado y en el mayor número de requisitos para acceder a la libertad condicional. Por tanto, lamentablemente, casi todas las reformas penales llevadas a cabo desde el año 2003 se orientaron, en su práctica totalidad, en la dirección equivocada puesto que chocan con el art. 25.2 de la CE, dado que estas modificaciones legislativas, que en sí mismas consideradas y en abstracto pueden verse como conciliables con el art. 25 de nuestra Constitución, apuntan a ser irreverentes con su espíritu, forjado éste en una tradición de humanismo penitenciario de siglos. Por lo cual estas leyes son contrarias el principio de reinserción social, y esa es la razón por la que en algunos de sus aspectos, podrían ser inconstitucionales (Juanatey, 2004; González Pastor, 2003).

III. Los grados de clasificación

El art. 72.1 LOGP determina que *“Las penas privativas de libertad se ejecutarán según el sistema de individualización científica, separado en grados, el último de los cuales será la libertad condicional, conforme determina el Código Penal”*. En este art. 72 LOGP se hace referencia a los tres primeros grados, así como la libertad condicional, pero derivando la regulación de ésta al Código Penal. El apartado segundo del citado artículo ordena: *“Los grados segundo y tercero se cumplirán respectivamente en establecimiento de régimen ordinario y de régimen abierto. Los clasificados en primer grado serán destinados a los establecimientos de régimen cerrado...”*.

El art. 72 LOGP establece una clara vinculación entre el grado de tratamiento en que haya sido clasificado el interno y el régimen aplicable, y, por lo tanto, al establecimiento correspondiente (...). La correlación entre clasificación y régimen es un aspecto fundamental de la LOGP (Tamarit et al., 1996). Así pues, cada uno de los grados de tratamiento conlleva

podrá ser situado inicialmente en grado superior, salvo el de libertad condicional, sin tener que pasar necesariamente por los anteriores”. Por su parte, el art. 72.4 LOGP declara que “en ningún caso se mantendrá a un interno en un grado inferior cuando por la evolución de su tratamiento se haga merecedor a su progresión”. El Consejo General del Poder Judicial propuso en sus *Informes* (págs. 38-39), la modificación expresa de estos artículos para evitar contradicciones, pero su sugerencia no fue aceptada por el legislador.

la aplicación de un diferente régimen de vida en prisión y el destino al centro penitenciario más adecuado al mismo.

Por su parte el art.100.1 RP establece: “...*los penados deberán ser clasificados en grados. Los grados serán nominados correlativamente, de manera que el primero se corresponda con un régimen en el que las medidas de control y seguridad serán más estrictas, el segundo con el régimen ordinario y el tercero con el régimen abierto*”.

El art. 63 LOGP ordena: “*Para la individualización del tratamiento, tras la adecuada observación de cada penado, se realizará su clasificación, destinándose al establecimiento cuyo régimen sea el más adecuado al tratamiento que se le haya señalado y, en su caso, al grupo o sección más idóneo dentro de aquél*”. Esta regulación ha sido desarrollada en sede reglamentaria en el art. 102.1 RP.

Para determinar la clasificación, dice el art. 102.2 RP, las Juntas de Tratamiento ponderarán la personalidad y el historial individual, familiar, social y delictivo del interno, la duración de la pena, el medio al que retornará y los recursos, facilidades y dificultades existentes en cada caso y momento para el buen éxito del tratamiento. En el mismo sentido el art. 63 de la LOGP *in fine*.

El art. 102 RP establece los criterios de clasificación:

-Serán clasificados en *segundo grado* los penados en quienes concurren unas circunstancias personales y penitenciarias de normal convivencia, pero sin capacidad para vivir, por el momento, en semilibertad.

-Serán clasificados en *tercer grado* los penados que por sus circunstancias personales y penitenciarias estén capacitados para llevar un régimen de vida en semilibertad. Aquí hemos de tener en cuenta los apartados cinco y seis del art. 72 LOGP, introducidos por la LO 7/2003 de cumplimiento íntegro y efectivo de las penas, que requiere la obligación de valorar la satisfacción de la responsabilidad civil y el abandono de la lucha terrorista para acceder al tercer grado (Leganés, 2013).

-Conforme a lo establecido en el art. 10 LOGP, serán clasificados en *primer grado* los internos calificados de peligrosidad extrema o inadaptación a los regímenes ordinario y abierto, apreciados por causas objetivas en resolución motivada, a no ser que el estudio de la personalidad del sujeto denote la presencia de anomalías o deficiencias que deban determinar su destino al centro especial correspondiente.

Como se puede observar todos los criterios adolecen de ambigüedad ya que determinar la peligrosidad o capacidad criminal para vivir en semilibertad es sumamente difícil por su indeterminación. En el caso del primer grado con el fin de restringir al máximo su utilización se ha de tener en cuenta que la peligrosidad es criminal y por tanto probabilidad de cometer nuevos delitos y la inadaptación exige ser grave y permanente. En el caso del tercer grado la capacidad de vivir en semilibertad exige unas expectativas de comportamiento correcto que permitan disminuir las medidas de vigilancia (Cervelló, 2006).

3.1. El principio de flexibilidad

El principio de flexibilidad puede ser un instrumento de gran utilidad en el proceso de cumplimiento de la condena cuando existe un pronóstico favorable de resocialización, para evitar que se vea frustrado por el inexorable requisito temporal impuesto legislativamente en el acceso al tercer grado en las condenas por delitos graves. Es verdad que parte de la doctrina ha mostrado ciertas reticencias ante la discrecionalidad que puede llegar a permitir esta figura, señalando que debieron especificarse qué aspectos característicos de cada grado eran susceptibles de combinarse y cuáles no.

La figura del principio de flexibilidad supone un instrumento fundamental en el mantenimiento del sistema de individualización científica y, con él, de la priorización del mandato resocializador del art. 25.2 CE, permitiendo en este tipo de penas “aliviar” en la fase de ejecución las duras condiciones regimentales impuestas por el legislador (Rodríguez Yagüe , 2016).

Como vemos el principio de flexibilidad podría ser la “vía de escape” de los obligatorios periodos de seguridad. Este principio que fue introducido normativamente por el Reglamento Penitenciario de 1996 dotando de elasticidad y versatilidad al sistema en su faceta de ejecución de las penas, tal cual idealizaba la LOGP en su Exposición de Motivos. Tal herramienta supone una manifestación del principio de humanidad, y rema en la dirección de impedir la desocialización de los reclusos, permitiendo la conexión de la privación de libertad con los vínculos del mundo extrapenitenciario. Esta fórmula permite aislar, en cierto modo, los efectos de unas penas tan desocializadoras (Fernández Bermejo, 2020). En efecto, el art. 100.2 RP define el principio de flexibilidad, disponiendo que *“Con el fin de hacer el sistema más flexible, el Equipo Técnico podrá proponer a la Junta de Tratamiento que, respecto de cada penado, se adopte un modelo de ejecución en el que puedan combinarse aspectos característicos de cada uno de los mencionados grados, siempre y cuando dicha medida se fundamente en un programa específico de tratamiento que de otra forma no pueda ser*

ejecutado. Esta medida excepcional necesitará de la ulterior aprobación del Juez de Vigilancia correspondiente, sin perjuicio de su inmediata ejecutividad”.

Como hemos dicho, se trata de un precepto de gran utilidad con la finalidad de no restringir la libertad de los internos más allá de lo que sea necesario y proporcional considerando su evolución. Por un lado, permite que internos normalizados, respecto de los que los fines de prevención especial estén plenamente satisfechos, puedan cumplir parte de la condena en segundo grado flexible cuando factores ligados a la prevención general –como el tiempo restante de cumplimiento de condena- desaconsejan su acceso al régimen de semilibertad pleno (AJVP de Cantabria de 15.06.17). Igualmente, de forma más común, permite que internos con posibilidades de acceder al tercer grado pasen un periodo de prueba en un régimen asimilado más abierto que el ordinario a través de la programación de salidas periódicas en menor número que las que corresponderían al tercer grado (AAP de Madrid, Secc.5ª, de 21.02.12). Por otro lado, evita la clasificación en primer grado, si los motivos que justifican una restricción del régimen ordinario se contrarrestan con limitaciones parciales del mismo, menores que las que por sí sólo conlleva el régimen cerrado. Es decir, se trata de una “posibilidad intermedia”, que, en caso de concurrir conjuntamente factores favorables y desfavorables en un interno para su clasificación en tercer grado, evita su clasificación pura en segundo grado. A la vez que, de darse motivos para la aplicación del régimen cerrado, evita la aplicación de este en bloque si el interno tiene capacidad para vivir en un régimen ordinario restringido o primer grado flexible.

Desde hace unos años la discusión está centrada en el procedimiento. Algunos Jueces de Vigilancia entienden que el Centro Directivo no puede intervenir en la propuesta de aplicación del art. 100.2 RP. Como ejemplo, el AJVP n.3 de Madrid de 22.10.20, en un supuesto en que la propuesta de aplicación del principio de exigibilidad provenía de la Central de Observación, declara nula de pleno derecho la resolución del Centro Directivo, al entender que el mismo carece de competencia en la materia.

Y es cierto que, una interpretación rigorista del art. 100.2 RP, deja en manos de las Juntas de Tratamiento toda propuesta de aplicación del principio de exigibilidad. Ello no sólo en contra del principio de jerarquía entre órganos administrativos -si un órgano inferior puede algo, lo lógico es que el superior también lo pueda-, sino en perjuicio de la persona privada de libertad.

Consideramos que si el art. 100.2 RP es tan parco, se debe a que por lógica, como mantienen algunas de las resoluciones mencionadas, no hay más que analizar la ubicación sistemática del precepto, para dar por hecho que una intervención del Centro Directivo dentro del procedimiento de la clasificación es posible.

En el año 2005 existía un Anteproyecto de Reforma de la Ley Penitenciaria, que incorporaba instituciones de relieve como era el principio de flexibilidad (que dejaba de estar sometido al régimen de excepcionalidad), se apreciaba necesaria la introducción de una normativa complementaria que dotara a este principio de cierta seguridad jurídica y lo convirtiera en un “derecho subjetivo creado”, con base en el cumplimiento de los requisitos legales, como es lógico. El precepto debería integrarse en la LOGP, y el Anteproyecto lo contempló en su art. 72.5, de la siguiente manera: *“No obstante, y con la finalidad de hacer el sistema más flexible, con respecto de cada penado, se podrá adoptar un modelo de ejecución en el que puedan combinarse aspectos característicos de uno de los grados mencionados, siempre y cuando dicha medida se fundamente en un programa específico de tratamiento que de otra forma no pueda ser ejecutado. Esta medida necesitará ser aprobada por el JVP correspondiente, sin perjuicio de su inmediata ejecutividad”*. Pero desgraciadamente este Anteproyecto no salió adelante y sigue estando regulado el principio de flexibilidad a nivel reglamentario lo cual puede limitar en gran medida su aplicación.

IV. Revisiones de grado

Uno de los principios configuradores de nuestro sistema de clasificación penitenciaria es el de revisibilidad periódica en función de la evolución del tratamiento (Fernández y Nistal, 2011) según establece el art. 72.4 LOGP (*en ningún caso se mantendrá a un interno en un grado inferior cuando por la evolución de su tratamiento se haga merecedor a su progresión*) en relación con el art. 65.1 LOGP.

El art. 65.4. LOGP establece que: *“cada seis meses como máximo, los internos deberán ser estudiados individualmente para reconsiderar su anterior clasificación tomándose la decisión que corresponda que deberá ser notificada al interno”*. El Reglamento Penitenciario en su art. 105 insiste en el mencionado plazo, aunque vinculando la reconsideración a la evaluación de todos los aspectos establecidos en el modelo individualizado de tratamiento diseñado al formular la propuesta de clasificación inicial (Mir, 2011).

El plazo que se señala es un plazo máximo pues a tenor de lo dispuesto en el art. 72.4 LOGP nada impide reconsiderar la asignación de grado de un interno si es que existen datos nuevos que lo justifiquen. En el mismo sentido nada impide al interno formular en cualquier momento

una queja ante el JVP por la no progresión de grado aún antes de transcurrir aquel plazo que funciona como garantía.

Conforme a lo dispuesto en el art. 65.1. LOGP: *“la evolución en el tratamiento determinará una nueva clasificación, con la consiguiente propuesta de traslado al establecimiento del régimen que corresponda o, dentro del mismo, el pase de una sección a otra de diferente régimen.”*.

Por ello la Inst. 9/2007 establece respecto a las revisiones que dado el carácter dinámico de la clasificación y la indisoluble relación existente entre grado y tratamiento determinan que, de acuerdo con lo establecido en los arts. 72.4 LOGP y 106.1 RP, se proceda a la revisión del grado de clasificación de los penados, siempre que el conjunto de variables incluíbles en la expresión “evolución en el tratamiento” (modificación de factores delictivos, conducta del interno, fase del cumplimiento de condena, recursos disponibles,...) así lo aconsejen, *sin sujeción al transcurso de plazo mínimo alguno*. Debe, por ello, entenderse, que el plazo máximo de seis meses para la revisión de la clasificación, establecido en el art. 105.1 RP, no es sino un mecanismo de seguridad que garantiza el debido seguimiento de dicha evolución, sobre la base del grado de cumplimiento de los objetivos establecidos en el modelo individualizado de tratamiento. Este plazo máximo será de tres meses para los clasificados en primer grado o preventivos con aplicación del art. 10 LOGP.

Lo fundamental es la evolución de la personalidad (Fernández y Nistal, 2011) en aquellos aspectos directamente relacionados con su actividad delictiva para lo que en principio no basta tomar en cuenta la conducta de interno. Conviene advertir que cuando la LOGP y el RP emplean la palabra conducta o comportamiento lo están haciendo en sentido psicológico desprovista de valoraciones jurídicas o morales, sin que pueda entenderse como conducta penitenciaria completamente alejada de implicaciones disciplinarias.

Del proceso de revisión pueden derivarse tres resultados: mantenimiento, progresión o regresión de grado.

4.1 Mantenimiento de grado

Establece el art. 105.2 RP que cuando la Junta de Tratamiento no considere oportuno proponer a la SGIIPP cambio en el grado asignado, se notificará la decisión motivada (supone una importante novedad respecto a la situación anterior en que simplemente se notificaba el acuerdo) al interno, que podrá solicitar la remisión del correspondiente informe a la SGIIPP para que resuelva lo procedente sobre el mantenimiento o cambio de grado. La resolución de

la SGIIPP se notificará al interno con indicación de su derecho a acudir en vía de recurso ante el JVP (Fernández y Nistal, 2011).

Según la Orden INT/985/2005, de 7 de abril, por la que se delegan determinadas atribuciones a los Directores de los Centros Penitenciarios, éstos resolverán las revisiones de grado, interesadas por los internos al amparo del apartado segundo del artículo 105 RP, siempre que el acuerdo de la Junta de Tratamiento de continuidad sea en segundo grado, se haya adoptado por unanimidad y el penado no haya cumplido la mitad de una condena superior a cinco años o tenga dos o más sanciones graves o muy graves sin cancelar, todo ello respecto a los internos no vinculados a organizaciones terroristas o internos cuyos delitos no se hayan cometido en el seno de organizaciones criminales.

Indica la Inst. 9/2007 que el cómputo del plazo máximo de los seis meses se efectuará de fecha a fecha de la sesión de la Junta de Tratamiento en la que se efectúe la clasificación inicial o última revisión.

En las reuniones de JVP se ha mantenido el criterio de que las revisiones de grado (progresiones y regresiones) deben venir determinadas por la evolución positiva o negativa de la personalidad y no por la simple recaída de nueva condena o transcurso del plazo reglamentario.

Según el art. 105.2 RP la resolución de la SGIIPP se notificará al interno, haciéndole saber que contra la misma podrá interponer recurso ante el JVP, conforme a lo establecido en el artículo 76.2.f) LOGP. En ningún artículo de la LOGP ni del RP se establece cual es el plazo para recurrir en alzada ante el JVP las resoluciones de clasificación.

Esta resolución sí puede ser recurrida por el interno, porque, evidentemente, ya no estamos ante un acto “de trámite”, sino definitivo. El penado puede recurrir el grado asignado por la SGIIPP en alzada ante el JVP en el plazo de un mes desde la notificación, posteriormente en reforma y/o el de apelación, este último será resuelto por el juzgado o tribunal sentenciador.

Establece el art. 105.3 RP que: *“Cuando una misma Junta reitere por segunda vez la clasificación en primer grado, el interno podrá solicitar que su próxima propuesta de clasificación se haga por la Central Penitenciaria de Observación. El mismo derecho le corresponderá, cuando encontrándose en segundo grado y concurriendo la misma circunstancia haya alcanzado la mitad del cumplimiento de la condena”*. No obstante, también puede la SGIIPP ordenar que los casos regulados en el art.105.3 RP sean revisadas las

clasificaciones por otra Junta de Tratamiento cuando esta Central tenga pendiente de estudio un elevado número de internos³³.

4.2. Progresión

Como dice el Auto 1192/98, de 10 de octubre de la Sección 5ª de la Audiencia Provincial de Madrid: *“en el sistema progresivo de cumplimiento de las penas, la progresión ha de ser la norma y la regresión la excepción pues la primera está en la línea principal del sistema, mientras que la segunda está en la línea secundaria y complementaria que tiende a corregir los errores o los optimismos excesivos o evaluaciones apriorística no respaldadas por la realidad”*.

La progresión de grado dependerá de la modificación positiva de aquellos factores directamente relacionados con la actividad delictiva, se manifestará en la conducta global del interno y entrañará un incremento de la confianza depositada en el mismo y la atribución de responsabilidades, cada vez más importantes, que implicarán una mayor libertad (art. 65.2 LOGP y 106.2 del RP) (Fernández y Nistal, 2011).

La progresión de primero a segundo grado se suele realizar cuando hay ausencia de incidencias negativas, normalmente cuando se han cancelado las sanciones disciplinarias, y el comportamiento es bueno; y de segundo a tercero cuando se han disfrutado algunos permisos de salida, lo cual hace que disminuya considerablemente el riesgo de quebrantamiento.

El RP de 1996 matiza la regulación legal (de corte excesivamente clínico) exigiendo que la modificación positiva venga referida a cualquier factor directamente relacionados con la actividad delictiva (factores de relevancia etiológica no exclusivamente psicológicos o de personalidad).

Como ejemplo de todo lo expuesto podemos citar el Auto del JVP Nº 1 de Coruña, de 17 de febrero de 2021, que defiende que: “hechos del pasado inmodificables no pueden convertirse en un obstáculo insalvable para el retorno al régimen general de cumplimiento de las penas y debe atenderse a *datos dinámicos* relativos a su evolución personal y penitenciaria, pues le quedan unos meses para alcanzar la mitad de la condena y los informes del centro revelan una evolución positiva del interno”. Para este Juzgado los datos negativos “son datos del

³³ Auto del JVP de Baleares de fecha 27/4/10 estimando la queja del interno que solicitaba que la revisión de grado se la realizase la Centra de Observación, resolviendo que debe ser estudiado por este órgano en la primera visita que realice al Centro Penitenciario de Mallorca en base a los arts. 65.4 LOGP, 105.3 y 109 RP

pasado inmodificables que no pueden convertirse en un obstáculo insalvable para el retorno al régimen general de cumplimiento de las penas y debe atenderse a *datos dinámicos* relativos a su evolución personal y penitenciaria, porque lleva un tiempo considerable de cumplimiento del total de su condena”.

Como bien dice Solar Calvo (2018), justamente, esta es una de las claves de nuestro sistema, debemos “Fijarnos, en la valoración de los internos, más en su posible futuro, que en su imborrable e inmodificable pasado en las clasificaciones y revisiones de grado siguen pesando enormemente factores ligados al hecho que motiva la condena y a la duración de la propia condena en sí. Esto es, factores que no se pueden modificar, que acaban teniendo más peso que aquellos sí modificables y que dependen de la voluntad del propio interno y la evolución que protagonice a lo largo de la condena” (Solar Calvo, 2001).

4.3. Regresión

Conforme al art. 65.3 LOGP procederá la regresión: *“Cuando se aprecie en el interno, en relación al tratamiento, una evolución desfavorable de su personalidad.”* En el mismo sentido que lo expuesto anteriormente el art. 106.3 RP matiza las expresiones legales en el sentido de referenciar la evolución negativa al pronóstico de reinserción social, es decir en el alejamiento respecto de la meta última de la ejecución, y en contrastar la misma a través de la conducta global del interno (Juanatey, 2004).

Los términos “evolución negativa” o “evolución desfavorable” constituyen conceptos indeterminados que no están exentos de valoraciones. El contenido de estos, que en la práctica se vinculan a la “conducta global del interno” (art. 65.2 LOGP), a la buena o mala conducta, dejan espacio excesivo a la inseguridad jurídica (Berdugo et al., 2010), según Tamarit Sumalla et al., (1996) y, sobre todo, dan lugar a que en la práctica la voluntariedad del tratamiento sea cuestionada, fomentando una actitud cínica del interno, en el sentido de aparente cumplimiento de las normas del régimen.

Normalmente se realiza la regresión de tercero a segundo si se produce la comisión de nuevos delitos siempre que haya sentencia firme, no reingreso de un permiso, consumo de drogas u otros comportamientos desfavorables³⁴; de segundo a primero cuando se manifiesta

³⁴ El Auto 1348/98, de 16-11-1998, del JVP nº 2 de Madrid resuelve: *“En un sistema penitenciario progresivo en el cumplimiento de las penas, la progresión ha de ser la norma y la regresión la excepción pues aquella no está en la línea principal o filosofía del sistema. Por ello las razones de la regresión han de estar claramente probadas en lo fáctico y ser suficientes por su gravedad y consistencia jurídica... De otra parte, el que ocasionalmente una persona falte al trabajo sin reproche del contratista por causas justificadas no sería de por sí motivo suficiente para hablar, conforme al art. 15.3 de la Ley y 106.3 del Reglamento, de una evolución negativa en la conducta del interno. En consecuencia, ni en*

la peligrosidad o la inadaptación mediante la comisión de faltas disciplinarias, como ejemplo podemos citar el Auto JVP de Huelva 183/10, estimando recurso del Ministerio Fiscal, revocando la clasificación en tercer grado y dejándolo en segundo grado³⁵.

La regresión de grado debe responder a causas perfectamente probadas y no a meras sospechas o conjeturas (Auto 1005/97, de 20 de octubre, Sección 5ª Audiencia Provincial de Madrid). Por tanto, el que se le esté instruyendo una nueva causa penal no puede ser causa de regresión en base a la presunción de inocencia (Auto 375/98, de 1 de abril Sección 5ª Audiencia Provincial de Madrid). En sentido contrario se pronuncia la Sección 1ª de la Audiencia Provincial de Valencia al resolver el recurso de apelación 63/2012, de fecha 20 de abril. Este recurso fue interpuesto por al Ministerio Fiscal ante la progresión a tercer grado de un interno que había sido regresado a segundo grado por resolución de la SGIIPP porque estando en régimen abierto fue denunciado por su expareja sentimental por amenazas y por haber decretado el juzgado de instrucción competente orden de alejamiento de esta. El JVP de Valencia nº 5 le volvió a progresar a tercer grado en base a la presunción de inocencia, pero la Audiencia Provincial de Valencia resolvió que: *“Hay que estar a las razones por las que la Administración acuerda la regresión relativa al mal uso del régimen abierto con la apertura de diligencias previas por nuevo delito de amenazas. Este dato tiene indudable trascendencia, pues apunta a una evolución negativa del interno. Esta pérdida de confianza está más que justificada y la existencia de otra responsabilidad pendiente por delito no significa que se vulnere el principio de presunción de inocencia”*.

En la Reunión de Jueces de Vigilancia del año 2005 se aprobó que: *“Cualquier acuerdo de la Dirección del Centro penitenciario que suponga la regresión provisional a segundo grado de un interno, deberá comunicarse al JVP y notificarse en forma al propio interno, con indicación expresa de su derecho a interponer el pertinente recurso ante el JVP”*.

lo fáctico se acreditan los hechos, ni aún supuesto que se acreditara alguna falta al trabajo sin queja por parte del empleador nos encontramos ante un supuesto de hecho que justifique la regresión”.

³⁵ Recoge este Auto que procede la regresión de grado porque el interno ha tenido una evolución manifiestamente negativa, violando el régimen de semilibertad de que disfrutaba, abandonando sin autorización el Centro de Inserción Social en que se encontraba, (lo que ha dado lugar a un nuevo procedimiento por quebrantamiento de condena en el Juzgado de Instrucción competente)...La “fuga” tuvo por claro objeto la adquisición y consumo de sustancias estupefacientes, como lo acredita el resultado positivo a cocaína, benzodiacepinas, cannabis y morfina, lo que pone de manifiesto además que el interno no ha superado la drogodependencia, que ha sido determinante en su actividad delictiva, lo que eleva notoriamente el riesgo de reincidencia y hace considerar como muy dudoso el pronóstico de reinserción social del penado, *estimándose por ello como más adecuado para el tratamiento del interno, como así también lo estimó por unanimidad la Junta de Tratamiento del Centro de Inserción Social de Huelva que propuso su regresión a segundo grado....*, procediendo en consecuencia estimar el recurso del Ministerio Fiscal y considerar que el interno debe ser clasificado en 2º grado de tratamiento.

Respecto a la regresión de grado por dejar de cumplir el compromiso de satisfacer la responsabilidad civil estando en tercer grado, consideramos que sólo cabe la regresión si el penado pudiendo satisfacerla y habiéndose comprometido a ello deja de hacerlo de forma voluntaria. Pero hay que dejar claro que ese incumplimiento sólo sería posible cuando el penado cobre cantidades embargables ya que si no lo son no se le podrá exigir su pago pues, como dice González Pozo (2005), éste es: *“...un derecho irrenunciable a un consentimiento del penado que, si no viciado, sí está claramente mediatizado por la finalidad utilitarista de conseguir el acceso al tercer grado, pues como es natural el miedo a que sea rechazada su pretensión de acceso al tercer grado le inducirá a asumir el compromiso de hacer pagos periódicos en cuantía superior a la que le permiten sus posibilidades económicas y a la que podía serle exigida en vía de apremio”*.

Para finalizar este apartado nos parece oportuno tratar el tema de la denominada “autoregresión”, es decir, la cuestión es si un interno puede renunciar al grado en el que se encuentra clasificado. Desde nuestro punto de vista, entendemos que no cabe una autoregresión de segundo a primer grado puesto que no se puede tener a un interno clasificado en primer grado si no dan alguno de los factores objetivos de peligrosidad extrema o inadaptación manifiesta establecidos en el art. 10 LOGP en relación con el art. 102.5 RP.

La situación es diferente cuando el interno se encuentra clasificado en tercer grado y quiere volver a segundo, aunque parezca una situación absurda en algunos casos se produce, puesto que el interno quiere renunciar al régimen abierto, por diferentes motivos: debido a la prisionización no se adapta a la vida en semilibertad, tener miedo a la recaída en el consumo drogas en el exterior, carecer de familia ni apoyo social, no tener trabajo y carecer de recursos económicos, etc. Está claro que los profesionales que intervienen con el interno en medio abierto deben de ayudarle a superar esas carencias, pero si aun así el interno persiste consideramos que sí que cabría la “autoregresión” a segundo grado por entender que la clasificación en tercer grado es un derecho subjetivo renunciable. Todo ello en base a que el Código Civil en su art. 6.2³⁶ establece que se puede renunciar voluntariamente a un derecho si tal renuncia no va contra el interés o el orden público, ni perjudica a tercero. Según el art. 4 RP que regula los derechos de los internos en su apartado d) se establece *“el derecho al tratamiento penitenciario y a las medidas que se le programen con el fin de asegurar el éxito del mismo”*. Por tanto, entendemos que se puede renunciar voluntariamente al derecho de estar clasificado en tercer grado y regresar al régimen ordinario clasificado en segundo grado. En este mismo sentido se pronuncia el JVP N° 5 de Valencia en el Auto de fecha 21 de febrero

³⁶ Art. 6.2 Código Civil: “La exclusión voluntaria de la ley aplicable y la renuncia a los derechos en ella reconocidos sólo serán válidas cuando no contraríen el interés o el orden público ni perjudiquen a terceros”.

de 2012 en el que acepta la renuncia de un penado a la libertad condicional por considerar que ésta es un beneficio penitenciario cuya renuncia no va en contra del interés o el orden público, ni perjudica a terceros tal y como dispone el art. 6.2 del Código Civil.

V. La “preclasificación penitenciaria”

Como hemos visto nuestro sistema de clasificación en grados se caracteriza por su flexibilidad y, en función del denominado principio de individualización científica, permite la clasificación inicial de la persona penada en cualquier grado, incluido el tercero (art. 72.3 y 4 de la LOGP).

Para la clasificación penitenciaria el tiempo transcurrido entre la comisión del delito y el ingreso en prisión, puede suponer un periodo de normalización social y aprendizaje individual que ha de ser cualitativamente valorado en cualquier resolución sobre clasificación. Por su parte, el Reglamento Penitenciario establece en su art. 102.4 que “la clasificación en tercer grado se aplicará a los internos que, por sus circunstancias personales y penitenciarias, estén capacitados para llevar un régimen de semilibertad”, permitiendo el art. 104.3 esta clasificación aun cuando el penado “no tenga extinguida la cuarta parte de la condena o condenas que cumpla”.

La Instrucción 9/2007 sobre clasificación de la SGIIPP señala que “el tercer grado (...) es una modalidad ordinaria de cumplimiento de condena, a la que deben ir destinados, bien inicialmente o cuando su evolución así lo permita, todos aquellos internos que presenten una capacidad de inserción social positiva” y valora, en su apartado 2.2.3, “la posibilidad de conceder el tercer grado inicial a penados hasta cinco años de prisión”.

Por todo ello la Instrucción 6/2020 recoge el “Protocolo de ingreso directo en medio abierto” que tiene por objeto dar pautas de actuación que faciliten el ingreso directo en medio abierto de las personas penadas que, con condenas hasta cinco años de prisión, tengan posibilidades de ser clasificadas inicialmente en tercer grado.

Esta opción de ingreso directo en régimen abierto, en los supuestos en los que concurren circunstancias favorables al tercer grado, posibilita un régimen de vida más acorde al derecho a la reinserción, evitando el contacto con el régimen ordinario, aminorando el impacto y efecto desocializador que supone el internamiento en un centro penitenciario

Circunstancias especialmente relevantes en el caso de personas penadas enfermas muy graves con padecimientos incurables, art.104.4 RP, en los que el ingreso en prisión en régimen ordinario podría agravar su situación personal, o en el supuesto de personas penadas que se encuentren incurso en programas de deshabituación de adicciones, en los

que deberá valorarse las consecuencias que comporte su interrupción, y podrían ser clasificado en tercer grado en la modalidad del art. 182 RP.

Estamos totalmente de acuerdo con Solar Calvo (2020), quien mantiene de este modo la persona condenada permanece en su medio social habitual durante el proceso de observación. A diferencia de la situación anterior no tiene que permanecer dentro del centro penitenciario si tiene un perfil determinado que le permite estar fuera del mismo. Con todo ello se evita la desocialización propia de quien viviendo en el medio social normalizado tiene que ingresar en prisión a la espera de ser clasificado, espera que pueda ser prolongada y que conlleva en no pocos casos la pérdida de trabajo o dificultades económicas y familiares derivadas del propio ingreso. Pero además, de otro lado, con esta dinámica se permite valorar la situación de la persona en su medio social, lo que sin duda da lugar a una observación más adecuada a su realidad que la que puede resultar de su observación en un medio cerrado y artificial como es la prisión.

Para el ingreso directo en medio abierto, la persona penada deberá presentar circunstancias favorables que hagan presumir su capacidad de vivir en un régimen de semilibertad, por concurrir favorablemente las variables intervinientes en el proceso de clasificación. Con tal finalidad, deberán valorarse las siguientes circunstancias:

-Presentación voluntaria.

-Condena no superior a 5 años.

-Primariedad delictiva/penitenciaria, no computándose a estos efectos ingresos anteriores como preventivo por la misma causa.

-Satisfacción de la responsabilidad civil, declaración de insolvencia o compromiso de satisfacción de esta de acuerdo con su capacidad económica.

-Antigüedad del delito superior a tres años y correcta adaptación social desde su comisión hasta el ingreso en prisión.

-Actividad laboral en el momento de la presentación o existencia de un proyecto vital acorde a sus circunstancias personales que le permita subvenir a sus necesidades.

También se valorarán otras actividades, tales como educativas, voluntariado, etc., que puedan ser realizadas por la persona condenada durante el cumplimiento en tercer grado.

-Red de apoyo familiar y social bien integrada o en condiciones favorables que permitan el aval propio o autoacogida.

-En el caso de presentar adicciones relacionadas con la actividad delictiva, que se halle en tratamiento, en disposición de realizarlo o lo haya superado favorablemente. Con independencia de la posibilidad de realizar programa específico, de deshabituación u otros, en el contexto del régimen abierto una vez se produce la clasificación que, como hemos dicho, podría ser en la modalidad del art. 182 RP.

Junto a las circunstancias expuestas, advertir que deberá también tenerse en cuenta:

1. Lo dispuesto para determinados delitos en el artículo 72. 5 y 6 de la LOGP, relativo a los requisitos necesarios para la clasificación en tercer grado: responsabilidades civiles y las condenas por delitos de terrorismo.

2. Las circunstancias de especial vulnerabilidad que pueda presentar la persona penada o los familiares a su cargo (personas ancianas, con discapacidad, hijos/as menores, etc.).

Estos requisitos son muy similares a los de la Instrucción 9/2007 sobre clasificación y destino, para la clasificación inicial en tercer grado. A su vez, en relación al procedimiento de ingreso y clasificación, se distinguen dos supuestos. De un lado, que la presentación se produzca dentro del plazo otorgado por la autoridad judicial para el ingreso voluntario. En este caso se llevará a cabo una o varias entrevistas con los miembros del equipo técnico y se recabará la documentación necesaria para valorar su clasificación que la instrucción detalla. Finalizado el proceso y dentro del período determinado para el ingreso, se requerirá a la persona condenada para su efectiva personación en el centro en una fecha determinada, dentro de las 48 horas anteriores a la sesión de la junta de tratamiento en cuyo orden del día esté previsto realizar el estudio y valoración de su clasificación inicial. Como vemos, se trata de una posibilidad novedosa que intenta reducir la desocialización y los importantes efectos negativos que conlleva per se cualquier ingreso en prisión (Solar y Lacal, 2024) desde la posible pérdida de trabajo, hasta las inevitables consecuencias e impacto social y personal. Efectos que tienen menos sentido si la previsión es la de una pronta clasificación inicial en tercer grado. A la par, permite la observación del interesado en su medio social y personal natural, al margen del contexto más artificial y teatralizado que supone la observación en un centro penitenciario. En el otro lado de la balanza, implica una mayor proactividad de los profesionales del medio, de manera que sean capaces de llevar a cabo esa observación del condenado de manera efectiva, incluyendo entre otros, desplazamientos a su lugar de trabajo, lugar de residencia y entrevistas con las personas que otorgan la acogida.

VI. Modalidades de vida en régimen abierto

Las personas que están en régimen abierto, previa su clasificación en tercer grado, salen regularmente del centro a trabajar o a desarrollar otro tipo de actividades en el exterior, pero el régimen abierto puede tener diferentes modalidades de vida, desde una restringida (art. 82.1), —en la que pueden limitarse las salidas al exterior, estableciendo las condiciones, controles y medios de tutela que se deban observar, en su caso, durante las mismas— hasta las de control por dispositivos telemáticos u otros mecanismos de control suficientes, —en las que la necesidad de presentación y/o permanencia física en el centro queda reducida a la mínima expresión— (86.4 RP) , pasando por otras modalidades “intermedias”, según las características de los penados, de su evolución personal, de los niveles de control a mantener durante sus salidas al exterior y de las medidas de ayuda que necesiten para atender a sus carencias (84.2 RP) .

En función de la modalidad de vida establecida para cada interno, de su evolución en el tratamiento y de las garantías de control necesarias, la Junta de Tratamiento regulará, de forma individualizada, las salidas las personas en tercer grado-régimen abierto (art. 84.2 RP). La norma general es que disfrutarán de salidas de fin de semana, como máximo, desde las dieciséis horas del viernes hasta las ocho horas del lunes (art. 87.1 y 2 RP).

La Instrucción 4/2024 de la SGIIPP regula las modalidades de vida en régimen abierto, y se enmarca dentro del art. 84.2 RP “ En los Establecimientos de régimen abierto se podrán establecer, a propuesta de la Junta de Tratamiento, distintas modalidades en el sistema de vida de los internos, según las características de éstos, de su evolución personal, de los grados de control a mantener durante sus salidas al exterior y de las medidas de ayuda que necesiten para atender a sus carencias”.

Las modalidades de vida, excepto la de observación, se reconducen a las modalidades de vida que se prevén en el propio RP. Esto es, las del tercer grado flexible (art. 100.2 RP), restringido (art. 82.2 RP), pleno (art. 83 RP), el asociado al uso de medios telemáticos (art. 86.4 RP) y el que se ejecuta en Unidades Dependientes y Unidades Extrapenitenciarias (Título VII del RP).

El objetivo de la Instrucción es armonizar y aportar un marco de actuación unívoco a las decisiones de las Juntas de Tratamiento. Sin embargo, y he aquí un matiz fundamental, prescinde de la progresividad que en la práctica se había instaurado en los centros de inserción social en cuanto al cumplimiento en tercer grado. De hecho, era habitual que una persona clasificada en tercer grado por una Junta de Tratamiento de un centro de régimen

ordinario tuviera que permanecer en la modalidad más restringida de observación al llegar al centro abierto o de inserción social. En este sentido, las modalidades de régimen abierto funcionaban como fases sucesivas o progresivas, más que como modalidades de tercer grado a aplicar sólo en caso necesario, conforme al principio de individualización (Solar Calvo, 2024).

Esto es, si el principio de individualización es el que vertebra el cumplimiento entre grados — primero, segundo o tercero—, de modo que no es necesario pasar periodos de clasificación en cada uno de ellos, tampoco lo es para las diferentes modalidades de régimen abierto.

Por tanto, esta Instrucción reduce a cuatro las diferentes modalidades a establecer por las Juntas de Tratamiento, en relación a personas que se encuentren en régimen abierto. Se trata de las modalidades de observación, adaptación, integración y normalización.

VII. Modalidad de observación

La de observación, según la Instrucción, es “una modalidad de vida de aplicación excepcional, en la que las salidas al exterior se ven restringidas. Excepcionalmente en tanto sean valoradas por la Junta de Tratamiento se asignará a ella las personas penadas clasificadas en régimen abierto que manifiesten una evidente involución tratamental”. No obstante, “si bien las salidas son restringidas, de forma individualizada y con los controles o tutela que se estimen, se podrán autorizar salidas al exterior para la realización de alguna actividad urgente”.

Fundamental como garantía jurídica básica dado el carácter excepcional de esta modalidad, la permanencia de la persona en ella se limitará al tiempo mínimo imprescindible, debiendo valorarse y adoptar la Junta de Tratamiento resolución al respecto en su primera sesión (de regresión o mantenimiento de grado). Esto es, habrá de evitarse un uso temporal prolongado o previamente establecido de esta modalidad de tercer grado, al no corresponderse con el régimen abierto como tal. Por tanto, debe, ser un tiempo mínimo de espera que ha de reconducirse jurídicamente, por medio de una revisión de la clasificación, al grado de cumplimiento y la modalidad de este que se consideren más adecuados. Este acto jurídico no tiene por qué derivar necesariamente en una regresión. Nada impide que pueda acordarse un mantenimiento en tercer grado, en la misma modalidad u otra (Solar Calvo, 2024).

7.1. Modalidad adaptación

El objetivo de la modalidad de adaptación “es lograr la plena adaptación al régimen abierto de aquellas personas que, presentando carencias de cualquier tipo que dificultan su integración social, requieren de especial seguimiento y apoyo para concretar el desarrollo de una vida estable en el exterior, bien por la necesidad de vincularlas con entidades colaboradoras, bien por su escasa motivación o por cualquier otra circunstancia (...)”.

A diferencia de la modalidad de observación, “las personas que sean asignadas a esta modalidad tendrán autorizadas, con los controles y medidas de supervisión que se estimen oportunas, las salidas al exterior necesarias para la realización de gestiones relacionadas con la ejecución del programa de intervención que tengan aprobado, con la búsqueda de recursos formativos y laborales, del ámbito familiar o cualquier otra convenientemente valorada por la Junta de Tratamiento”.

Podrán ser asignadas a esta modalidad las personas clasificadas en segundo grado con aplicación del principio de flexibilidad previsto en el artículo 100.2 RP; las clasificadas en tercer grado, artículo 82 RP, cuando así lo requieran en atención a sus circunstancias personales, penitenciarias o de tratamiento y aquellas en las que, aun apreciándose un retroceso en su tratamiento, la Junta de Tratamiento estime que no presentan características para ser incluidas en la modalidad de observación. La Junta de Tratamiento podrá regular de forma individualizada la frecuencia y horario de las salidas de fin de semana. Si bien, como criterio general, el horario de disfrute de fin de semana será desde las 09:00 del sábado hasta las 21:00 del domingo.

Las personas en esta modalidad de vida disfrutarán, con carácter general, de salidas habituales y diarias al exterior para la realización de actividades formativas, laborales a tiempo parcial, terapéuticas, de gestión, de atención a familiares, o de cualquier otro tipo suficientemente valoradas.

7.2. Modalidad de integración

Las personas en esta modalidad de vida disfrutarán, con carácter general, de salidas habituales y diarias al exterior para la realización de actividades formativas, laborales a tiempo parcial, terapéuticas, de gestión, de atención a familiares, o de cualquier otro tipo suficientemente valoradas. No obstante, por concurrir determinadas circunstancias individuales —carecer de recursos económicos suficientes o razones tratamentales, personales o sociales—, es necesario el cumplimiento de ciertas condiciones o medios de tutela que impiden su ubicación en la modalidad de normalización.

Como criterio general, disfrutarán los fines de semana desde las 09:00 horas del sábado hasta las 09:00 del lunes.

En esta modalidad, a diferencia de lo que sucede en la de adaptación, las salidas al exterior son más regulares. Sin embargo, por contraste con la siguiente modalidad de normalización, requieren la presencia de controles adicionales conforme a la situación concreta de la persona en régimen abierto.

7.3. Modalidad de normalización

En esta modalidad “la administración deposita mayor confianza en la persona, apreciando en ella una capacidad suficiente para responsabilizarse de la organización de su vida y respetar las normas que rigen la convivencia social. En general, todas las personas clasificadas en tercer grado, art. 83 RP, serán asignadas a esta modalidad, incluidas aquellas que tengan aplicado algún medio de control de presencia fuera del centro conforme al artículo 86.4 del RP. Además, ajustándose a las especificidades y horarios que tengan establecidos en su programa de tratamiento, las personas que permanezcan en unidades dependientes, unidades externas de madres o unidades extrapenitenciarias, se entenderán integradas en esta modalidad. En esta modalidad las personas saldrán diariamente a realizar una o varias actividades en el exterior que faciliten su integración social, laboral, formativa, terapéutica, de igual modo para el cuidado de familiares o de cualquier otro tipo. Para ello se establecerá un horario general de salidas diarias suficientemente amplio que abarcará desde primera hora de la mañana hasta última hora de la tarde en que debe regresarse a pernoctar al centro.

Con carácter general las salidas de fin de semana se prolongarán, conforme al artículo 87.2 RP, desde las 16 horas del viernes hasta las 08:00 horas de lunes, favoreciendo su extensión desde la finalización el viernes de la actividad que se realice hasta el inicio de esta el lunes por la mañana y su reincorporación al establecimiento al finalizar el horario de esta el lunes.

Así pues, como estamos viendo, las Juntas de Tratamiento, dentro de la competencia que el art. 84 RP les otorga, podrán establecer las modalidades que estime oportunas, pero dentro de las opciones reglamentarias descritas y a las que la Instrucción específicamente se remite (Solar Calvo, 2024).

La Instrucción refuerza la vigencia del referido principio de individualización también para el régimen abierto, que se recoge de manera general en el artículo 63 de la Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria —“para la individualización del tratamiento, tras la adecuada observación de cada penado, se realizará su clasificación, destinándose al establecimiento

cuyo régimen sea más adecuado al tratamiento que se le haya señalado, y, en su caso, al grupo o sección más idóneo dentro de aquél”.

Dos son las conclusiones fundamentales de la Instrucción comentada (Solar Calvo, 2024):

Primera, las decisiones de las Juntas de Tratamiento que restrinjan los derechos de las personas privadas de libertad en régimen abierto —tales como su libertad de movimientos—, habrán de responder a los condicionales penales, penitenciarias y personales de cada caso y no a la implementación de fases progresivas de cumplimiento que ni la ley ni el reglamento penitenciarios contemplan.

Segunda, las modalidades que se establezcan habrán de corresponderse en todo caso y salvo situaciones excepcionales —modalidad de observación— con el régimen de cumplimiento y la modalidad específica en el que la persona privada de libertad se encuentre clasificada. Siendo estas modalidades única y exclusivamente aquellas reconducibles a las previstas reglamentariamente.

VIII. La prisión permanente revisable

El Código Penal del año 2015 que introduce la pena de prisión permanente revisable (en adelante PPR), en la Exposición de Motivos establece que podrá ser impuesta únicamente en supuestos de excepcional gravedad en los que está justificada una respuesta extraordinaria mediante la imposición de una pena de prisión de duración indeterminada (prisión permanente), si bien sujeta a un régimen de revisión: tras el cumplimiento íntegro de una parte relevante de la condena, cuya duración depende de la cantidad de delitos cometidos y de su naturaleza, *acreditada la reinserción del penado*, éste puede obtener una libertad condicionada al cumplimiento de ciertas exigencias, en particular, la no comisión de nuevos hechos delictivos.

La PPR, según esta Exposición de Motivos, de ningún modo renuncia a la reinserción del penado; una vez cumplida una parte mínima de la condena, un tribunal colegiado deberá valorar nuevamente las circunstancias del penado y del delito cometido y podrá revisar su situación personal. Para la revisión judicial periódica de la situación personal del penado, es necesario un *pronóstico favorable de reinserción social*.

Para la Exposición de Motivos se trata de una institución que compatibiliza la existencia de una respuesta penal ajustada a la gravedad de la culpabilidad, con la finalidad de reeducación a la que debe ser orientada la ejecución de las penas de prisión. Este es un modelo extendido en el Derecho europeo que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha considerado

ajustado a la Convención Europea de Derechos Humanos, pues ha declarado que cuando la ley nacional ofrece la posibilidad de revisión de la condena de duración indeterminada con vistas a su conmutación, remisión, terminación o libertad condicional del penado, esto es suficiente para dar satisfacción al artículo 3 del Convenio (cfr. SSTEDH 12-2-2008, caso Kafkaris vs. Chipre; 3-11-2009, caso Meixner vs. Alemania).

La PPR, que, con una duración **indefinida**, podrá ser revisada tras un tiempo de privación de libertad, en función de las circunstancias del reo. La revisión de la pena le corresponde al tribunal sentenciador, sin perjuicio de que la administración gubernativa podrá intervenir en la realización de los informes correspondientes o en todo aquello que le solicite la administración de justicia.

Según Solar Calvo (2020) con la pena de PPR se crea un régimen de cumplimiento específico en los arts. 36, 92 y 78 bis CP y con ello se trastocan hitos principales de cumplimiento del sistema de individualización científica. En esta ocasión, tanto para el acceso a los permisos, como el tercer grado y la libertad condicional. Todo ello introduciendo una forma de cumplimiento *eminente y progresiva* que se endurece por tipología delictiva y deja un nulo margen a la individualización del cumplimiento. La importancia de los plazos toma relevancia vital para el interno. Mucho más importante que lograr un cambio conductual adecuado, que mejore su posición como ciudadano y le permita vivir en libertad, será importante que lleguen los periodos estipulados para el acceso a los hitos penitenciarios. El esfuerzo personal pierde sentido en un contexto normativo donde ese cambio individual, esa evolución en el cumplimiento, no es suficiente para acceder a la trayectoria de reinserción. La posibilidad de individualización de la ejecución es fundamental para propiciar los cambios conductuales de los internos.

La revisión se produce a partir del cumplimiento de los **tiempos mínimos establecidos** dependiendo si es una única pena o varias condenas y si se cumplen determinadas condiciones. Esos tiempos oscilan entre un plazo **de 25 y 35 años** en función de la gravedad de las penas, y antes de cumplirse esos plazos no puede solicitarse la revisión, que puede ser a petición del penado, para lo que el tribunal tendrá un plazo máximo de un año para decidir, o de oficio por parte del tribunal, al menos cada dos años sin perjuicio de hacerlo siempre que sea oportuno.

Por lo que se refiere al acceso al tercer grado penitenciario, lo encontramos regulado en el art. 36.1 CP. El mismo marca una regla general que se concreta en un plazo mínimo de cumplimiento efectivo de pena de quince años para que exista la posibilidad de progreso al tercer grado penitenciario. En los casos de condenas por delitos de terrorismo el plazo

umenta a veinte años de cumplimiento efectivo. Si existieran varios delitos (además de aquel por el cual se condena al reo a prisión permanente revisable), los plazos de la regla general se ven modificados. Las modificaciones se encuentran reflejadas en el art. 78 bis CP, estableciendo un rango de entre los dieciocho y los treinta y dos años de cumplimiento efectivo de condena en función de la gravedad de los delitos cometidos. El proceso que se ha de seguir para la progresión al tercer grado penitenciario lo encontramos en el art. 106.5 RP, que establece que es la Junta de Tratamiento es la encargada de elaborar la propuesta que posteriormente remitirá al Tribunal (art. 36.1 CP). Para este proceso se necesitará previamente un pronóstico individualizado de reinserción social, además de que sea oído el Ministerio Fiscal

Según el apartado C del art. 92 CP para aprobar la libertad condicional en estos casos el tribunal sentenciador necesita, además que esté clasificado en tercer grado, que exista *un pronóstico favorable de reinserción social*, previa valoración de los informes de evolución facilitados por el centro penitenciario y por aquellos profesionales que el tribunal estime oportunos.

El tribunal sentenciador debe valorar las circunstancias del delito cometido, las circunstancias del penado, de sus antecedentes, la conducta posterior a los hechos, en particular el esfuerzo por reparar el daño causado, sus circunstancias familiares y sociales, y los efectos que se pueden esperar de la propia suspensión de la ejecución, así como del cumplimiento de las medidas impuestas. Por tanto, como vemos todos estos criterios son los que se requieren para la elaboración del informe pronóstico final, recogido en el art. 67 LOGP, referente a la libertad condicional.

La revisión periódica que habrá que hacer cada dos años sólo conducirá a la libertad (condicionada al cumplimiento de una serie de reglas) si hay un: “pronóstico favorable de reinserción social”, se dice en el art. 92.1.c), pero después el art. 92.3, al regular cuándo procederá revocar la suspensión de la ejecución de la pena de prisión permanente revisable, dispone que el JVP “revocará la suspensión de la ejecución del resto de la pena y la libertad condicional concedida cuando se ponga de manifiesto un cambio de las circunstancias que hubieran dado lugar a la suspensión que *no permita mantener ya el pronóstico de falta de peligrosidad en que se fundaba la decisión adoptada*”.

El sometimiento de la pena de PPR obliga a la revisión regulada en estos términos introduce una enorme incertidumbre en relación con la duración efectiva de la pena, que resulta muy problemática desde la perspectiva del principio de legalidad y la exigencia de seguridad jurídica que éste implica. Por ello, el juicio que se ofrezca sobre la peligrosidad tiene un

elevadísimo riesgo de incurrir en la arbitrariedad y el decisionismo, con las gravísimas consecuencias que tiene la decisión en estos casos, pues supondría prolongar una privación de libertad ya considerablemente larga.

Por otro lado, repárese en que para la concesión de la suspensión de la libertad condicional se exige que haya *un pronóstico favorable de reinserción social*. Sin embargo, para la revocación de esta se requiere un pronóstico de *falta de peligrosidad*. La interpretación que haya que dar a esta expresión deberá ser especialmente cuidadosa, porque de la misma manera en que no es posible asegurar con un 100% de seguridad que un reo reincidirá, tampoco es posible asegurar con absoluta certeza que no lo hará. Si los tribunales pretenden obtener de los peritos pronunciamientos con este grado de contundencia la PPR no se revisará en la práctica nunca; los tribunales deberían contentarse, como base para conceder la revisión y consiguiente suspensión de la ejecución, con informes que afirmen que la probabilidad de reincidencia es baja, o que el peligro es débil, porque difícilmente encontrarán peritos dispuestos a afirmar que es inexistente (Martínez Garay, 2014).

La PPR, desde la perspectiva de la determinación de la sanción, se trata de una pena dependiente en su concreta duración de un pronóstico del que las disciplinas predictivas destacan su elevada falibilidad. Por ello el encierro se puede prolongar indefinidamente en el tiempo salvo que el penado sea objeto de un pronóstico favorable de reinserción social. Pero la legislación española, en contraste con otras, no incorpora factores precisos relativos a cómo puede contribuir el reo a mejorar su pronóstico.

La excarcelación del recluso depende de un juicio de pronóstico que se ha evidenciado científicamente insostenible por las elevadas tasas de error que genera y que conducen al mantenimiento mayoritario de reclusos en prisión respecto de los que luego se evidencia que no reiteran el delito. Por tanto, el juez no dispone de un instrumento racional y certero.

La revisión de la cadena perpetua depende de un juicio pronóstico de reinserción social que, aun basándose en los factores objetivos a los que se refiere el art. 92.1 c) CP permite una valoración amplia y eminentemente subjetiva tanto de las Juntas de Tratamiento, como de los órganos de concesión y control. Valoración, que si bien puede servir a los efectos de estudio de la evolución tratamental del interno durante el cumplimiento de la condena y su consiguiente clasificación en grado o salida de permiso, no es suficientemente objetiva ni rigurosa para superar el examen de constitucionalidad que afecta a la propia determinación de la condena.

Esto es, para los casos de PPR, la garantía de determinación de la pena se diluye. El interno no sabe cuándo finaliza su cumplimiento que pasa a depender de una valoración subjetiva, aceptable en la valoración tratamental, pero no en la determinación de una garantía estrechamente vinculada al derecho fundamental a la libertad.

En una postura igual de crítica con esta regulación, Cervelló Donderis (2015, p. 48) señala que “el transcurso de la pena perpetua está marcado por la inseguridad jurídica y la arbitrariedad al depender su duración de la valoración de aspectos subjetivos, permitiendo con ello que no afecte a todos los sujetos por igual. Contrasta en este sentido, que frente a la gran discrecionalidad en su finalización, en su imposición haya un gran automatismo que no permita valorar la gravedad de los hechos delictivos, ni las circunstancias personales del autor”.

Por ello, en la línea de estos autores, la mayor parte de la doctrina destaca que la regulación de la prisión permanente revisable atenta contra el principio de la seguridad jurídica.

Podemos concluir este apartado afirmando que aplicando los cánones establecidos por la jurisprudencia constitucional para el análisis de la taxatividad penal la inconstitucionalidad de la PPR, entre otros motivos, porque se trata de una pena indeterminada e insuficientemente determinable por la relevante vaguedad del único criterio de determinación, que es el de la reinsertabilidad. Tan altas cotas de incertidumbre son incompatibles con los mandatos constitucionales del art. 25, en sus apartados uno (principio de legalidad de la pena) y dos (principio de resocialización) (Martínez Garay, 2016), aunque el Tribunal Constitucional haya declarado la constitucionalidad de la PPR en su Sentencia 169/2021, de 6 de octubre de 2021, y, por tanto, así habrá que aceptarla.

IX. Conclusiones

Primera. Nuestro sistema de cumplimiento apuesta por la vuelta a la sociedad de la persona condenada desde el momento en que se aprecia que está preparada para ello. Se trata, sencillamente, de no mantener la desocialización que supone la prisión si ésta no se justifica. Por tanto, si se aprecia que el condenado está preparado para ello, puede cumplir la condena en régimen abierto, en semilibertad y por ello menos desocializador desde el momento de ingresar en prisión.

Segunda. Como bien dice Solar Calvo (2020), en los últimos tiempos la opinión pública y algunos partidos políticos, se están haciendo eco del supuesto poder de *vaciamiento penal* que tiene la Administración Penitenciaria. Algo así como si los órganos judiciales impusieran la condena y los profesionales penitenciarios pudieran dejar la misma en suspenso hasta

hacerla desaparecer. Nada más lejos de la realidad. Por un lado, por lo mucho que pesa la variable temporal, en concreto, la duración total de la condena impuesta. Por otro lado, porque los regímenes de cumplimiento conllevan un sometimiento a la tutela administrativa mucho más intenso y duradero de lo que en el imaginario colectivo suele contemplar.

Tercera. Se critica la supuesta arbitrariedad que caracteriza la ejecución de nuestro sistema de cumplimiento y el supuesto vaciamiento penal que el mismo produce, justificando que se reclame una vuelta a los antiguos sistemas progresivos, pero con ello se perdería la capacidad individualizadora del sistema de cumplimiento, y la posibilidad de valorar las peculiaridades de cada caso, en favor de un cumplimiento preestablecido en términos estrictamente temporales. Es decir, la condena total se dividiría en partes proporcionales y todos los internos, con independencia de sus circunstancias penales, penitenciarias y más personales, habrían de pasar por fases de cumplimiento temporalmente determinadas, tal y como ocurría con el antiguo sistema progresivo.

Cuarta. Las excepciones señaladas en cuanto al sistema general de individualización científica constituyen un régimen especial de ejecución para determinados tipos de delitos, que el legislador ha querido diferenciar, claramente, del modelo general de ejecución penal. Esas excepciones, condiciones o exigencias plasmadas en las últimas reformas penales para que el penado pueda acceder al tercer grado penitenciario, suponen forzosamente la inaplicación del sistema de individualización científica a todos aquellos infractores afectados por esos nuevos requisitos y acercan sin duda nuestro sistema penitenciario a los antiguos sistemas progresivos (Montero y Nistal, 2024).

Quinta. Las limitaciones al sistema de individualización científica, provenientes de unas reformas penales impregnadas del llamado “derecho penal del enemigo”, hacen pensar en la existencia y actual consolidación de un “derecho penitenciario del enemigo”, que se orienta paulatinamente hacia un enfoque retributivo de la pena, alejándose del fin primordial de la institución penitenciaria, que es por antonomasia la reeducación y la reinserción; evidentemente, de poco sirve la evolución positiva en su conducta a un interno que, por motivos jurídicos ajenos a su comportamiento, no puede acceder al tercer grado hasta alcanzar el cumplimiento de unas condiciones objetivas, no siempre dependientes de su voluntad (como el cumplimiento de la mitad de la condena o el pago de la responsabilidad civil).

La regulación en materia de ejecución penal se encuentra cada vez más fragmentada en función de la tipología delictiva, y se ha ido alejando paulatinamente del sistema de individualización científica.

Sexta. La capacidad jurisdiccional para revisar decisiones administrativas en el ámbito penitenciario, que se consideren contrarias a derecho, es la mejor garantía de que el cumplimiento de las penas se ajustará siempre, y en todo caso, a un pronóstico individualizado de cumplimiento y progresión. El protagonismo que nuestro sistema jurídico atribuye al Fiscal para reaccionar frente a decisiones contrarias a la legalidad que ha de inspirar la ejecución de penas privativas de libertad, añade una garantía que refuerza nuestra respuesta, y más que actualmente el Estatuto de la víctima también permite a ésta recurrir en supuestos de delitos graves y violentos.

Séptima. Todos los regímenes y grados expuestos, todos ellos sin excepción, suponen, desde el punto de vista de la norma penitenciaria, una forma específica de cumplimiento. El tercer grado también supone penitenciarmente tiempo de cumplimiento y forma concreta de poder ejecutar el mismo. La condena, aún en este régimen se cumple en su totalidad hasta el último día, con sometimiento a una tutela administrativa constante de sobre quien está persona privada de libertad.

Octava. En España la pandemia causada por el SARS-CoV-2 influyó considerablemente e la potenciación del régimen abierto, pero sobre todo en la modalidad de control telemático del art. 86.4 RP, aproximadamente se duplicaron los internos esta modalidad de vida. A finales de febrero de 2020 eran 2.359 los internos que estaban clasificados en tercer grado, modalidad 86.4 RP, mientras que a finales de mayo de 2021 eran 5.567; 3.208 internos más en un periodo de tiempo muy reducido. Como dice Arribas López (2021) la pandemia fue un acicate para sacar todo el partido posible a un instrumento con el que cuenta el sistema penitenciario para operar la reinserción social de las personas que deben cumplir una pena de prisión y que, cierta y objetivamente, a la vista de los datos, se venía utilizando con evidente timidez. Por eso, nos atrevemos a decir que *la necesidad de control pandémico ha traído la virtud de operar un uso adecuado de la modalidad telemática del régimen abierto penitenciario*. Por tanto, podemos concluir defendiendo que se deben utilizar todas las posibilidades que ofrece la normativa penitenciaria vigente y, entre ellas, las herramientas posibilitadoras de la reinserción social en sus modalidades más avanzadas, que distinguen y cualifican nuestro sistema penitenciario como uno de los más avanzados del mundo.

X. Referencias bibliográficas

- Alarcón Bravo, J. (1978). *El tratamiento penitenciario. Estudios penales y criminológicos*, 7, 1-11
- Alarcón Bravo, J. (1988). Las resoluciones de tercer grado desde la publicación de la LOGP. *Revista de Estudios Penitenciarios*, (240), 36-38
- Alarcón Bravo, J. (1989). El tratamiento penitenciario en el primer decenio de la LOGP. *Revista de Estudios Penitenciarios*, Extra (1).
- Armenta-González Palenzuela, F. J., & Ramírez Rodríguez, V. (2008). *Reglamento Penitenciario Comentado*. Editorial MAD
- Arribas López, E. (2021). El régimen abierto penitenciario con control telemático durante la pandemia o hacer de la necesidad una virtud. *Diario La Ley*, (9862), 2 de junio, 5-10
- Berdugo Gómez de la Torre, I. (Coord.), Zúñiga Rodríguez, L., Fernández García, J., Pérez Cepeda, A. I., & Sanz Mulas, N. (2003). *Manual de Derecho Penitenciario*. Editorial Colex.
- Berdugo Gómez de la Torre, I. (Coord.), Pérez Cepeda, A. I., Zúñiga Pérez, L., Mulas Sanz, N., & Fernández García, J. (2010). *Lecciones y materiales para el estudio del Derecho Penal. Tomo VI: Derecho Penitenciario*. Editorial Dykinson.
- Bona i Puivart, R. (1995). Clasificación y tratamiento penitenciario. *Cuadernos de Derecho Judicial*. Editorial Consejo General Poder Judicial.
- Cancio Meliá, M. (2003). Derecho penal del enemigo. Editorial Civitas, pp. 57-102
- Cervelló Donderis, V. (2005). Los fines de la pena en la LOGP. En *I Jornadas en Homenaje al XXV Aniversario de la LOGP* (pp. 44-50). Editorial Ministerio del Interior.
- Cervelló Donderis, V. (2006). *Derecho Penitenciario* (2ª ed.). Tirant lo Blanch.
- Cervelló Donderis, V. (2015). *Prisión perpetua y de larga duración*. Tirant lo Blanch.
- Cervelló Donderis, V. (2016). *Derecho Penitenciario* (4ª ed.). Tirant lo Blanch.
- Daza Bonachela, M. (2014). “Comentario al Proyecto de Ley del Estatuto de la Víctima del Delito”. *Revista Noticias Jurídicas*, 6-8.

- Demetrio Crespo, E. (2005). El Derecho Penal del enemigo. *Darf Nicho nein! Sobre la ilegitimidad del llamado “derecho penal del enemigo” y la idea de la seguridad. Revista General de Derecho Penal* (4), noviembre, 437-441.
- Díaz Ripollés, J. L. (2006). La evolución del sistema de penas en España: 1975-2003. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 23(8).
- Faraldo Cabana, P. (2004). Un Derecho Penal de enemigos para integrantes de organizaciones criminales. La Ley Orgánica 7/2003, de 30 de junio, de medidas de reforma para el cumplimiento íntegro y efectivo de las penas. En *Nuevos retos del Derecho Penal de la globalización* (pp. 140-143). Tirant lo Blanch,
- Fernández Arévalo, L., & Nistal Burón, J. (2011). *Manual de Derecho Penitenciario*. Editorial Aranzadi.
- Fernández Cabrera, M. (2018). La política de dispersión de los presos de ETA a la luz de la jurisprudencia del TEDH. *CPC*, 125(II).
- Fernández García, J. (2004). El presente de la ejecución penitenciaria. En VV. AA., *La reforma penal a debate. 16 Congreso Universitario de Alumnos de Derecho Penal* p. 115-120. Editorial Ratio Legis Librería Jurídica
- García Alberto, R., & Tamarit Sumalla, J. M.^a (2004). *La reforma de la ejecución penal*. Editorial Tirant lo Blanch (1ª Edición), pp. 20-21
- Ferrajoli, L. (1995). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Editorial Trota.
- González del Pozo, J. P. (2004). La satisfacción de la responsabilidad civil del delito como requisito para acceder al tercer grado y obtener la libertad condicional. *XIII Reunión Jueces de Vigilancia* (pp.18-19). Consejo General Poder Judicial.
- González Pastor, P. (2003). Análisis de la Ley Orgánica 7/2003, de 30 de junio, de medidas de reforma para el cumplimiento íntegro y efectivo de las penas. Examen de constitucionalidad. *Actualidad Penal*, (40),1009-1028.
- Juanatey Dorado, C. (2004). La ley de medidas de reforma para el cumplimiento íntegro y efectivo de las penas, y los principios constitucionales del Derecho Penal. *La Ley de Derecho Penal, Procesal y Penitenciario*, (9). Octubre, 4-5.
- Juanatey Dorado, C. (2011). *Manual de Derecho Penitenciario*. Editorial Iustel.

Juanatey Dorado, C. (2012). Política criminal, reinserción y prisión permanente revisable. *ADPCP*, 65.

Leganés Gómez, S. (2013). *La prisión abierta: nuevo régimen jurídico*. Madrid.

Manzanares Samaniego, J. L. (2003). El cumplimiento íntegro de las penas. *Actualidad Penal*, (7).

Manzanares Samaniego, J. L. (2008). *Suspensión, sustitución y ejecución de las penas privativas de libertad*. Editorial Comares.

Martínez Garay, L. (2014, enero 29). Ponencia presentada en el *Seminario Interdepartamental de la Facultad de Derecho de la Universitat de València*.

Martínez Garay, L. (2014). La incertidumbre de los pronósticos de peligrosidad: consecuencias para la dogmática de las medidas de seguridad. *InDret*, (2).

Martínez Garay, L. (2016). Predicción de peligrosidad y juicio de constitucionalidad de la cadena perpetua. En L. A. Arroyo Zapatero, J. A. Ascuaraín Sánchez, & M. Pérez Manzano (Eds.), C. Rodríguez Yagüe (Coord.), *Contra la cadena perpetua* (pp. 33-40). Universidad Castilla-La Mancha.

Mir Puig, C. (2011). *Derecho penitenciario. El cumplimiento de la pena privativa de libertad*. Editorial Atelier.

Montero Pérez de Tudela, E., & Nistal Burón, J. (2024). Las excepciones al “sistema de individualización científica” en la ejecución penal. La inevitable deriva hacia un “derecho penitenciario del enemigo”. *Revista La Ley Penal*, (168), 4-5.

Nieto García, A. J. (2008). Breve guía de la actividad reinsertadora de la administración penitenciaria en la ejecución de las penas privativas de libertad. *Diario La Ley*, (6987), Secc. Doctrina, 25-28.

Nistal Burón, J. (2023). La inteligencia artificial al servicio de la ejecución penal. Posibles utilidades. *Diario La Ley*, (10330), Sección Tribuna, 23-24.

Racionero Carmona, F. (1999). *Derecho Penitenciario y Privación de Libertad*. Editorial Dykinson.

Ríos Martín, J. C. (2011). *Manual de ejecución penitenciaria: defenderse de la cárcel*. Editorial Universidad Pontificia Comillas.

- Rodríguez Alonso, A. (2003). Lecciones de derecho penitenciario. Editorial Comares.
- Rodríguez Alonso, A., & Rodríguez Avilés, J. A. (2011). *Lecciones de derecho penitenciario*. Editorial Comares.
- Roma Valdés, A. (2024). *De la prueba electrónica a la inteligencia artificial. La Ley de Inteligencia Artificial y el proceso penal español*. Editorial Sepin.
- Solar Calvo, P. (2018). Subjetivización de la ejecución de la condena (II) Nuevos ejemplos. *Diario La Ley*, (9868).
- Solar Calvo, P. (2018). ¿Tienen los internos demasiados derechos? Valoración normativa a raíz del ATC 40/2017, de 28 de febrero, y su voto particular asociado. *RGDP*, (29), 110-112.
- Solar Calvo, P. (2020). Se nos está olvidando lo que nuestro sistema penitenciario supone y permite. *Revista de Estudios Penitenciarios*, (9862), 110-112.
- Solar Calvo, P. (2020). El Régimen Abierto como régimen ordinario. *Revista General del Derecho*, (34), 36-38.
- Solar Calvo, P. (2021). Motivar el futuro, Pautas claves de la actitud penitenciaria. *Diario La Ley*, (9863), 7-9.
- Solar Calvo, P., & Lacal Cuenca, P. (2024). En defensa del tercer grado penitenciario. Su importancia como tiempo efectivo de cumplimiento. *Revista La Ley*, (168), 32-33.
- Solar Calvo, P. (2024). Modalidades versus fases en el estudio del régimen abierto. *Diario La Ley*, (10623), 4-5.
- Tamarit Sumalla, J. M.^a, García Alberó, R., Rodríguez Puerta, M.^a J., & Sapena Grau, F. (1996). *Curso de derecho penitenciario*. Editorial Tirant lo Blanch (1ª Edición).
- Torrecilla Collada, M. P. (2009). "Balance de la LOGP tras 30 años de vigencia. Necesidad de abordar algunas reformas". *Diario La Ley*, (7250), 46-50.

Capítulo 13. Fiscalidad verde y justicia social: Nuevos paradigmas tributarios frente a la crisis climática y la desigualdad

Dra. Paola von Bischoffshausen León

Universidad Católica del Norte

Mg. Marianela Vega Pizarro

Universidad Católica del Norte

Dr. Wilson Zúñiga Olivares

Universidad Católica del Norte

I. Introducción

El siglo XXI emerge como un período determinante para el futuro de la humanidad, caracterizado por transformaciones significativas en los ámbitos social, económico y medioambiental. Los retos más complejos y urgentes para todo el mundo, incluyen el cambio climático y las crecientes desigualdades sociales, dos fenómenos interconectados que ponen en peligro la desestabilización de los progresos alcanzados en desarrollo humano y sostenibilidad, independiente de si hablamos de países desarrollados o en vías de desarrollo. Aunque ambos problemas han sido tratados en diversas instancias internacionales, su convergencia requiere una comprensión más profunda y la implementación de políticas públicas que propicien acciones integradas, postulando además, que la superación de estos retos demanda estrategias sistémicas, cooperativas e inclusivas que fomenten una transición justa y equitativa para todos los estratos de la comunidad.

La desigualdad, entendida como la distribución inequitativa de la riqueza, oportunidades y poder, ha alcanzado niveles históricos en las últimas décadas. El crecimiento del capital, a través de la inversión y el gasto de capital, tiene un efecto positivo sobre el crecimiento económico, pero este efecto no siempre es significativo ni suficiente para impulsar el crecimiento de manera equitativa (Aulia et al., 2024). La globalización económica ha acelerado este proceso, permitiendo la elusión y evasión fiscal mediante flujos financieros transnacionales, debilitando la capacidad redistributiva del Estado (Zucman, 2015).

Las disparidades en términos de ingresos, educación, atención sanitaria y participación política perpetúan ciclos de exclusión y vulnerabilidad. Por otra parte, la alteración climática intensifica estas circunstancias, impactando de manera desmedida a las poblaciones más desfavorecidas, a las comunidades indígenas, inmigrantes, a las mujeres y a aquellos residentes en áreas susceptibles a riesgos ambientales, conocidas también como zonas de sacrificio. Según investigaciones realizadas por Oxfam (2020), el 10% más acaudalado de la población global es responsable de aproximadamente el 50% de las emisiones a nivel

mundial, mientras que los sectores más desfavorecidos, con una responsabilidad reducida en la crisis, son quienes experimentan los efectos más adversos.

El impacto ambiental del cambio climático en la atmósfera contemporánea es una contingencia innegable en todos los ámbitos, se manifiesta como una consecuencia inmediata del modelo de desarrollo que se fundamenta en la explotación intensiva de recursos naturales (renovables y no renovables) y en la emisión desmedida de gases de efecto invernadero. Las pruebas científicas, tal como se reflejan en los informes del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC, 2022), sugieren que el planeta ya está experimentando un incremento sostenido de temperaturas, perturbaciones en los ciclos hidrológicos, disminución de la biodiversidad y un incremento en la frecuencia e intensidad de fenómenos climáticos extremos. Las causas son diversas: la utilización de combustibles fósiles, la deforestación, la agricultura de alta intensidad, el consumo excesivo y la urbanización no planificada. Esta crisis climática trasciende su dimensión meramente ecológica; constituye una amenaza para la seguridad alimentaria, la salud pública, la disponibilidad de agua y la estabilidad económica a nivel global.

El cambio climático y la desigualdad son problemas críticos e interrelacionados. A pesar de la creciente evidencia empírica sobre las implicaciones distributivas de las políticas climáticas y los riesgos climáticos, las evaluaciones convencionales basadas en modelos a menudo no abordan la interacción entre el cambio climático y la desigualdad económica (Emmerling et al., 2024)

La relación bidireccional entre el cambio climático y la desigualdad social se manifiesta de diferentes formas. Por un lado, el cambio climático intensifica la desigualdad mediante la degradación de los medios de vida, el traslado de comunidades tanto internas como de inmigración y el incremento en los costos de acceso a bienes esenciales. Además, la inequidad restringe la capacidad de adaptación de los colectivos vulnerables, al limitar su acceso a educación, información, tecnologías, infraestructuras resilientes y mecanismos de participación política. Este aspecto adverso no solo pone en riesgo la equidad social, sino que también disminuye la eficacia de las políticas climáticas. Por consiguiente, la ausencia de equidad no se limita a ser un problema ético, sino que también constituye una barrera estructural para el crecimiento y una respuesta climática eficiente.

Por otra parte, se ha demostrado que las percepciones de justicia y equidad subyacen a las intenciones proambientales (Nicolai et al., 2022), y a las actitudes públicas hacia diversas políticas establecidas por los Estados (Clayton, 2022). No obstante, una transformación resulta inviable sin la disponibilidad de recursos apropiados ni una estructura financiera que

facilite la implementación de políticas inclusivas, redistributivas y sostenibles a lo largo del tiempo.

El Estado desempeña un papel primordial en el combate a la desigualdad, desempeñando tanto la función de formulador de políticas públicas como la de ejecución del gasto social y/o mediante la implementación de sistemas tributarios progresivos. Las autoridades gubernamentales tienen la capacidad de redistribuir los ingresos y financiar servicios fundamentales que mitiguen las desigualdades estructurales. Los gravámenes sobre la renta personal, el patrimonio, las herencias y las grandes fortunas se erigen como instrumentos fundamentales para alcanzar este objetivo. Además, la instauración de presupuestos orientados hacia la equidad, considerando aspectos como el género, la infancia y/o los territorios, posibilitan una distribución de recursos más equitativa en respuesta a las disparidades existentes.

El gasto público social constituye el principal mecanismo de intervención estatal. Este se concreta en iniciativas de educación y atención sanitaria, pensiones solidarias, subsidios para la vivienda, transferencias condicionadas de ingresos y políticas activas en materia laboral. La efectividad de dichas intervenciones no solo está condicionada por la cantidad de recursos disponibles, sino también por su dirección estratégica y el robustecimiento institucional para una administración transparente y participativa.

En las naciones de ingresos medios y bajos, el financiamiento externo desempeña un papel esencial, particularmente en la promoción de reformas estructurales o en la respuesta a situaciones de crisis. Instituciones multilaterales, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), proporcionan financiamiento, contribuciones y asistencia técnica para la implementación de programas en contra de la pobreza y la exclusión social. Análogamente, la Ayuda Oficial para el Desarrollo (AOD) obtenida de naciones desarrolladas continúa siendo un recurso significativo de financiamiento para políticas sociales, particularmente en África y Latinoamérica.

No obstante, esta asistencia externa no debería reemplazar la responsabilidad estatal ni menoscabar la soberanía tributaria. En cambio, debería dirigirse hacia el fortalecimiento de las capacidades nacionales, la promoción de reformas de carácter progresivo y el estímulo de la rendición de cuentas y disminución de la corrupción.

Durante las últimas décadas, entidades privadas y corporaciones han adquirido relevancia como financiadores de programas de carácter social, particularmente en campos como la educación, la salud y el emprendimiento social. Iniciativas promovidas por entidades como la

Fundación Bill y Melinda Gates o la Open Society Foundations han facilitado el avance en cuestiones particulares mediante enfoques innovadores. Las alianzas de carácter público-privado han facilitado la canalización de inversiones en iniciativas comunitarias, inclusión digital o infraestructura fundamental.

Sin embargo, la filantropía no debe interpretarse como una solución estructural a la inequidad. La concentración del poder económico en manos de actores privados crea interrogantes acerca de la legitimidad democrática de su influencia. En numerosos casos, sus acciones son voluntarias y fragmentadas, pero en otros están motivadas por intereses que van más allá del solo interés filantrópico.

Como respuesta a la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento social, han emergido estrategias innovadoras como los bonos de impacto social (social impact bonds), que habilitan a los inversores para financiar programas sociales con rendimientos que están sujetos a verificación de resultados. Esta metodología centrada en el rendimiento ha sido implementada en naciones como Reino Unido, Estados Unidos y Colombia, aunque aún se encuentra confrontando retos relacionados con la escalabilidad y la medición.

Otras alternativas contemplan la instauración de gravámenes globales sobre las transacciones financieras, las emisiones de carbono y las empresas digitales, cuyos ingresos podrían ser destinados a financiar programas de carácter público a nivel mundial, incluyendo iniciativas de equidad y justicia social. Estas propuestas demandan convenios multilaterales y compromiso político, sin embargo, constituyen una estrategia viable para abordar los retos fiscales futuros.

II. La reasignación territorial y la justicia interregional

En áreas con marcadas disparidades internas, tales como América Latina o Europa del Este, se han instaurado mecanismos de redistribución interterritorial con el objetivo de financiar a regiones en situación de rezago. Estos fondos abarcan iniciativas de nivelación fiscal, iniciativas de convergencia y la redistribución de regalías derivadas de sectores estratégicos como la minería y la energía. Estos recursos financieros deberían posibilitar la corrección de desequilibrios históricos, la promoción de inversiones públicas en regiones desfavorecidas y el fortalecimiento de la cohesión nacional. Sin embargo, en la práctica esto no siempre es así, las grandes empresas instalan sus matrices en las grandes metrópolis, dejando una mínima parte de sus ingresos en las zonas locales donde realizan su operación, que muchas veces son poblados rurales y de muy bajos recursos.

Otro concepto interesante de abordar en este contexto es el de crecimiento verde. Este constituye una noción económica y política que aboga por la compatibilidad entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental. El propósito es impulsar una economía que se desarrolle sin comprometer el medio ambiente, empleando los recursos de manera eficaz, minimizando las emisiones contaminantes y fomentando la inclusión social.

Este concepto ya ha sido aplicado por algunos países, por ejemplo, en **Corea del Sur** se implementó un “Green New Deal” como parte de su estrategia de recuperación pos-COVID. La **Unión Europea** por su parte, promueve el **Pacto Verde Europeo (European Green Deal)** como hoja de ruta para una economía neutra en carbono en 2050. En Latinoamérica, **Chile y Costa Rica** han avanzado en integración de crecimiento verde en sus políticas energéticas y fiscales.

Es por esto que cobra mayor importancia la implementación de instrumentos de gestión impositiva y ambiental que fomenten la protección del medio ambiente, influyendo tanto en la economía de las naciones como en la recaudación fiscal, contribuyendo a la reducción de la brecha económica en las zonas con mayor vulnerabilidad y que a su vez se vean invadidas por grandes operaciones que afecten su medio ambiente.

Los impuestos de protección ambiental pueden usarse como fuentes efectivas para resolver las externalidades negativas al suprimir el costo social de la destrucción ecológica y la contaminación ambiental (Wang y Yu, 2021).

Asimismo, la tributación ambiental aporta en la búsqueda por preservar los recursos para reducir costos, reconociendo una relación inversa entre los recursos empleados y la producción. En este contexto, existen instrumentos modernos para intervenir en el mercado, además de las leyes y la información dirigida a los consumidores finales. Estos instrumentos son los impuestos verdes (también conocidos como impuestos ecológicos o ambientales), cuyo objetivo es fomentar que tanto personas naturales como jurídicas adopten conductas que se ajusten a los estándares permisibles y eviten comportamientos perjudiciales para el medio ambiente o ecosistema.

La filosofía o espíritu de los impuestos verdes sostiene que, estos deben existir en función de metas ambientales, establecidas por períodos, con montos progresivos y ajustables; si se alcanzan dichas metas, no habrá hecho gravado, ya que la ausencia de contaminación conlleva la eliminación del tributo. En este contexto, la implementación de impuestos verdes persigue la sostenibilidad al aspirar a la optimización de los procesos empresariales, industriales y productivos en general, transformándose en un incentivo económico sin desfavorecer la producción.

En este sentido, es necesario hacer una breve revisión de como operan los sistemas tributarios para comprender la lógica de estos, tanto en países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

III. Sistemas tributarios en América Latina

Los sistemas tributarios actuales, en los que los impuestos sobre el valor añadido y los impuestos sobre la nómina desempeñan un papel destacado, son en gran medida creaciones de la década de 1950. Estos sistemas gravan fuertemente el consumo y el trabajo respectivamente y exime en gran medida de impuestos al capital y sus rentas. Esta estructura tributaria contradice la creciente desigualdad y la alta proporción de capital en la renta que corresponde a los ricos (Brockmeyer y Phillips, 2023). En este sentido, muchos países de ingresos bajos y medios han estructurado sus estrategias de desarrollo económico y promoción de inversiones en torno a incentivos y exenciones fiscales para corporaciones y empresas multinacionales (Perry, 2023).

Los sistemas tributarios en América Latina se estructuran en torno a tres categorías principales de impuestos:

1. Impuestos directos: Se imponen sobre la renta, los ingresos y el patrimonio. Se les considera progresivos debido a su capacidad redistributiva.

- a) Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF): con tarifas progresivas.
- b) Impuesto sobre la Renta de las Sociedades: típicamente con tasas proporcionales.
- c) Impuestos sobre el patrimonio: infrecuentes y de escasa recaudación.

De acuerdo con la CEPAL (2020), los impuestos directos constituyen, en promedio, el 27% de la recaudación total, significativamente inferior al promedio de la OCDE (50%).

2. Impuestos indirectos: Aplicados al consumo de bienes y servicios. Son regresivos al afectar desproporcionadamente a los hogares de menores ingresos.

- a) Impuesto al Valor Agregado (IVA): prevalente en la región, con tasas que oscilan entre el 10% y el 22%.
- b) Impuestos específicos: sobre bebidas alcohólicas, productos de tabaco, y combustibles.
- c) Aranceles de importación: en declive debido a la integración comercial.

El IVA constituye más del 50% de la recaudación total en múltiples países (OCDE, 2022).

3. Otros impuestos

- a) Impuestos municipales: sobre propiedades inmobiliarias, automóviles, actividades locales.
- b) Contribuciones al sistema de seguridad social.
- c) Impuestos verdes: emergentes en naciones como Chile, Colombia y México.

Chile ha impulsado reformas estructurales (como en 2014), pero enfrenta fuertes barreras políticas y de las elites para implementar cambios progresivos profundos, como impuestos al patrimonio o aumentos sostenidos del impuesto a la renta. Chile se encuentra en una posición intermedia dentro de la región, aunque ha intentado avanzar en progresividad y modernización, su presión fiscal sigue siendo baja. Brasil y Colombia por su parte, están avanzando en simplificación y progresividad, con impuestos ambientales y reformas al IVA más ambiciosas. Argentina y Uruguay tienen una estructura más progresiva que Chile, aunque con alta presión fiscal y desafíos de eficiencia. Finalmente, México y Perú se enfocan más en ampliar la base tributaria y mejorar la administración tributaria que en aumentar tasas o progresividad.

En los últimos 15 años, los países de Latinoamérica han realizado varias reformas a sus sistemas tributarios. La tabla 1 muestra las más relevantes en este periodo.

Tabla 1.
Reformas tributarias de países de Latinoamérica en los últimos 15 años.

País	Reformas recientes (Año)	Objetivos principales	Características clave del sistema	Observaciones
Chile	2014, 2020, 2022-2023	Aumentar progresividad, combatir elusión, financiar políticas sociales	Alta dependencia del IVA, sistema dual semi-integrado, bajo impuesto a la riqueza; presión fiscal baja respecto OCDE (~21% PIB)	Reformas más estructuradas, pero falta consenso político para grandes cambios
Argentina	2017-2021	Simplificar sistema, atraer inversión, aumentar recaudación	Alto peso de impuestos indirectos y retenciones; impuesto a las ganancias con alícuotas progresivas; impuesto a la riqueza (extraordinario por COVID)	Mayor presión fiscal (~29% PIB); más intervención del Estado
Brasil	En discusión desde 2019; nueva ley 2023 aprobada en parte	Unificar tributos al consumo, simplificar sistema y reducir evasión	Complejo sistema de impuestos federales, estatales y municipales; reformas buscan crear un IVA nacional; alta carga tributaria (~33% PIB)	En proceso de simplificación; sistema aún fragmentado
Colombia	2012, 2016, 2019, 2021 y 2022 ("reforma tributaria del cambio")	Aumentar ingresos, reducir desigualdad, sostener gasto social postpandemia	IVA del 19%, impuesto corporativo alto (35%); impuestos verdes y a bebidas azucaradas; nuevos tramos al impuesto a la renta	Avance en impuestos progresivos; más recaudación que Chile

País	Reformas recientes (Año)	Objetivos principales	Características clave del sistema	Observaciones
Perú	2012, 2019, 2021	Combatir evasión y elusión, modernizar SUNAT	Baja presión fiscal (~16% PIB); esfuerzos de digitalización; incentivos tributarios en minería; alto grado de informalidad	Reformas moderadas; desafío de ampliar base tributaria
México	Reformas entre 2013-2014 (Pacto por México) y 2020-2022	Incrementar la base tributaria sin subir tasas; mejorar fiscalización	Bajo nivel de recaudación (~17% PIB); dependencia del IVA y del ISR; introducción de Régimen Simplificado de Confianza para PyMEs	Reformas centradas en eficiencia, no en progresividad
Uruguay	Reforma estructural 2007, ajustes en 2020-2022	Progresividad, eficiencia y sostenibilidad fiscal	Sistema integrado con IRPF y IASS progresivos; presión fiscal relativamente alta (~27% PIB); fuerte cobertura de seguridad social	Uno de los sistemas más progresivos de la región

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, esta estructura impositiva no es suficiente para solucionar los problemas actuales, se requiere contar sistemas tributarios modernos, adaptados a la realidad del siglo XXI, que hagan frente a los desafíos interconectados, a la progresividad de los sistemas tributarios en un mundo globalizado y cómo superarlos (Zucman, 2023). Una fiscalidad progresiva y ecológicamente responsable puede actuar como un pilar para la equidad y la sostenibilidad.

En este contexto, la adopción de impuestos ecológicos se presenta como una estrategia fundamental para enfrentar la crisis ambiental, manteniendo la atención en la necesidad de progresar hacia una justicia social más inclusiva y equitativa, sin perder de vista que la generación de recursos económicos es necesaria para la sostenibilidad de los sistemas.

En Europa y en especial la Unión Europea (UE), la estructura del sistema tributario es similar, aunque con resultados mucho más avanzados. Aunque cada país mantiene su soberanía fiscal, existen normativas y directivas que armonizan. La tabla 2 muestra las principales características de los sistemas tributarios en Europa.

Tabla 2.
Reformas tributarias de países de Europa y la Unión Europea en los últimos 15 años.

País	Reformas recientes (Año)	Objetivos principales	Características clave del Sistema
Alemania	2021, ajustes en 2023	Transición verde, digitalización, justicia fiscal	Sistema progresivo, impuestos verdes, presión fiscal ~39% PIB
Francia	2018-2022	Aliviar carga impositiva sobre clases medias y empresas	Alto impuesto sobre la renta, fuerte carga social, presión fiscal ~45% PIB
España	2021-2023	Aumentar recaudación, justicia fiscal, transición ecológica	Impuesto sobre grandes fortunas, IRPF progresivo, impuestos verdes
Suecia	Reformas menores post-2010	Simplificación, mantener sostenibilidad del Estado de bienestar	Sistema altamente progresivo, baja evasión, presión fiscal ~42% PIB
Italia	2021-2022	Revisión del IRPF, combate a la evasión	Alta presión fiscal (~43% PIB), problemas de evasión y complejidad burocrática
Países Bajos	2020-2023	Transparencia fiscal, transición energética	Impuestos ambientales robustos, integración digital, presión fiscal ~39% PIB
Reino Unido	Post-Brexit 2021-2023	Reequilibrar sistema fiscal, estímulo a la inversión	Reducción del impuesto corporativo, aumento de ingresos personales, presión fiscal ~35% PIB

Fuente: elaboración propia

Al comparar los sistemas tributarios de América Latina y Europa, se puede observar diferencias significativas en estructura, recaudación y capacidad redistributiva. Los sistemas europeos tienden a ser más centralizados, progresivos y efectivos en la recaudación y redistribución, mientras que los latinoamericanos dependen más de impuestos indirectos y enfrentan mayores desafíos de evasión y desigualdad.

En América Latina predomina el sistema fiscal regional, donde los estados o provincias tienen un papel importante en la recaudación, lo que puede debilitar la capacidad del gobierno central para obtener recursos estables y suficientes y disminuye además la capacidad de control de la evasión, elusión y la corrupción. En Europa en cambio, los sistemas suelen ser

centralistas, con el gobierno nacional controlando la mayoría de los ingresos fiscales, lo que facilita la gestión y la redistribución.

La tabla 3 muestra un cuadro resumen comparativo entre los sistemas tributarios de América Latina y Europa.

Tabla 3.

Cuadro comparativo de sistemas tributarios de America Latina y Europa.

Aspecto	Latinoamérica	Europa
Presión fiscal promedio (% del PIB)	21.7%	41.7%
Participación de impuestos directos	27% del total aprox.	35% del total aprox.
Participación de impuestos indirectos	50-60% del total aprox.	30% del total aprox.
Participación de cotizaciones sociales	Baja	Alta (Aprox. 33%)
Progresividad del sistema	Limitada	Alta
Evasión fiscal	Alta (20-40%)	Baja-media
Nivel de informalidad laboral	Alta (>50%)	Baja
Fiscalidad ambiental (impuestos verdes)	Baja e incipiente	En expansión
Nivel de armonización fiscal entre países	Muy baja	Media a alta (por directivas UE)
Digitalización de la administración tributaria	Intermedia a baja	Alta

Fuente: elaboración propia.

IV. Impuestos verdes: definición y metas

Una vez comprendidos los distintos sistemas tributarios, se puede hablar en mayor profundidad de los gravámenes ambientales o verdes. Como ya se mencionó anteriormente, estos impuestos son tributos concebidos para absorber las externalidades adversas producidas por actividades contaminantes. Se implementan bases tributarias vinculadas al medio ambiente, tales como las emisiones de gases de efecto invernadero, la utilización de combustibles fósiles, la generación de desechos o la explotación de recursos naturales. Su doble objetivo radica en alterar comportamientos perjudiciales para el medio ambiente y generar ingresos públicos destinados a financiar la transición ecológica.

Los gobiernos de países desarrollados apoyan los impuestos verdes porque creen que al transferir algunas cargas fiscales a los contaminadores ambientales, pueden desarrollar tecnologías más limpias y fomentar el uso de la industria verde. Bajo esta perspectiva los tributos verdes constituyen una parte importante del sistema fiscal. Suecia y Finlandia se destacan como pioneras en la implementación de impuestos sobre el carbono durante la década de 1990. Francia, Alemania, Dinamarca y los Países Bajos han instaurado reformas fiscales de carácter ambiental que incorporan gravámenes sobre energía, transporte y desechos. Estos países han implementado también mecanismos de compensación social para prevenir la regresividad de estos impuestos, tales como disminuciones en otros gravámenes o transferencias directas a hogares en situación de vulnerabilidad (OCDE, 2021).

En Canadá, la implementación del impuesto al carbono ha sido progresiva a escalas federal y provincial. En Asia, Corea del Sur y Japón implementan impuestos sobre energía y emisiones, mientras que China ha establecido un sistema de comercio de derechos de emisión como un complemento regulatorio adicional. Estas experiencias evidencian la eficacia de los impuestos verdes si se integran en una estrategia fiscal coherente y redistributiva.

En Latinoamérica por su parte, la implementación de impuestos verdes se halla en una fase inicial, aunque en ascenso. En 2014, Chile emergió como un paradigma regional al instaurar un gravamen a las fuentes fijas que emiten CO₂ (Dióxido de Carbono), NO_x (Óxidos de Nitrógeno) y MP (material particulado), **contaminantes atmosféricos** emitidos por actividades humanas, especialmente por procesos industriales, generación de energía y transporte junto con un gravamen sobre vehículos nuevos en función de su eficiencia energética. En 2017, Colombia implementó un gravamen nacional sobre el carbono y destinó una fracción de su recaudación a un fondo destinado a la adaptación climática. Costa Rica aplica un gravamen sobre los combustibles con el objetivo de financiar iniciativas de conservación ecológica.

No obstante, en la mayoría de las naciones latinoamericanas, estos impuestos constituyen menos del 0,5% del Producto Interno Bruto, situándose significativamente por debajo del promedio europeo (2,3%) (Rasteletti & Saravia, 2024; Bérigolo et al., 2023). Algunas de las explicaciones de esto son: (a) elevada informalidad en el ámbito económico; (b) barreras de aceptación en el ámbito social y político y (c) temor al impacto regresivo sobre los segmentos más desfavorecidos de la población.

Tabla 4.
Aporte de los impuestos verdes al PIB.

País	Recaudación verde (% del PIB)	Tipo principal de impuesto verde
Suecia	2.5%	CO ₂ , energía
Dinamarca	2.8%	Energía, residuos
Francia	2.3%	Combustibles, vehículos
España	1.8%	Energía, transporte
Chile	~0.3%	Fuentes fijas, vehículos
Canadá	1.9%	CO ₂ (federal y provincial)

Fuente: Eurostat.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) coinciden en la necesidad de formular impuestos verdes con un enfoque de equidad, integrando mecanismos de compensación y reinversión a nivel local.

V. Impuestos verdes, equidad social y derechos humanos

Un elemento fundamental en la discusión acerca de los impuestos verdes es su repercusión en la distribución. En sociedades marcadamente desiguales, como varias de América Latina, se corre el peligro de que estos gravámenes impacten de manera más proporcional a los hogares de ingresos inferiores. Por consiguiente, su estructuración debe asegurar la no regresividad, instaurando exenciones, subsidios cruzados y reinversión territorial.

Adicionalmente, los tributos ambientales pueden y deben contribuir a la salvaguarda de derechos humanos esenciales, tales como el derecho a un entorno natural sano y el derecho a la salud. Desde esta perspectiva, estos tributos trascienden la simple función fiscal para convertirse en mecanismos de equidad ambiental y climática.

Los tributos verdes representan un instrumento fundamental para progresar hacia economías de mayor sostenibilidad y resiliencia. Su implementación a escala global evidencia que, cuando se diseñan correctamente, tienen la capacidad de disminuir las emisiones, fomentar tecnologías de carácter limpio y financiar la transición ecológica. En el contexto latinoamericano, su capacidad transformadora se encuentra condicionada por obstáculos estructurales que requieren ser abordados mediante reformas institucionales, el robustecimiento de la administración fiscal y la participación de la sociedad en su conjunto.

El futuro de la fiscalidad ambiental está condicionado por la equidad, transparencia y redistribución de los impuestos ambientales, contribuyendo no solo al equilibrio ecológico, sino también a la edificación de sociedades más equitativas y democráticas.

La digitalización fiscal, en el marco de una tributación sostenible y socialmente equitativa, se presenta como un instrumento fundamental para progresar hacia sistemas fiscales más transparentes, eficaces y ambientalmente responsables. Tecnologías como el block change, el análisis de grandes volúmenes de datos (Big Data) y la inteligencia artificial posibilitan una mejora significativa en la rastreabilidad de las emisiones contaminantes, robustecen los mecanismos de supervisión y disminuyen la elusión y evasión fiscal, contribuyendo de esta manera a una distribución más equitativa de la carga tributaria y al financiamiento de políticas climáticas y sociales (OECD, 2021).

Sin embargo, la implementación de estas herramientas digitales no se encuentra libre de riesgos. En regiones caracterizadas por la inequidad estructural, la brecha digital puede transformarse en un obstáculo para acceder a las ventajas de la modernización fiscal. Así, las políticas públicas deben garantizar que la digitalización del sistema tributario se desarrolle en un marco de equidad, asegurando la inclusión digital de todos los estratos sociales y evitando que dicha transformación replique o intensifique las desigualdades preexistentes. En este contexto, una digitalización fiscal orientada hacia los derechos humanos no sólo optimiza la eficiencia fiscal, sino que también robustece la legitimidad democrática y la equidad distributiva.

VI. Conclusiones y propuestas de acción

El siglo XXI presenta retos interrelacionados que demandan soluciones estructurales, integradas y sustentables. El cambio climático y la desigualdad no son problemas concurrentes, sino fenómenos intrincados que erosionan los progresos en derechos humanos, equidad y sostenibilidad. En el contexto actual, la fiscalidad y en especial la fiscalidad verde se manifiesta como un instrumento estratégico esencial para tratar simultáneamente la justicia ambiental y la justicia social, posibilitando la transformación de los sistemas tributarios en mecanismos redistributivos, correctivos y resilientes.

La evidencia comparativa indica que, aunque Europa ha progresado hacia estructuras fiscales progresivas y ambientalmente responsables, América Latina persiste en una estructura tributaria más regresiva y dependiente de impuestos indirectos, con una capacidad redistributiva limitada y una penetración limitada de gravámenes ecológicos. Aunque naciones como Chile, Colombia o Costa Rica han emprendido reformas fiscales de carácter verde, sus contribuciones al Producto Interno Bruto continúan siendo marginales en comparación con los estándares internacionales.

Dentro de este marco, resulta imperativo reconsiderar los sistemas fiscales desde una perspectiva que integre la equidad intergeneracional, la inclusión social y la sostenibilidad ecológica. La instauración de tributos verdes debería guiarse por principios de equidad distributiva, transparencia y participación, garantizando mecanismos compensatorios que prevengan efectos regresivos sobre los sectores más susceptibles. Además, es imperativo robustecer la estructura institucional fiscal, potenciar la capacidad de supervisión, disminuir la evasión fiscal y progresar en procesos de digitalización inclusiva.

Una fiscalidad contemporánea, progresista y congruente con la ecología no es meramente una exigencia económica, sino un mandato ético y democrático. Para establecer una transición equitativa, será imprescindible un sólido compromiso político, una cooperación internacional eficaz y una ciudadanía proactiva que exija sistemas tributarios que no solo recauden, sino que también transformen. En conclusión, una fiscalidad sostenible centrada en los derechos humanos representa una de las trayectorias más prometedoras para la edificación de sociedades más equitativas, resilientes y sostenibles.

VII. Referencias bibliográficas

- Aulia, R., Wahyunadi, W., & Agustiani, E. (2024). The Influence of Capital Expenditures and Investment on Economic Growth in West Nusa Tenggara Province 2012-2022. *Economy and Finance Enthusiastic*. [10.59535/efe.v2i1.188](https://doi.org/10.59535/efe.v2i1.188)
- Banco Mundial (2022). State and Trends of Carbon Pricing. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099045006072224607/p1780300092e910590acb201757ecd54322>
- Bérgolo, M., Londoño-Vélez, J., & Tortarolo, D. (2023). Tax progressivity and taxing the rich in developing countries: lessons from Latin America. *Oxford review of economic policy*, 39(3), 530-549. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grad029>.
- Brockmeyer, A. y Phillips, D. (2023). Equidad fiscal en el mundo: un debate. *Estudios Fiscales*, 44, 237-241. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12342>
- Clayton, S. (2018). El papel de la justicia percibida, la ideología política y el marco individual o colectivo en el apoyo a las políticas ambientales. *Soc. Justice Res*, 31, 219–237.
- Emmerling, J., Andreoni, P., Charalampidis, I (2024). A multi-model assessment of inequality and climate change. *Nat. Clim. Chang*, 14, 1254–1260. <https://doi.org/10.1038/s41558-024-02151-7>.

Eurostat: Datos y estadísticas medioambientales. Recuperado el 23 de mayo de 2025 en
https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Environmental_tax_statistics_-_detailed_analysis#Main_drivers_behind_the_evolution_of_environmental_taxes.

IPCC (2022). Sixth Assessment Report. <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6/>

Nicolai, S., Franikowski, P. & Stoll-Kleemann, S. (2022). Predicting pro-environmental intention and behavior based on justice sensitivity, moral disengagement and moral emotions—results of two quota-sampling surveys. *Front Psychol*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914366>

OCDE. (2021). *Taxing Energy Use 2021: A Pathway to Clean Energy*. <https://www.oecd.org>

Oxfam (2020). *Confronting Carbon Inequality*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/<https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621052/mb-confronting-carbon-inequality-210920-en.pdf>.

Perry, K. K. (2021). (Un)Just transitions and Black dispossession: The disposability of Caribbean ‘refugees’ and the political economy of climate justice. *Politics*, 43(2), 169-185. <https://doi.org/10.1177/02633957211041441>.

Rasteletti, A., & Saravia, E. (2024). Tax Expenditure and Evasion in the Value Added Tax in Latin America. *Revista Hacienda Pública Española*. <https://doi.org/10.7866/hpe-rpe.24.4.2>.

Wang Y, Yu L (2021) ¿Puede la actual tasa impositiva ambiental promover la innovación en tecnologías verdes? - Evidencia de las industrias basadas en recursos de China. *J Clean Prod* 278. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123443>

Zucman, G. (2023), Globalisation, taxation and inequality. *Fiscal Studies*, 44, 229–235. <https://doi.org/10.1111/14755890.12341>

Bionota del Equipo de Coordinación del libro



Elisa Muñoz Catalán es Doctora en Derecho. Ha impartido clases de Derecho en diversas Universidades Nacionales e Internacionales, en programas de Licenciatura y Grado en Derecho, Criminología, ADE, Economía, y en el Máster en el Ejercicio de la Abogacía y en el Más en Asesoría Jurídica de la Empresa. Sus investigaciones se centran en el Derecho de Familia y empresa, trabajo, igualdad, etc. campos en los que ha publicado artículos científicos y capítulos de libros. Ha participado activamente en congresos y seminarios especializados, aportando su experiencia y conocimiento en foros académicos y profesionales. Actualmente, forma parte de un Proyecto de Investigación Nacional (PIN) que investiga la “huida del mercado de trabajo”, contribuyendo con su experiencia jurídica a esta línea de investigación.



Juan Moisés de la Serna es Doctor en Psicología y máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento. Investigador y divulgador científico con más de un centenar de libros publicados en psicología, neurociencias y salud mental. Profesor universitario en España y colaborador en medios de comunicación, cuenta con más de 500.000 lecturas académicas en ResearchGate y una amplia trayectoria en conferencias internacionales sobre neurociencia aplicada, bienestar y educación.

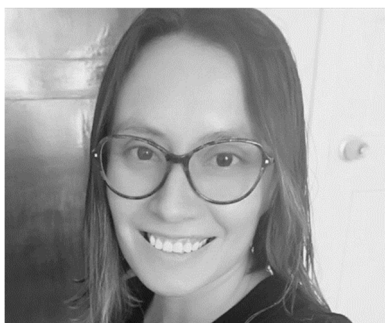


Angélica Soledad Esquivel Elías es Doctora en Investigación Educativa por la Escuela Normal Superior de Cd. Madero, A.C., Especialista en Estudios de Género por la Universidad Pedagógica Nacional, y en Inclusión Educativa y Diversidad por la Benemérita Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho». Maestra en Educación en el área de docencia e investigación por la Escuela Normal Superior de Cd. Madero, A.C. Docente Investigadora del Área de Bases teórico metodológicas para la enseñanza, Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, en la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Loreto, Zacatecas.

Cuenta con reconocimiento al perfil deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Se desempeña como asesora metodológica de Licenciatura en Educación Primaria e integrante CAEC ENRGMS-4 DidáTICa: una visión didáctica de las TIC. En y para el aula; es coordinadora de la Unidad de prácticas profesionales y parte del equipo de la Unidad de género; como investigadora ha tenido acercamientos a temáticas como las TIC, inclusión, estudios de género, gamificación, brecha digital, Inteligencia artificial, tutoría y el portafolios digital como recurso para mejorar la práctica docente. Cuenta con una certificación en Tutoría en la Educación Media Superior y Superior por la UAZ «Francisco García Salinas» (ECEUAZ).



Manuel Arlandis Ruiz es Doctor en Derecho, Ciencias Políticas y Criminología ,por la Universitat de València. Juez Sustituto y profesor universitario, desarrolla su labor docente e investigadora en las áreas de Derecho Penal, Criminología y Política Criminal. Ha desarrollado una amplia actividad en materia de seguridad pública y formación policial, integrando la perspectiva jurídica, criminológica y social en la comprensión del sistema penal contemporáneo.



Heidý Esperanza Gordillo Bogota. Doctoranda en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos, Magíster en Derechos Humanos y Cultura de Paz, Magíster en Didáctica, Antropóloga y Licenciada en Ciencias de la Educación. Con más de quince años de experiencia en los campos de la migración, el género, la pedagogía, los derechos humanos, el conflicto armado y la cultura de paz, su trayectoria se distingue

por articular la educación, la investigación aplicada y la acción social desde una perspectiva interseccional, crítica y transformadora. Ha trabajado con organismos internacionales, ministerios de América Latina, organizaciones sociales y estuvo vinculada a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en Colombia. En estos espacios ha liderado procesos de formación, sistematización y acompañamiento técnico, orientados al fortalecimiento de políticas públicas con enfoque de derechos humanos, equidad de género y justicia social, comprometidas con la dignidad y la protección integral de las personas y comunidades. Su trabajo se sitúa en la intersección entre la educación, la memoria, el género y los derechos humanos, desde donde impulsa estrategias para transformar imaginarios sociales, reconstruir el tejido comunitario y promover una cultura de paz en contextos marcados por la desigualdad, la violencia estructural y la búsqueda de verdad y reparación.

Nuevos horizontes sobre los Derechos Humanos y la justicia social en las sociedades del siglo XXI es una obra colectiva que se adentra en los debates más cruciales de nuestro tiempo. En un mundo marcado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas y políticas, este libro ofrece una mirada crítica y renovada sobre la defensa de la dignidad humana y la construcción de sociedades más justas. A través de sus páginas, un equipo interdisciplinar de expertos de España, Colombia, México y Ecuador, explora las tensiones y sinergias entre el orden jurídico, las prácticas institucionales y los nuevos desafíos que definen el siglo XXI.

La obra abarca un amplio espectro de temas, reflejando la complejidad del panorama actual. Desde el papel de la pedagogía en la memoria histórica y la reconciliación, hasta los retos que la inteligencia artificial y la vigilancia masiva plantean a la privacidad. Los capítulos analizan cuestiones tan diversas como el acceso a la vivienda, la implementación de la Agenda 2030, los derechos de las personas mayores, la violencia obstétrica como una forma de violencia de género, y la necesidad de una fiscalidad más justa y sostenible. Esta diversidad temática se articula en torno a un eje común: la urgencia de repensar el derecho como una herramienta de emancipación y justicia social.

Lejos de ofrecer una visión abstracta y teórica, este libro se ancla en la realidad de los sujetos que viven y luchan por sus derechos. Pone el foco en las experiencias de víctimas de conflictos, de mujeres, de arrendatarios, de educadores y de comunidades, ofreciendo una perspectiva situada y humana. Se exploran, además, herramientas innovadoras para la promoción de los derechos humanos, como el cine documental o el fortalecimiento del liderazgo en asociaciones de mujeres, demostrando que la defensa de la justicia social se construye desde múltiples frentes.

Nuevos horizontes sobre los Derechos Humanos y la justicia social en las sociedades del siglo XXI no es solo un libro para académicos y juristas, sino para cualquier persona interesada en comprender las claves del presente y en contribuir a la construcción de un futuro más equitativo. Es una invitación a la reflexión crítica, al diálogo y a la acción, recordándonos que la vigencia de los derechos humanos depende de un compromiso constante por su actualización, vigilancia y defensa. Una obra esencial para navegar la complejidad de nuestro tiempo con una brújula orientada hacia la dignidad y la justicia.