

Inclusión, justicia y derechos: transformaciones sociales y desafíos contemporáneos
Elisa Muñoz Catalán, Juan Moisés de la Serna Tuya, María Alicia Esquivel Elías, Manuel Arlandis Ruiz
y Paola von Bischoffshausen León

una tarea intelectual y moral: repensar el Derecho como espacio de reconocimiento y emancipación, en el que la justicia no se reduzca a la corrección de agravios individuales, sino que se proyecte como horizonte colectivo de igualdad sustantiva. En tiempos en que la exclusión adopta formas más sutiles —pero no menos devastadoras—, esta obra ofrece un mapa conceptual y normativo desde el que imaginar un futuro más justo, plural y verdaderamente humano.

Wilbemis Jerez Rivero

Universidad de Alcalá

Lo anterior nos servirá para, en un segundo momento de nuestra investigación, analizar desde una perspectiva jurídico-social el papel de la mujer a lo largo de la Historia, reparando en la madre de familia romana como referente para la mujer del siglo XXI, dada su progresiva adquisición de derechos tanto en el ámbito laboral, como en la vida privada y/o pública. De modo que, al finalizar, comprenderemos la influencia de la mujer *-incluso desde Roma-* en este modelo de familia emergente, pues desde hace décadas ya la mujer se ha incorporado plenamente al mercado de trabajo y ello ha generado, sin duda, el auge de los dinks en España.

II. Justificación: Surgimiento de los dinks en nuestro sistema jurídico español

Desde una perspectiva general, al hablar de “dink” aludimos a un nuevo modelo de familia, emergente en nuestro sistema español y surgido en distintos países tras la crisis de 2008. Por tanto, como avanzábamos, nos encontramos ante un tipo de familia cada vez más en auge en la que ambos trabajan, tienen un nivel de vida y cultural bastante alto, y no tienen hijos; en ello ha influido, sin duda, la incorporación progresiva de la mujer a la vida laboral que, en el caso español, aún es más latente en las últimas décadas. En este punto, la profesora González Echevarría (2016, p. 50) nos recuerda literalmente que: “*Los DINK (Double Income No Kids), parejas heterosexuales u homosexuales apreciadas como consumidores... son consecuencia de la crisis de 2008*”; situando precisamente su nacimiento en la crisis económica de 2008 que padecemos en España.

Para comprender mejor este novedoso concepto de unidad familiar, aún desconocido para muchos sectores de la sociedad actual, en el presente trabajo tomamos como referente los resultados de un estudio que ya se presentó en el año 2012 por Ignis View: *Dink. Un nuevo modelo de familia en la sociedad actual*¹, por resultar un punto de inflexión en esta materia, y que no ha cambiado mucho desde entonces, en el que se concluye expresamente que los dinks son parejas jóvenes, casadas o no, ambiciosas, sofisticadas, lectores, amantes de la tecnología y open-minded y, en general, tienen una edad comprendida entre 25 y 39 años, ambos trabajan y no tienen hijos (Chacón y Tapia, 2017).

Cabe recordar, sobre este particular, las consecuencias sociales y económicas que generó la pandemia a causa del COVID-19 (Fernández, 2020) en España, pues ello sin duda influyó en

¹ Cfr. Ignis Medios & Comunicación de Argentina (2012). DINK: Un nuevo modelo de familia en la sociedad actual, *Agencias de medios*. Consultado en: <https://www.agenciasdemedios.com.ar/wp-content/uploads/2012/03/Ignis-View-Marzo-20121.pdf>

matricéntrica, es decir, aquella formada por madre e hijos donde la mujer tenía la misión principal de consolidar la familia formando una unidad patrimonial autosuficiente; dedicándose a tareas propias de la época, tales como el cultivo, la caza o la pesca, lo que de igual forma se iba a trasladar a otros terrenos como el político y el religioso. Sin embargo, posteriormente y a consecuencia de las constantes luchas entre los pueblos, el poder de la mujer se fue debilitando, y ésta pasó a desempeñar un papel secundario y dependiente del marido dentro de la unión conyugal, originándose el tránsito hacia la conocida como familia patriarcal o androcéntrica, con un claro predominio del poder del hombre frente a la mujer.

Retomando la situación actual, nuestra Constitución española de 1978 proclama en el artículo 14 el derecho fundamental a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo, consagrando la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas (artículo 9.2). Lo cual, viene desarrollado en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres³, en aras a lograr la prevención de las conductas discriminatorias y la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad; prestándose, una especial atención, a la corrección de la desigualdad en las relaciones laborales al reconocerse el derecho a la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, y al fomentarse una mayor corresponsabilidad entre mujeres y hombres en la asunción de obligaciones familiares (Giles y Mora, 2008).

En consecuencia lo cierto es que, desde el primer reconocimiento de los dinks, estos han seguido siendo un modelo familiar acomodado y que, de alguna forma, proseguirán cumpliendo un papel importante a la hora de reflotar las economías mundiales, como la española, dado que ambos trabajan fuera de casa. Y solo en el año 2022, en España se registraron 2,8 millones hogares conformados por parejas dinks.

III. Evolución jurídica de los “dinks” como modelo familiar español en auge

Como tuvimos ocasión de avanzar, ya en el año 2014 y posteriormente en 2021, el Instituto Nacional de Estadística (INE) publicó una muy comentada *Encuesta Continua de Hogares* en la que se daba a conocer el alcance de un término hasta entonces casi desconocido por los distintos sectores de la sociedad; nos estamos refiriendo a los llamados “dinks”, de los que había ya casi por entonces 4 millones de hogares de este tipo y cuya cifra ha ido

³ Cfr. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE nº 71, de 23/03/2007). [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

inseguridad entre las parejas y, de algún modo, el miedo a no tener en un futuro los recursos suficientes para poder tener hijos.

El término “dinks” proviene del inglés “double-income, no kids” (doble ingreso, sin hijos) y dicho fenómeno se originó en Europa en la década de los 80, pero hasta hace tan solo unos años no se ha popularizado esta figura. Así, por ejemplo esta opción se da entre 1 de cada 5 parejas en países como Holanda, y se extienden por Estados Unidos, China, Brasil, Chile y Argentina.

Se trata, por ende, de parejas entre 25 y 39 años, que conviven en el mismo hogar, normalmente de alquiler, perciben dos ingresos mensuales y no tienen previsto tener hijos en un futuro cercano. Podemos concluir por ende, que los “dinks” son personas que están centradas en su trabajo con un poder adquisitivo medio-alto, quieren disfrutar de un estilo de vida en el que prima el ocio y la diversión. Normalmente, impulsivos en sus compras y que compran gadgets, muebles de diseño y productos relacionados con el cuidado de la salud, imagen y alimentación.

De modo que los consumidores “dinks”, en definitiva, son mucho más atractivos para las marcas pues poseen una doble fuente de ingresos y no reparan en comprar productos de última generación, tecnológicos, y muy costosos; por lo que las empresas han tenido que dar una respuesta progresiva, adaptada a las necesidades de este nuevo modelo de familia, diferente al tradicional matrimonio y en el que muchos de nosotros hemos crecido (Marina Cortinas, 2019).

Pues bien, como avanzábamos al inicio de nuestro trabajo y por influencia de la crisis económica, social y de valores que hemos vivido en la última década, más allá del matrimonio, los modelos de familia están cambiando y evolucionando, para adaptarse a la nueva realidad social que nos rodea. En este sentido, nuestro Código Civil español sin dar un concepto unívoco ni completo de lo que entendemos por “matrimonio” a efectos legales, lo que sí contiene es una amplia regulación jurídica de la institución matrimonial: sus elementos, requisitos, efectos y causas de disolución (artículos 44 a 107).

A modo de ejemplo, combinando los artículos 44 y 45 podemos extraer que desde la más reciente reforma de 2023 operada por Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI⁵, ya toda persona tiene derecho a contraer matrimonio; y, en este sentido, se deroga la anterior

⁵ Cfr. Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (BOE nº 51, de 01/03/2023) [En línea]: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-5366

mejora del producto y debe satisfacer o ir de acuerdo con sus costumbres, prácticas, valores o búsqueda de funcionalidad”.

En consecuencia, podemos identificar la palabra inglesa “dink”, desde una perspectiva jurídico-social, con aquel nuevo modelo de familia emergente, nacido en distintos países y que cada vez es más frecuente en nuestro sistema español. En ello ha influido, sin duda, la incorporación progresiva de la mujer a la vida laboral que, en el caso de España, aún es más latente en las últimas décadas.

Partiendo de este desconocido, pero a la vez interesante concepto, en el presente trabajo vamos a analizar los resultados publicados en el año 2012 por Ignis View: *Dink. Un nuevo modelo de familia en la sociedad actual*, que avanzábamos al inicio de nuestra exposición, dado que el mismo ya por entonces fue un instrumento importante en esta materia, los datos no han cambiado mucho desde en estos años y cuyos resultados son similares en el caso de España, a la luz de los datos que se reflejaron por el INE en la mencionada *Encuesta Continua de Hogares (2014 y 2021)*.

Como tuvimos ocasión de avanzar y ahora desarrollamos (Muñoz, 20219 b), p. 5) se trata, en suma, de nuevos modelos de familia y de nuevas formas de consumo puesto que los dink dedican el tiempo libre, fuera del trabajo, a invertir sus ingresos en ellos mismos, lo que se viene considerando como una cualidad hedonista característica de este nuevo modelo familiar; pues bien, en cualquier caso, de todos los datos analizados podemos destacar que en su tiempo libre los dinks van a cenar en restaurantes, ir a centros comerciales y asistir a eventos culturales.

Más recientemente y, ya a nivel nacional, hemos conocido algunos estudios⁷ que reflejan cómo en España las familias formadas por una pareja con dos fuentes de ingresos en el año 2017 alcanzaron la cifra de 765.000 (4%). En general, Barcelona concentraba el mayor número de familias dinks de España (6,3% de hogares), seguido de Lérida (5,4% hogares), Baleares (5,1% hogares), y de Tarragona (5% hogares). Por contra, el menor número de hogares dinks se encontraron en Zamora y Salamanca, donde sólo un 2,1% eran familias de este tipo.

En suma, a falta de conocer con datos objetivos si las situaciones de crisis, guerras, sequía, etc. producidas a nivel mundial afectarán a la economía de los dinks en el futuro (Bravo, 2013,

⁷ Cfr. VVAA (2018). DINKs. Falsos mitos sobre los consumidores más codiciados por las marcas, IPMARK. Consultado en: <https://ipmark.com/investigacion-de-mercados-dinks-espana/>

No obstante lo anterior y, como ya tuvimos ocasión de exponer, en términos generales ella disfrutaba de más derechos y prerrogativas que la griega y en la época clásica consiguió posicionarse casi en igualdad con los *cives*, al menos, en aspectos como los siguientes: a) aunque su actuación en la vida pública seguía estando vetada, en su vida cotidiana disfrutaba de mayor libertad de movimientos; b) no se hallaba recluida en el gineceo, esto es, en la parte de la casa reservada para las damas griegas, sino que podía salir a la calle; c) participaba en los banquetes junto a su esposo y podía asistir a fiestas, juegos y reuniones políticas; d) iba a comprar al mercado y realizaba visitas; e) desde el siglo V a.C., existía un culto exclusivamente destinado a las mujeres embarazadas, madres o matronas, denominado la "*matronalia*" pero la religión hizo desaparecer esta fiesta pagana.

Si bien cabe resaltar que para lo anterior, debían ir siempre acompañadas, pues que una señora saliera sola a la calle estaba considerado como un atentado contra el decoro o las buenas costumbres. También debían llevar la cabeza cubierta por un velo o un manto porque, tal y como sostenía Horacio (56-8 a.C.), a la mujer honorable sólo se le veía el rostro y no llevarlo podía ser causa incluso de divorcio. De hecho a las féminas romanas se les distinguía por la forma de vestir, como vamos a tener ocasión de detallar.

En cuanto a la opinión generalizada que tenían los romanos sobre las mujeres, en segundo término, nos sirve de ejemplo la idea de Diocleciano (285-305 d.C.) para quien dos mujeres equivalían a un hombre. Asimismo, la matrona no tenía nombre propio y se le llamaba por el nombre del padre pero en femenino, de modo que cuando en la familia había varias hijas, o bien se añadía un ordinal al nombre, o bien se las apodaba "la mayor" o "la menor", en caso de ser sólo dos hermanas. A lo anterior se añade el hecho de que un ciudadano romano no tenía obligación de criar más de una hija, la primogénita, aun cuando la crianza no era necesariamente muy costosa ya que los romanos, al igual que los griegos, pensaban que las damas necesitaban comer menos que los hombres y tampoco su educación obligaba a mayores gastos. Si bien, el ciudadano debía reservar una parte importante de su fortuna para dotar el matrimonio de la hija primogénita si quería emparentarla con otra familia.

Por lo expuesto, el fenómeno de la situación de inferioridad de la mujer se ha caracterizado por ser universal, es decir, se ha venido dando en todos los países, en todas las culturas y entre todas las clases sociales; de ahí que se haga referencia al papel que ha desempeñado la madre de familia a lo largo de la Historia de Roma, pero abordado desde una perspectiva de género. En este contexto, destaca cómo durante la vigencia del Imperio romano el título de *materfamilias* no dependía directamente de la procreación sino se encontraba estrechamente relacionado con el matrimonio y significaba la esposa que entraba bajo la potestad del *paterfamilias*. Investigar sobre la respuesta que daba el Derecho Romano a estos

II. Seguidamente, hemos reparado en cómo nos encontramos ante un novedoso modelo de familia en la que la finalidad tradicional de procrear no se encuentra entre sus caracteres, influenciada muy especialmente por la crisis económica que hemos sufrido en los últimos tiempos que ha incrementado la inseguridad entre las parejas y, de algún modo, el miedo a no tener los recursos suficientes para poder tener hijos. De hecho, hemos visto que en el año 2022, 2,8 millones de hogares españoles eran conformados por dinks; diferenciándose de otros modelos igualmente novedosos en España como hemos referenciado que son las parejas “LAT”.

III. Admitiéndose que los consumidores dinks, en definitiva, son mucho más atractivos para las marcas pues poseen una doble fuente de ingresos y no reparan en comprar productos de última generación, tecnológicos y muy costosos; por lo que las empresas han tenido que dar una respuesta progresiva, adaptada a las necesidades de este nuevo modelo de familia, diferente al tradicional del matrimonio y en el que muchos de nosotros hemos nacido.

IV. En cuanto a la mujer española actual, hemos visto cómo en nuestro sistema vigente, la Constitución española de 1978 consagra el derecho fundamental a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo, imponiendo la obligación a los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas. Y es precisamente la citada Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, la normativa que en los últimos años nos ha aportado grandes novedades en esta materia, equiparando los dinks al resto de modelos familiares tradicionales, en plena igualdad de condiciones y sin crear diferencias de clases en razón al alto nivel económico que estos presentan.

V. Remontándonos a los orígenes, en un segundo momento de nuestro trabajo, hemos reparado en cómo el Derecho Romano construyó, desde los orígenes de su Imperio, una ordenación jurídica de la división de los sexos muy compleja basada, principalmente, en la carencia de potestad de las mujeres dentro del matrimonio y en lo que se refiere a la herencia, pues no tenían descendiente de forma directa a su muerte. De igual modo que éstas no podían ejercer cualquier profesión o cargo público como magistradas, senadoras, procuradoras o abogadas, a diferencia de los ciudadanos romanos varones quienes tenían plenos derechos; en este sentido, podemos afirmar que se privaba a la mujer de una autonomía que afectaba al ámbito jurídico, político y se le limitaba a la esfera del hogar y de lo doméstico con la finalidad de procreación de los hijos habidos en una unión marital, si bien, ni en este último caso la madre ejercía un poder público sino meramente privado o interno.

- González Echevarría, A. (2016). El alcance de las teorías sobre la parentalidad. La comparación transcultural como extensión de los modelos etnográficos, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1) 33-58.
- Ignis Medios & Comunicación de Argentina (2012). DINK: Un nuevo modelo de familia en la sociedad actual, *Agencias de medios*. Consultado en: <https://www.agenciasdemedios.com.ar/wp-content/uploads/2012/03/Ignis-View-Marzo-20121.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta Continua de Hogares*. Consultado en: <http://www.ine.es/prensa/np903.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta Continua de Hogares*. Consultado en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176952&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Marina Cortinas, N. (2019). La interrupción voluntaria del embarazo desde el modelo familiar DINKS, *Researchgate*. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/340267324_La_interrupcion_voluntaria_del_embarazo_desde_el_modelo_familiar_DINKS
- Carballo, T. (2024). Qué son las parejas 'LAT': el nuevo concepto de familia que está aumentando en España, *Elespañol.com*. Consultado en: https://www.elespanol.com/mujer/estilo-vida/20240702/parejas-lat-nuevo-concepto-familia-aumentando-espana/858664518_0.html
- Millán, V. (2023). Así son las familias DINK: España, uno de los países donde más crecen, *El Economista*. Consultado en: <https://www.eleconomista.es/empleo/noticias/12459734/09/23/asi-son-las-familias-dinks-espana-uno-de-los-paises-donde-mas-crecen.html>
- Muñoz Catalán, E. (2019 a). La mujer romana como modelo familiar en el siglo XXI, *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 57 (2019.1), 147-160.
- Muñoz Catalán, E. (2019 b). Igualdad en los “dinks” como modelo familiar del siglo XXI, *Actas del 4º Congreso internacional sobre Efectos de la Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios*. EUMED. Universidad de Málaga.
- Panero Oria, P. (2001). *Ius occidendi et ius accusandi en la Lex Iulia de adulteriis coercendis*. Editorial Tirant Lo Blanch.

Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2005/07/01/13>

Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 7, de 08/01/2000) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323>

Ley 30/1981, 7 julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-16216>

Textos jurídicos de Derecho Romano. Cuerpo del Derecho Civil Romano. Digesto, Tomo I-VI [En línea]:

<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/600-cuerpo-del-derecho-civil-romano-t-i-instituta-digesto>

<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/601-cuerpo-del-derecho-civil-romano-t-ii-digesto>

<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/602-cuerpo-del-derecho-civil-romano-t-iii-digesto>

<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/603-cuerpo-del-derecho-civil-romano-t-iv-codigo>

<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/604-cuerpo-del-derecho-civil-romano-t-v-codigo>

<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/605-cuerpo-del-derecho-civil-romano-t-vi-codigo-novelas>

En este sentido, se presenta en primer lugar un repaso breve del proceso de adquisición de la lectura y la escritura, para luego abordar el estudio y la propuesta de adecuación del Programa Nacional de Lectura y Escritura. El objetivo es realizar un recorrido bibliográfico por conceptos clave e hitos históricos que permitan formular las inferencias necesarias para el desarrollo del planteamiento propuesto.

II. Leer y escribir, dos procesos complejos

Es importante hacer énfasis en las particularidades que tiene cada concepto y así evitar caer en la tentativa “metáfora del espejo” (Condemarín, s.f.), en la que se establece que ambas habilidades conjugan en su proceso.

La RAE (2014) afirma que escribir es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie.”. Mientras que leer corresponde a “Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica.”. Esto es, la escritura implica la acción de codificar ideas y la lectura la de decodificarlas.

Sin embargo, estudios recientes demuestran la complejidad de la representación del signo lingüístico y sugieren profundizar en ambos dominios. Así, se determina a la escritura como un proceso de desarrollo de ideas y a la lectura como una fuente de inspiración (Kroll, 1991).

Ferreiro (1997) subraya que la forma en que se entiende la escritura determina su aprendizaje: si se ve simplemente como un código para transcribir, aprenderla es solo dominar una técnica; en cambio, si se percibe como un sistema que representa ideas, el aprendizaje implica adquirir un nuevo conocimiento conceptual.

Ahora bien, ¿cómo leemos las palabras? Alegría *et al.*, (2005) explica que se establecen conexiones entre la nueva palabra y los conocimientos previos que tengamos en el idioma, a nivel semántico, sintáctico y fonológico. Así, se determinan dos procesos; el primero corresponde a la asimilación del conjunto gráfico con la reserva de la caja de palabras del lector, llamado *léxico ortográfico*. Posterior a ello, se realiza una “traducción” de las formas escritas a sus respectivos sonidos, es decir, se lleva a cabo el *ensamble fonológico*. Lo anterior se da de manera paralela y automatizada y requiere una preparación adecuada del sistema fónico. Es la experiencia la que dará al lector las herramientas para agudizar esta habilidad, la cuál va más allá de su mera voluntad, pues si bien leer y escribir es una instrucción artificial, los elementos fisiológicos que se emplean la igualan a actividades como caminar.

Son varias las categorías en las que se divide esta etapa. Comenzando por el *lenguaje oral*, una interacción desde la etapa prenatal en la que se logra establecer y comprender conexiones simples con sus cuidadores en torno a la satisfacción de necesidades básicas. Una vez se ha tenido el suficiente contacto con la lengua, se comienza a desarrollar la sensibilidad a su estructura sonora, en donde se agudiza la discriminación de sonidos. Es decir, hay una *conciencia fonológica*. Después llega el conocimiento del alfabeto, en donde poco a poco se establece la correspondencia grafema-fonema: asociación de letras impresas con su sonido (Coch, 2022).

A partir de este momento, si las condiciones permitieron un progreso adecuado, el individuo debería de comenzar a integrar estas bases con la lectura de textos adaptados a su nivel. Es en este momento en donde podrá practicar para reforzar su conocimiento sobre la lengua. Además, se espera que la automatización del proceso de lectura deje de ser el protagonista y permita la búsqueda de estrategias para la comprensión del contenido y de esta forma, construya su propia conceptualización de la realidad.

Flórez et al., (2006) enumeran cuatro dimensiones que se interrelacionan y complementan. La *funcional* habla sobre la conciencia que tiene el educando sobre los beneficios que leer y escribir tiene en su cotidianidad. La *social*, en cambio, enfatiza la importancia de un ambiente de aprendizaje en donde las interacciones sociales fomenten la comprensión del alfabeto con mayor significancia, con aportes externos culturales y con los consecuentes conocimientos esperados. Por otro lado, la dimensión *cognitiva* alude estrictamente a los procesos mentales que se llevan a cabo en este proceso. Finalmente, la parte emocional-lúdica que favorece el canal afectivo para crear mejores espacios educativos y es establecimiento de una connotación positiva hacia la lectura y escritura.

Asimismo, el sitio Cuentos para crecer, de la autoría de Mateo (2014) explica que la alfabetización emergente tiene dos tipos de componentes:

- Outside-in, correspondiente a las que permitirán la comprensión del mensaje. Para ello, se empleará el lenguaje que el niño conozca desde el aspecto semántico, sintáctico y léxico. Igualmente, se guiará en la identificación de textos y en el reconocimiento de su dirección (izquierda-derecha, arriba-abajo)
- Inside-out, que proporcionarán las herramientas necesarias para externalización/decodificación del mensaje. Aquí es en donde se ejecutarán las fases anteriormente citadas, como la conciencia fonológica y la relación grafema-fonema.

Figura 2.

Traducción y simplificación del esquema “Children’s Phonological Awareness Development”.



Fuente: *El desarrollo de la conciencia fonológica y la complejidad de las diversas tareas* [Esquema], por Palazón J., 2023, Dificultades específicas de aprendizaje (<https://dificultadesespecificasdelaprendizaje.blogspot.com/2023/02/el-desarrollo-de-la-conciencia.html>)

Se hace énfasis en el tratamiento de la conciencia de la rima, pues esta es pieza clave en la capacidad de lectura futura, pero también ayuda a formar *categorías de ortografía* cuando se pasa de la oralidad a la escritura, aspecto en el que se profundiza en el apartado siguiente. Este apunte es de interés para los objetivos de la investigación: mejorar la ortografía en lengua extranjera en niveles iniciales para evitar posibles fosilizaciones.

Así pues, el docente tiene la labor de desarrollar esta etapa mediante la implementación de juegos lingüísticos que le permitan al alumno tomar conciencia de que una palabra está compuesta por fonemas y que además, en el habla hay segmentación de palabras; estas tienen un inicio y un fin y conforman un discurso que da sentido a la comunicación.

Recientes estudios han probado que seguir esta instrucción genera mayor actividad neuronal en el hemisferio izquierdo del cerebro, contrario a lo que sucede con la memorización de palabras completas. Esta herramienta formará lectores expertos que incluso podrán leer palabras nuevas completamente desconocidas basándose en almacenamiento de fonemas previo (Yoncheva et al., 2015).

1.1.2 Conocimiento de las letras

La etapa que subyace de la conciencia fonológica es el *conocimiento de las letras* o del alfabeto. Es en esta parte que se comienzan a asociar los fonemas con su grafía correspondiente.

una relación grafema-fonema más sencilla que otros; como el caso del español que contrasta con el francés. El primero pertenece a la categoría de los idiomas *superficiales* o *transparentes*, los cuales cuentan con consistencia entre las correspondencias entre letras y sonidos. A diferencia del caso del segundo, el cual coincide más con los códigos *profundos* u *opacos*, que presentan mayores irregularidades en estas relaciones. Ambos responden positivamente al proceso de la alfabetización emergente para la enseñanza de la lectoescritura; empero, es cierto que la rapidez de este aprendizaje dependerá del nivel de transparencia del código fonológica de la lengua. Mientras que en español suele darse menos importancia al léxico ortográfico, en francés resulta imperativo; por lo que el tiempo de adquisición de la lectoescritura en este último será mayor.

Consecuente a lo anterior, se intuye que al transpolar estas características del francés lengua materna a su enseñanza como lengua extranjera, las dificultades se mantendrían e incluso aumentarían. El aprendiz de esta LE con el español como LM se apoyará naturalmente en sus conocimiento previos sobre la lectoescritura para intentar descifrar el nuevo código. No obstante, en base a las anteriores explicaciones, este se encontrará con disimilitudes que atentan de colocarlo en una situación de frustración si no es guiado adecuadamente.

Dada esta disparidad grafema-fonema, en esta perquisición se propone concentrarse, como inicio, en la identificación directa de diptongos con el afán de facilitar la introducción a la sensibilización del sistema fonológico del francés LE. Además, estos pueden tener un impacto más favorable en la comprensión de textos, al ser fonemas clave del sistema. Por otro lado, contemplando la edad del público, al haber tenido ya previo tratamiento de literalidad temprana, se deduce que es posible que su interés sea insuficiente por el análisis simple de las letras que en su concepción son idénticas a su código alfabético materno.

Entendemos por diptongo en español como la “secuencia de dos vocales diferentes que se pronuncian en una sola sílaba” (RAE, 2024). No obstante, acorde al diccionario francés Larousse (s.f.), en francés moderno ya no se emplea este término *per se*. Las grafías que se trabajan en este documento (*eu, au/eau, ou*) corresponden a las *vocales simples* ([ø], [o] y [u]). Es importante marcar y tener presente la diferencia de estas conceptualizaciones para la implementación de estrategias. Una vez estas habilidades bien desarrolladas, se pasará a su integración en la lectura desde diferentes ópticas.

II. Metodología PRONALEES

El siglo XX en México se caracterizó por cambios estructurales profundos que influyeron directamente en la evolución de la percepción de la educación en el país. Pese a los vastos esfuerzos por mejorar el sistema educativo a lo largo de más de siete décadas, aún se

Además de Ferreiro y Teberosky (partiendo del PALEM), hay otros autores en los que se basa el PRONALEES. Jean Piaget con el fundamento de las estructuras del pensamiento, que hace referencia a la importancia de los estadios del desarrollo para determinar el nivel y las capacidades de aprendizaje; Vigotsky, con la relación social del aprendizaje y pensamiento, que resalta la importancia de la interacción del alumno con su entorno; y Ausubel, con su planteamiento del aprendizaje significativo, en donde el niño relaciona las nuevas ideas con conocimientos previos. Además, se enfatiza en que los contenidos deberán ser aptos y atractivos acorde al nivel de desarrollo del infante (Sosa, 1999). Así pues, esta metodología es la integración de múltiples evidencias teóricas que se conjugan en la idea constructivista de permitir al educando reflexionar a partir de sus experiencias y de la información brindada para construir e interiorizar nuevos conocimientos.

Por otro lado, no hay rubros fijos a seguir para la implementación de estrategias. Se da libertad al profesor de diseñar y adaptar las experiencias de aprendizaje acorde a las características particulares de su público. Pues cada individuo contará con experiencias diferentes en el desarrollo de la lectoescritura. No obstante, se establecen cuatro ejes imprescindibles en clase: eje de lengua hablada (expresión oral de ideas, pensamientos, sentimientos, opiniones), de lengua escrita (ejercitarse a partir de la creación propia de textos), de recreación literaria (disfrutar los géneros literarios a través de la lectura en voz alta) y de reflexión sobre la lengua (aprendizaje de normas gramaticales a través de los textos, la lectura y la escritura) (Uc Coyoc, 2004).

A continuación, se enlistan los objetivos de este programa (Uc Coyoc, 2004):

- Lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos.
- Aprender a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto, y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquirir el hábito de la lectura, y se formen como lectores y reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético.
- Desarrollar las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

Asimismo, al aplicarla en la mejora de la lectoescritura de una LE en un público que ya tuvo este proceso en su LM, se detecta un punto de partida diferente. Se requirió clasificar al alumnado en los periodos propuestos por el PRONALEES para diseñar la intervención educativa con las adaptaciones correspondientes; pero en realidad, resulta impreciso catalogarlos en criterios que fueron creados a partir de otras características. Se prosiguió con la investigación con esta acotación, pues no hay bibliografía suficiente para establecer principios más adecuados a los objetivos.

Como último punto a detallar, en los siguientes apartados se enlistan los periodos en que se sugiere clasificar al grupo que se decida estudiar. Se procuró igualar estas etapas con las descritas en los apartados de *Alfabetización emergente* para la implementación de la propuesta. Los niños no suelen estar en etapas iniciales de adquisición de lectoescritura de su LM, pero sí de la LE. Acorde a las características que se describen, la etapa silábica es a la conciencia fonológica; la silábica-alfabética al conocimiento de las letras; y la etapa alfabética, a la integración de las habilidades anteriores en la lectura. La información fue tomada directamente de las aseveraciones de Uc Coyoc (2004) y del *Cuadernillo de Apoyo al Aprendizaje de la Lectoescritura* (SEC, 2008).

Previo a las etapas que se presentan a continuación, existe la pre-silábica. Esta no se tomará en cuenta para los fines de esta investigación, pero Uc Coyoc (2004) la describe de la siguiente manera:

En esta etapa el niño presenta de manera indiferenciada el dibujo de la escritura. Es decir, aún es difícil diferenciar a nivel gráfico el trazo-escritura del trazo-dibujo. Dentro de este periodo se encuentran subperiodos tales como: escrituras gráficas primitivas, uni-gráficas, sin control de calidad, fijas, diferenciadas.

2.1.1.1 Etapa silábica

El niño empieza a establecer una relación entre grafía y sílaba. Es decir, escribe una letra por cada sílaba. Sus escritos requieren de un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer. Concluye que a cada parte de la emisión le corresponde una parte de la representación escrita; a cada sílaba le corresponde una grafía.

- Escritura de monosílabos: la grafía elegida la acompaña con otras.
- Utilización exclusiva de vocales y consonantes.
- Interpretación de palabras memorizadas.
- Tratar de interpretar textos escritos por otras personas.

Propósitos

- Valor sonoro convencional.
- Combinación de letras cuantitativas y cualitativas de la escritura.
- Con cuántos y con cuáles.

Ejemplos de actividades

- Crucigramas.
- Con cuántos y con cuáles.
- Las cartas.
- Cambia la letra y la palabra.
- El grafómetro
- Cámbiale al cuento.
- Construye palabras completas.
- Escalera de palabras.
- Inventa diálogos.
- Palabra en familia.
- Busca concordancia.
- Los trabalenguas.
- Los comerciales.
- Oraciones con letras móviles.
- Completa oraciones en familia.
- El ahorcado.

2.1.1.3 Etapa alfabética

En este periodo, al analizar las producciones escritas que lo rodean, el niño establece una relación entre la emisión oral (fonema) y la representación gráfica (grafía). En otras palabras, puede escribir con claridad pero quizás con falta de ortografía.

Propósitos

- Convencionalidades ortográficas (en español)
 - Grafías dobles (ch, rr, ll)
 - Grafías unísonas (c, z, s, k, g, v, b, j, ll, y)
 - Grafías sin sonido (h, u, en las sílabas: gue, gui, que, qui)

raíces idiomáticas, no es posible determinar la pertinencia de esta propuesta en lenguas como japonés o ruso.

Además, si bien la adquisición de lectoescritura es un proceso artificial, se sugiere que se revisen las implicaciones que la edad de los educandos puede tener, debido a que el tipo de actividades y protocolos a seguir están enfocados a los primeros años de educación de un niño y, en consecuencia, podrían resultar obsoletos y de poco interés en el público adolescente y de adultos. Así, se propone limitar esta aplicación al grado de educación primaria, atendiendo las necesidades que cada grado y grupo particular puede presentar.

Asimismo, el nivel de idioma del alumno determinará una parte importante del diseño del plan a seguir. Ciertamente, cada grupo tendrá puntos de partida diferentes en conjunto e individualmente. El docente tendrá que ser capaz de hacer las adecuaciones que cada contexto demande.

En suma, el desarrollo de la metodología PRONALEES como apoyo en el proceso de lectura y escritura en una lengua extranjera requiere el compromiso de todas las partes implicadas en la experiencia de aprendizaje. El profesor requerirá una preparación adecuada y suficiente para lograr la eficacia y cumplimiento de los objetivos. Desde el diseño de material hasta la búsqueda y adaptaciones de lecturas, su labor será ardua y en algunos momentos, experimental, consecuencia del poco sustento referencial que se tiene; al ser un planteamiento reciente, aún es imperativo profundizar en el tema para precisar la congruencia de su implementación y crear bases de datos útiles para la comunidad educativa.

IV. Referencias bibliográficas

Carson, J. (1992) Becoming biliterate: First Language Influences. *Journal of Second Language Writing*, (1), 37-60.

Clavijo, A., & Torres, E. (1997). La escritura en primera y segunda lengua: un proceso, dos idiomas. *Lectura y Vida*, 19(3), 6–15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Clavijo.pdf.

Condemarín, M. (s.f.). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 6(2), 6–15. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

su impacto en la arquitectura política y simbólica de la democracia contemporánea... que no es poca cosa.

II. Justificación del estudio

El fenómeno de la creciente polarización discursiva en redes sociales digitales —como Twitter (actual X), Facebook o TikTok— constituye, a decir verdad, uno de los desafíos más reseñables para las democracias contemporáneas. Esta polarización, caracterizada tanto por la progresiva antagonización del discurso como por la consolidación de entornos digitales segregados —las ya conocidas cámaras de eco— ha sido objeto de un análisis multidisciplinar en los estudios recientes sobre comunicación política y psicología social (Bail et al., 2018). No obstante, no deja de sorprender que, en pleno siglo XXI, el mecanismo preciso mediante el cual operan estos entornos no es aún del todo comprendido. Según el estudio de Barberá et al., (2015), la arquitectura subyacente de las plataformas digitales no actúa como simple canal transmisor, sino como filtro ideológicamente diferenciado: los algoritmos, configurados para maximizar la interacción, tienden —por arte propio y paradójico— a intensificar la exposición selectiva y reforzar narrativas ya internalizadas. En suma, no estamos ante una mera cuestión de malos usuarios, sino ante una cultura digital estructuralmente divisiva. Lo interesante es que el discurso del odio prolifera más intensamente allí donde los discursos consensuales pierden relevancia comunicativa; por consiguiente, al desdibujarse el punto medio, se exacerban los extremos. De la Quadra-Salcedo (2007) sostiene que los discursos del odio deben examinarse desde una lógica constitucional, no meramente penal o mediática.

En este contexto, las implicaciones político-institucionales del control algorítmico de contenidos representan —es más, exigen— un replanteamiento jurídico desde un enfoque multidimensional. La automatización de decisiones de moderación, combinada con inconsistencias en su aplicación normativa, ha generado lo que algunos autores califican como un *third-party governance regime*: un sistema donde las plataformas privadas actúan como agentes cuasi-gubernamentales sin marco de responsabilidad pública claro (Klonick, 2018). En cualquier caso, el concepto de libertad de expresión, limitado tradicionalmente por parámetros estatales, se enfrenta ahora a nuevos custodios de lo decible, quienes —aunque no democráticamente legitimados— detentan el poder fáctico de amplificar o invisibilizar discursos. Un caso reciente ilustra bien esta transformación: en 2021, Twitter decidió eliminar la cuenta del entonces presidente estadounidense Donald Trump, invocando riesgos de incitación a la violencia (Douek, 2021); sin embargo, al observarse desde el prisma jurídico-constitucional clásico, resulta cuando menos inquietante que semejante decisión —de alto

Por tanto —y por todo lo anterior—, la presente investigación viene justificada, no solo por la velocidad con que se han cristalizado estos conflictos, sino porque dichos dilemas cruzan las fronteras del dogma jurídico, situando a los constitucionalistas, a los politólogos e incluso a los ingenieros computacionales frente a desafíos paralelos. Limitarse al análisis convencional del derecho a la libre expresión implicaría, en cierto modo, eludir los efectos performativos del nuevo orden comunicativo global. Pues la libertad de expresión —lo repitieron autores clásicos y lo recuerda hoy la experiencia digital— no es solo el derecho a decir, sino también el derecho a no ser silenciado por cauces invisibles. Ante este horizonte cambiante, el estudio se plantea como una aportación necesaria, rigurosa y —esperemos— relevante en un ámbito donde los principios fundamentales del constitucionalismo democrático colisionan con la arquitectura inexplorada del siglo XXI.

III. Objetivos y preguntas de investigación

El presente trabajo aspira a abordar de forma rigurosa y multidisciplinar los desafíos que, en pleno siglo XXI, afectan a la protección de la libertad de expresión dentro de sistemas democráticos sólidos. El objetivo nuclear es responder a una cuestión extensa y, a menudo, divisiva: ¿debe la libertad de expresión prevalecer sobre otros derechos fundamentales cuando ambos entran en colisión? Para investigar esta pregunta crucial —que, por así decirlo, no deja de oscilar entre el principio liberal clásico y la realidad normativa contemporánea—, se procederá al análisis del marco jurídico-constitucional vigente, tanto internacional como nacional, con especial énfasis en nuevas amenazas como los discursos de odio o la proliferación de contenido en plataformas digitales. De hecho, en contextos donde el discurso expresivo puede entrar en conflicto con el derecho a la no discriminación o a la dignidad, se torna imprescindible determinar límites jurídicamente admisibles sin erosionar el núcleo del derecho fundamental examinado (Barendt, 2005). Entonces ¿dónde trazar la línea? Identificar criterios claros y aplicables para delimitar esos límites equivale a sentar bases constitucionalmente válidas para su restricción. Casas Baamonde (2015) advierte que permitir impunidad discursiva hacia colectivos vulnerables no representa neutralidad estatal, sino omisión constitucionalmente reprochable.

Uno de los objetivos específicos del trabajo consiste, por tanto, en examinar qué restricciones legales deben considerarse proporcionales, necesarias y legítimas —tanto a la luz del principio de legalidad como del test de proporcionalidad usualmente adoptado por tribunales constitucionales—. No obstante, más allá del plano jurídico, se analiza también cómo dichas reglas dialogan (o colisionan) con los elementos sociopolíticos del discurso público en línea. En cierto modo, el contexto digital introduce una excepcionalidad normativa: plataformas centrales como X (antes Twitter), Facebook o YouTube moderan contenidos según sus

Como corolario, puede enumerarse una serie de preguntas orientadoras que guiarán el proceso de investigación y ayudarán a delimitar las evidencias recabadas:

- ¿En qué situaciones críticas debe primar la protección de la libertad de expresión sobre otros derechos fundamentales como la dignidad, la igualdad o la seguridad?
- ¿Cuáles son los límites jurídicamente admisibles al ejercicio de la libertad de expresión en el marco constitucional comparado?
- ¿Qué papel desempeñan —y deberían desempeñar, jurídicamente hablando— las plataformas digitales en la moderación de contenidos?
- ¿Cuáles son los desafíos constitucionales actuales para equilibrar la autonomía expresiva frente al discurso de odio y a la manipulación tecnológica de la opinión pública?

En suma —y para concluir este apartado sin querer anticipar aún las conclusiones del estudio—, puede afirmarse que esclarecer estas tensiones, definir campos normativos coherentes y proponer interpretaciones equilibradas resulta esencial para preservar el núcleo democrático del derecho a expresarse... incluso cuando la palabra duele, incomoda o disiente. Porque lo contrario sería claudicar al dogmatismo —sea este gubernamental, ideológico o algorítmico.

IV. Marco normativo y constitucional

La libertad de expresión, si bien es reconocida como un pilar esencial del sistema democrático, encuentra —tarde o temprano— límites en su ejercicio efectivo. En el contexto constitucional español, el artículo 20 de la Constitución Española (CE) de 1978 establece el marco jurídico fundamental en relación con dicha libertad. Dicho precepto consagra no solo el derecho a expresar y difundir libremente pensamientos, ideas y opiniones, sino también el de comunicar o recibir información veraz por cualquier medio —lo que, en apariencia, refuerza su carácter bidireccional—. Según Pérez Royo (2020), el artículo 20 CE debe entenderse como una garantía no absoluta, sino funcional, en relación con el resto del sistema de derechos del Título I. Sin embargo, esta protección no es ilimitada; en su apartado 4 se advierte que estos derechos tienen sus límites en el respeto a los demás derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen, y (...) en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia (CE, 1978). Lo interesante es que la aparente claridad normativa se complejiza notablemente cuando se incorporan las diversas lecturas doctrinales y jurisprudenciales

No obstante, esta visión pluralista no es ilimitada. El TEDH ha establecido límites rigurosos, especialmente contra formas de expresión que incitan a la violencia o manifiestan un desprecio explícito por los valores democráticos. Como se ha dejado ver en el caso *Féret v. Belgium* (2009), donde fue sancionado un político por sus discursos xenófobos durante una campaña electoral, la libertad de expresión no ampara iniciativas que atenten frontalmente contra el orden democrático (Milanovic, 2022). Por consiguiente, dicha libertad también porta consigo, de forma implícita, deberes jurídicos —lo cual, paradójicamente— la convierte en un derecho estructuralmente frágil cuando se instrumentaliza para fines autoritarios.

El crecimiento exponencial de las plataformas digitales ha introducido además un marco adicional de complejidad. ¿Qué ocurre cuando los límites a la libertad de expresión ya no los establece sólo el Estado, sino también empresas tecnológicas privadas? El Reglamento (UE) 2022/2065, conocido como Digital Services Act (DSA), ha definido una nueva arquitectura legal dentro de la Unión Europea para moderar contenidos en línea, imponiendo a las grandes plataformas el deber de combatir la desinformación, el lenguaje que incite al odio y otros contenidos catalogados como ilegales. A decir verdad, esto introduce una descentralización normativa, pues la decisión de eliminar o restringir contenidos suele descansar —en primera instancia— en organismos privados bajo una lógica de cumplimiento voluntario-autónomo (Gorwa, 2019). Es más, algunas de estas decisiones ni siquiera obedecen estrictamente a criterios jurídicos, sino a normas comunitarias ambiguas o términos de servicio unilaterales —¡he ahí el verdadero dilema!—.

En efecto, lo digital ha reconfigurado tanto los sujetos activos como los mecanismos de rendición de cuentas en materia de libertad de expresión, abriendo debates sobre censura algorítmica, automatizaciones fallidas o silenciamiento selectivo por motivos ideológicos. Algunos estudios han advertido de consecuencias preocupantes vinculadas al establecimiento de sistemas de filtrado para discursos de odio que acaban marginando opiniones legítimas particularmente cuando se emplean sistemas automatizados de moderación de contenido (Helberger, Pierson, & Poell, 2018); porque, en cierto modo, un algoritmo puede errar con más facilidad que un juez... pero su decisión, en la mayoría de los casos, es inmediata e insoslayable. Un ejemplo representativo sería el caso de la supresión automática por plataformas de hashtags relacionados con protestas sociales en 2020 —sin intervención humana efectiva—, lo cual pone en entredicho que la arquitectura digital vigente garantice coherentemente la pluralidad de voces en línea.

Norton (2011), por ejemplo, subrayan que el odio expresado en redes sociales tiene externalidades nocivas equiparables a formas más tradicionales de violencia e intimidación institucional, especialmente hacia mujeres y minorías. En cierto modo, la amplitud del escenario digital ha alimentado la proliferación de discursos radicales, disimulados tras la máscara del anonimato y desconectados —aunque no siempre— de responsabilidades penales tangibles. En este contexto, se torna impredecible determinar cuándo el umbral del derecho a expresar una idea se convierte en trinchera de incitación al odio... especialmente cuando tal transición se apoya en lexies leyes ambiguas.

Asimismo, los desafíos vinculados a la desinformación —sobre todo en torno a sus efectos sobre los procesos electorales y la salud pública— han reabierto, con intensidad renovada, el debate sobre la validez de las nociones de veracidad dentro del esquema tradicional de la libertad de expresión. No deja de sorprender que, mientras la jurisprudencia liberal clásica (Baker, 1989) defendía la difusión irrestricta del pensamiento —incluso erróneo— como motor del mercado de ideas, en la práctica veremos hoy múltiples sentencias que respaldan mecanismos correctivos ex ante, es decir, censuras preventivas justificadas por la urgencia de evitar daños irremediables. Ejemplo claro de este desplazamiento epistemológico es la reacción legal de Argentina durante la pandemia, que pese a no ser europea ni aplicable directamente, en cierto modo influenció cierto enfoque restrictivo en múltiples reglas de moderación posteriores. Según Napoli (2019), este nuevo paradigma conduce a un modelo llevado por técnicos, donde los intereses colectivos difusos (v.g., protección ante bulos sobre vacunas) priman sobre la individualidad del emisor del mensaje. Aunque necesario, semejante enfoque suscita tensiones constitucionales serias.

Respecto de los casos paradigmáticos señalados —Valtòny, Hasél y Twitter-Lezo—, hay que abordar, ante todo, el epicentro que todos comparten: la percepción —correcta o no— de que ciertos discursos provocadores han sido criminalizados sin matices por parte del Estado. El caso de Josep Miquel Arenas, más conocido como Valtòny, fue paradigmático porque, siendo condenado en 2018 a 3 años y 6 meses de prisión por enaltecimiento del terrorismo y calumnias contra la Corona, generó una intensa controversia transfronteriza, toda vez que se refugió en Bélgica, invocando una supuesta vulneración a su derecho al libre discurso artístico. A decir verdad, la justicia belga no reconoció la euroorden emitida por España, daba que sus normas penales ya no consideraban punibles tales expresiones (ouve, un interesante déficit de retroactividad). Según Walker (2021), esta disparidad interjurisdiccional evidencia el carácter hipercontextual de límites razonables al discurso dentro de Europa. Como señala Urías (2021), la criminalización de discursos provocadores en el ámbito penal revela una preocupante tendencia regresiva en materia de libertades públicas.

VI. Perspectivas doctrinales y teóricas

Desde una perspectiva iusfilosófica y constitucional, la libertad de expresión se ha interpretado, de forma muy diversa, según contextos doctrinales y modelos interpretativos de los derechos fundamentales. En este sentido, destaca la corriente liberal-maximalista, fuertemente arraigada en la tradición constitucional estadounidense, que defiende incluso la legitimidad jurídica de expresiones ofensivas o provocativas —es decir, aquéllas que puedan causar conmoción moral o rechazo social—. En efecto, esta teoría entiende la libertad de expresión como la piedra angular sobre la que se erigen los demás derechos democráticos, razón por la cual prioriza su protección incluso ante la posibilidad de daño simbólico (cuando carece de daño físico o material directo) (Downs, 2020, p. 118). A decir verdad, la Corte Suprema de EE. UU. ha sido muy coherente con este planteamiento, sosteniendo, como en *Snyder v. Phelps*, que incluso expresiones deliberadamente hirientes sobre temas moralmente dolorosos —como funerales de soldados— estén cubiertas por la First Amendment porque versan sobre temas de interés público. En consecuencia, para esta visión, limitar las ideas ofensivas, aunque resultara comprensible emocionalmente hablando... equivaldría a erosionar peligrosa y estructuralmente el fundamento mismo de una sociedad libre (Volokh, 2015). No obstante —y como es de esperar— este enfoque no es ni pacífico ni universalmente preponderante.

Por contraste, otros marcos teóricos —particularmente aquellos difundidos en tradiciones jurídicas de corte continental europeo— han priorizado enfoques garantistas de la dignidad humana y la protección del honor o la integridad moral personal como bienes jurídicos igualmente esenciales, si no superiores. Esta distinción, que parece puramente dogmática, incide en realidades jurídicas muy concretas. Por ejemplo, en diversas Sentencias tanto del Tribunal Constitucional alemán (el famoso caso *Wunsiedel*) como del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (T.E.D.H.), se admite expresamente que ciertas formas de discurso, aunque formuladas sin incitación directa a la violencia, pueden ser proscritas si lesionan de manera grave la memoria o identidad de colectivos vulnerables, como las víctimas del Holocausto o comunidades racializadas (*Hate Speech and Human Rights*, Brems, 2017). Es más, esta tendencia —que, por así decirlo, jerarquiza la dignidad sobre la expresión en ciertos contextos— subraya que el principio de igualdad y la prohibición del discurso de odio no son obstáculos al debate democrático, sino condiciones indispensables para que este sea efectivamente inclusivo y dialogante. Lo interesante es que, tampoco en Europa, esta perspectiva está exenta de matices y cuestionamientos jurídicos importantes... y, desde luego, plantea algunas tensiones interpretativas sobre los umbrales de lo expresable cuando se trasladan al entorno digital. López Guerra (2015) destaca que el TEDH no otorga un

Finalmente, la comparación transatlántica entre Estados Unidos y Europa permite —aunque con muchas precauciones— desentrañar fundamentos ideológicos divergentes, tanto en lo normativo como en lo práctico. Mientras que la First Amendment bloquea de forma muy restrictiva la intervención estatal incluso frente a discursos de odio —salvo bajo condiciones extremadamente exigentes, como incitación inminente a la violencia—, la jurisprudencia del T.E.D.H. y múltiples legislaciones europeas, ya sean penales o administrativas, autorizan restricciones considerablemente más proactivas... incluso antes de que se concrete un daño. Esta divergencia no es meramente académica, pues condiciona el diseño de políticas de contenido digital en plataformas transnacionales, donde las redes deben adaptarse a esta doble tensión normativa: cumplir simultáneamente con los principios estadounidenses y las obligaciones europeas. A modo de ejemplo, el caso *Twitter v. France* (ante el Conseil d'État, 2022) evidenció estas colisiones legales cuando las plataformas, intentando acatar órdenes de borrado de contenido antisemita, señalaron que podrían estar siendo forzadas a violar principios del Derecho estadounidense. ¿Solución? Aún incierta. Lo que está claro es que, si bien hablamos de la misma libertad verbal, no estamos —ni de lejos— empleando las mismas reglas para protegerla y gestionarla.

En suma, no deja de sorprender que, en pleno siglo XXI, sigan tan vigentes los dilemas fundacionales sobre el alcance de la libertad de expresión. Hay un juego doble, tensionado por principios enfrentados: de un lado, la amplitud expresiva como mecanismo de emancipación democrática; del otro, la reserva frente a su potencial destructivo sobre la dignidad e integración de lo diverso —Una ecuación sin solución fácil porque, más allá de leyes o sentencias, puede que lo más difícil sea —siempre— saber cuándo callar es un deber y cuándo un abuso es solo, en realidad, la forma retorcida del derecho al disenso.

VII. Metodología

La presente investigación se estructura —de modo deliberado y riguroso— en torno a una metodología jurídico-analítica que, sin rechazar enfoques complementarios, se orienta principalmente al esclarecimiento de marcos normativos, principios dogmáticos y líneas jurisprudenciales que configuran, en el contexto europeo y español, los límites razonables (y constitucionalmente legítimos) a la libertad de expresión ante fenómenos como el discurso del odio y el control de contenidos digitales. Para ello, se ha adoptado como eje vertebrador el análisis dogmático del Derecho constitucional, concepción que, como señalan Alexy (2002) y Dworkin (1986), parte del estudio sistemático de normas —constitucionales y subconstitucionales—, principios axiológicos y del funcionamiento de los derechos fundamentales como reglas versus valores jurídicos. En cierto modo, esta perspectiva permite superar la mirada meramente instrumental del texto normativo, centrando —en cambio— la

cualquier caso, este conglomerado documental permite identificar tensiones normativas emergentes, especialmente entre libertad informativa y regulación de plataformas privadas... es decir, entre lo público y lo paraestatal.

Por último —aunque no menos relevante— se ha definido una delimitación tanto temporal como geográfica para asegurar consistencia analítica y concreción exegética. En materia temporal, se ha acotado el estudio al periodo comprendido entre 2001 y 2023, pues dicho intervalo refleja la maduración —y, en parte, expansión— de la doctrina jurídica y jurisprudencial en materia de discurso odioso, así como el vertiginoso despliegue de las tecnologías digitales —con implicaciones directas para la circulación o limitación de ideas— desde el post-11S hasta el actual contexto post-Covid y posconflicto ucraniano. Geográficamente, el análisis se circunscribe a dos niveles complementarios: el ámbito global europeo (entendido como el ecosistema normativo y judicial del Consejo de Europa y de la UE) y el espacio jurídico constitucional español, pues ambos sistemas han articulado discursos —a veces convergentes, otras divergentes— sobre el equilibrio entre expresión, dignidad y democracia. Por ejemplo, mientras el TEDH suele presumir la protección expansiva de la libertad de expresión (incluso para ideas perturbadoras), el TC español ha mostrado una tolerancia más limitada hacia manifestaciones que implican incitación sutil al odio o el menosprecio —sea religioso, xenófobo o territorial— (Klaas & Walker, 2022). Curiosamente, aunque los derechos sean universales, no todo sistema jurídico establece idénticos filtros ni traduce del mismo modo los principios limitativos, he ahí una paradoja latente.

En suma, la metodología concreta elegida articula un enfoque mixto y sistemático —a caballo entre el plano doctrinal, jurisprudencial y político-normativo— orientado a aclarar hasta qué punto los límites a la libertad de expresión, en democracia, cobran nuevo significado cuando se despliegan dentro del entorno omnipresente de la comunicación digital, con sus propias lógicas y públicos. Esto es, al final del día, no sólo se trata de qué se dice, sino de cómo, dónde y bajo qué condiciones tecnopolíticas se hace.

VIII. El papel de las grandes plataformas digitales

A lo largo de la última década, el poder adquirido por plataformas digitales como Facebook, Twitter/X y YouTube ha reconfigurado —de manera sustancial— el escenario comunicativo global. Estas entidades, inicialmente concebidas como entornos para el intercambio libre de información, operan hoy como actores cuasi-reguladores en la gestión del discurso público. Lo interesante es que, aun sin tener un mandato legal explícito, estas plataformas limitan, filtran o promocionan determinados contenidos de acuerdo con políticas internas de moderación... políticas que —por cierto— suelen cambiar con celeridad y escasa

No deja de sorprender que, paralelamente a esta expansión de competencias regulatorias privadas, la responsabilidad jurídica de estos intermediarios digitales continúe siendo borrosamente definida en muchos ordenamientos. Aunque normativas como la Section 230 del Communications Decency Act en EE.UU. otorgan inmunidad amplia a los providers por contenidos generados por terceros, esta protección, según Balkin (2014), resulta problemática cuando los propios proveedores toman decisiones editoriales específicas —tales como la promoción algorítmica de ciertos discursos o la intervención activa en campañas electorales digitales— (Balkin, 2014). Entonces, ¿puede una plataforma seguir siendo considerada un mero canal tras decisiones sustantivas que modelan activamente la opinión pública? La disyuntiva jurídica es evidente, pues coloca a los tribunales frente al enorme reto de determinar cuándo un intermediario pasa a actuar como editor y cuándo dicho papel implica responsabilidad legal.

Por consiguiente, si bien la libertad de expresión se configura normativamente como un derecho garantizado frente al poder público, hoy nos hallamos ante un giro menos evidente —pero no por ello menos inquietante—: los principales frenos a la libertad comunicativa ya no proceden exclusivamente del Estado, sino de estructuras privadas difícilmente accesibles al control judicial ordinario. Rubinstein et al. (2021) subrayan que la falta de gubernamentalidad clara en el control de contenido ha configurado un régimen confuso donde normas internas, code is law y contratos de adhesión sustituyen principios constitucionales convencionales (Rubinstein et al., 2021). A decir verdad, tal situación deviene insostenible para cualquier democracia liberal moderna que se proponga eficazmente proteger la pluralidad discursiva. ¿Cómo garantizar entonces derechos fundamentales en manos de actores globales, erguidos como gatekeepers de facto del discurso social digital?

En suma, la intervención cuasi-reguladora de plataformas como Facebook, Twitter/X y YouTube va mucho más allá del mero alojamiento técnico de contenidos. Gestionan, moderan, filtran, ocultan... ¡determinan! la visibilidad y persistencia de las expresiones individuales y colectivas, incluso cuando ello afecta a los procesos deliberativos democráticos. No obstante, la ausencia de marcos jurídicos internacionales eficaces sirve, en este momento, como telón de fondo de un sistema poco accountable y teóricamente elástico. En última instancia, todo apunta a que el futuro debatirá no si estas plataformas deberían regular el discurso, sino en qué condiciones y bajo qué parámetros públicos podrán hacerlo.

IX. Posicionamientos políticos y propuestas legislativas

La tensión existente entre la preservación de la libertad de expresión en entornos digitales y la necesidad —cada vez más urgente— de controlar determinadas formas de discurso lesivo

en una narrativa pública empobrecida o incluso manipulada, especialmente cuando este silenciamiento afecta a scoops periodísticos o voces disidentes (Kaye, 2021). En cierto modo, se diluye lo esencial: el debate verdadero. Un ejemplo elocuente se vio durante la pandemia de COVID-19, donde contenidos correctos desde el punto de vista académico, pero anómalos según las directrices predominantes, fueron desmonetizados o invisibilizados por recomendación institucional tácita —como advirtió repetidamente el Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression— (UN, 2020).

En cuanto a España, el debate se configura dentro de unas coordenadas similares, aunque específicas por su estructura constitucional interna y los alineamientos parlamentarios actuales. Los principales partidos de ámbito estatal coinciden en denominar como necesaria la vigilancia del ecosistema digital, pero divergen sensiblemente en cuanto a los instrumentos jurídicos apropiados. Así, mientras formaciones en el entorno conservador plantean aumentar las sanciones penales contra discursos identificados como ofensivos para el orden democrático, otras —especialmente las situadas hacia la izquierda progresista— enfatizan la autogestión comunitaria y la prevención desde la alfabetización informacional. Como trasfondo, surgen preguntas clave: ¿quién define qué discurso es intolerable y por qué? ¿Cuál es el estándar aplicable en democracias maduras? Lo interesante es que, como muestran algunos trabajos doctrinales recientes (Staunton, 2023), ni siquiera el legislador parece tener una base objetiva compartida sobre estos umbrales.

Un ejemplo muy comentado ocurrió en 2022, durante los debates sobre la transposición de elementos de la DSA a la legislación nacional. Diversos grupos parlamentarios riñeron en público —con considerable ruido mediático— sobre hasta qué punto el Estado debía tutelar la veracidad en redes sociales. Mientras unos propusieron crear un órgano externo y autónomo de verificación oficial (semajante al francés Conseil supérieur de l'audiovisuel), otros advirtieron que dicha propuesta, en caso de prosperar, se aproximaba peligrosamente a una tentación ministerial: un imperativo de verdad desde el poder ejecutivo, disfrazado de racionalidad supervisora. Esta tensión sigue latente, expuesta elocuentemente por los votos en contra que varias minorías autonómicas esgrimieron en esta tramitación (Chesney & Citron, 2019).

Por otra parte, diversos actores europeos —dentro y fuera de las instituciones parlamentarias— han advertido de un fenómeno que, paradójicamente, se presenta como una solución al desorden pero actúa como agente de opacidad: la censura algorítmica estructural. Es decir, mecanismos automáticos establecidos por empresas regidas por criterios de eficiencia empresarial, más cercanos a la moderación stock que al pluralismo reticular. Es más, estos procedimientos, aunque parezcan neutrales tecnológicamente,

la balanza hacia una protección reforzada del orden, en detrimento, a veces, de expresiones políticas incómodas. Ejemplo de esto es la interpretación extensiva de nociones como seguridad nacional o discurso de odio en entornos jurídicos como el del Consejo de Europa, lo cual ha dado lugar a decisiones judiciales discutidas, incluso a nivel del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Sadurski, 2014). Por consiguiente, el problema no radica únicamente en cómo se limitan los discursos extremos, sino en quién, cómo y con qué garantías se hacen tales límites efectivos.

Más allá de las garantías formales —constitucionales o convencionales— surgen preocupaciones prácticas actuales relativas a la necesidad de una regulación pública razonable y democráticamente deliberada del discurso digital. A decir verdad, el protagonismo que han adquirido plataformas privadas como Facebook, YouTube o X (antiguamente Twitter) ha trasladado parte del poder estructural de los Estados al capital tecnológico. Entonces ¿debemos considerar la moderación de contenidos un ejercicio cuasi-jurisdiccional ejercido sin controles democráticos? Buscar una solución adecuada implica —inevitablemente— entablar un difícil equilibrio entre proteger a los usuarios contra externalidades nocivas (como campañas coordinadas de acoso o desinformación masiva) y salvaguardar el pluralismo discursivo. Lo interesante es que, incluso entre los teóricos más liberales de la free speech theory, va tomando fuerza la idea de una accountability pública de plataformas digitales, aún sin que se proponga, necesariamente, su control estatal directo (Gillespie, 2018). Como plantea Balkin (2018), debe repensarse el rol de estas plataformas como reguladores privados de la libertad de expresión, pues —aunque sea paradójico— pueden restringir más duramente ciertos discursos que los propios Estados, sin obligaciones de transparencia ni recurso efectivo.

En portada de este debate jurídico subyace una preocupación latente sobre el paternalismo estatal digital. Es más, si bien la intervención del Estado con el objetivo de proteger a la ciudadanía —en especial a los sujetos en situación de vulnerabilidad— encuentra respaldo teórico en algunas concepciones benignas del constitucionalismo social, también induce severos riesgos deliberativos. Como explica Sunstein (2020), la inclinación por evitar que sujetos sean expuestos a contenido considerado dañino o peligroso puede incubar formas suaves de censura de amplio espectro —una suerte de moderación preventiva que, por tibia que parezca, disminuye la fricción propia de la democracia. En cualquier caso, ello no significa que cualquier intervención estatal deba calificarse de ilegítima, pero sí implica que toda limitación al discurso debe atender parámetros claros de necesidad, idoneidad y proporcionalidad —y que, insistimos, su evaluación deba asumir un componente público robusto. Cabe recordar, en este contexto, que incluso medidas bienintencionadas pueden

democrática. ¿Legislar o autoregular?, ¿moderar o garantizar? Las respuestas no están dadas, pero las preguntas hace tiempo que dejaron de ser retóricas.

El análisis desarrollado en este trabajo ha puesto de relieve la creciente tensión jurídica y política en torno a la libertad de expresión —una de las piedras angulares del constitucionalismo democrático del siglo XXI— frente a sus límites legítimos, en especial cuando colisiona con los discursos de odio o con mecanismos de control privado en plataformas digitales. De manera reveladora, este estudio ha permitido verificar que, aunque la libertad de expresión goza de una sólida protección normativa en los modelos constitucionales contemporáneos, su alcance efectivo se erosiona ante fenómenos nuevos —y a veces difusos— como la moderación algorítmica, la viralización instantánea y los discursos de incitación que se disfrazan de aparente sátira. Esta tensión se encuentra, por ejemplo, en el fallo *Brandenburg v. Ohio* (1969) del Tribunal Supremo de EE. UU., que pese a delimitar claramente las fronteras del incitement to imminent lawless action, resulta de difícil aplicación práctica al entorno digital (Stone, 2018). Entonces ¿puede esta jurisprudencia seguir guiando las decisiones normativas frente a los algoritmos opacos de moderación contemporáneos?

Pues bien, al responder a los objetivos inicialmente planteados, se constata que la articulación de mecanismos eficaces contra el odio sin menguar la calidad democrática del debate público supone un claro desafío para los Estados y operadores jurídicos. En efecto, conviene remarcar que tanto el marco normativo internacional —como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (art. 19)— como la jurisprudencia comparada, evidencian una profunda asimetría respecto del papel que corresponde a los Estados frente a los gigantes tecnológicos. Tales disparidades se traducen, por lo general, en ineffectividad regulatoria; tal como muestran Kaplan y Haenlein (2020), el desplazamiento del debate al ámbito incontrolado del ciberespacio permite que ciertos contenidos potencialmente lesivos eludan casi cualquier control estatal, por leve que sea. Y, sin embargo, un control excesivo tampoco es la solución... El dilema persiste, ¿castigar más o intervenir menos?

Por consiguiente, a decir verdad, se requiere —y de manera urgente— una coordinación normativa que conserve un equilibrio sostenible entre la garantía de la libertad de expresión y la necesidad de prevenir la impunidad del discurso dañino, discriminatorio o desinformativo. De hecho, en los últimos años han emergido numerosas propuestas en este sentido desde instituciones transnacionales como el Consejo de Europa, aunque sus recomendaciones a menudo quedan en letra muerta—no vinculante y sin efectos concretos—. Ejemplo de estas limitaciones es el debate en torno a la Digital Services Act (DSA) de la Unión Europea, cuya aprobación ha sido celebrada como hito legislativo, pero cuya capacidad sancionadora real

la libertad de expresión no puede seguir abordándose como una categoría absoluta ni estática (pues su legitimidad depende de sus límites razonados); segundo, el daño que genera el discurso de odio exige no solo sanción penal en casos extremos sino respuestas preventivas, educativas y éticas en el resto de los supuestos; y tercero, la cooperación Estado-empresa debe trascender la lógica puramente económica, instaurando un marco vinculante de garantías para la ciudadanía digital. La metáfora final —si se permite— es poética: la libertad de expresión frente a los discursos de odio no solo debe protegerse, sino afinarse como una partitura difícil, en la que cada instrumento cumpla su función sin silenciar la orquesta... salvo cuando el ruido se convierta en violencia.

XI. Referencias bibliográficas

- Alexy, R. (2002). *A theory of constitutional rights*. Oxford University Press.
- Álvarez Conde, E. (1994). *Derechos fundamentales y garantías constitucionales*. Dykinson.
- Bail, C. A., Argyle, L. P., Brown, T. W., Bumpus, J. P., Chen, H., Hunzaker, M. F., & Volfovsky, A. (2018). Exposure to opposing views on social media can increase political polarization. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(37), 9216–9221.
- Baker, C. E. (1989). *Human liberty and freedom of speech*. Oxford University Press.
- Balkin, J. M. (2014). Old-school/new-school speech regulation. *Harvard Law Review*, 127(8), 2296–2342.
- Balkin, J. M. (2018). Free speech in the algorithmic society: Big data, private governance, and new school speech regulation. *UC Davis Law Review*, 51(3), 1149–1210.
- Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J., Tucker, J. A., & Bonneau, R. (2015). Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological Science*, 26(10), 1531–1542.
- Barendt, E. (2005). *Freedom of speech* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Barendt, E. (2019). *Freedom of speech*. Oxford University Press.
- Bennett, C. J., & Lyon, D. (2020). Data-driven elections, situational awareness, and the control of content. In K. Van der Sloot & B. Zuiderveen Borgesius (Eds.), *Handbook of research on techno-surveillance and privacy in the digital age* (pp. 35–53). IGI Global.

- Bennett, W. L., & Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33(2), 122–139.
- Benvenisti, E. (2021). *The law of global governance*. Brill Academic Publishers.
- Brems, E. (2017). Hate speech and human rights: A comparative perspective. In *The content and context of hate speech* (pp. 390–408). Cambridge University Press.
- Casas Baamonde, M. E. (2015). El discurso del odio y la protección constitucional de los colectivos vulnerables. En *Derechos Fundamentales y Libertades Públicas* (pp. 235–250). Centro de Estudios Constitucionales.
- Chesney, R., & Citron, D. K. (2019). Deep fakes: A looming challenge for privacy, democracy, and national security. *California Law Review*, 107(1), 175–226.
- Citron, D. K., & Norton, H. L. (2011). Intermediaries and hate speech: Fostering digital citizenship for our information age. *Boston University Law Review*, 91(4), 1435–1484.
- Cohen, J. E. (2016). Law for the platform economy. *UC Davis Law Review*, 51(1), 133–204.
- Cohen, J. E. (2019). *Between truth and power: The legal constructions of informational capitalism*. Oxford University Press.
- de La Chapelle, B., & Fehlinger, P. (2020). *Data sovereignty: From the digital to the democratic*. Internet & Jurisdiction Policy Network.
- De la Quadra-Salcedo, T. R. (2007). Los límites a la libertad de expresión. Teoría y Derecho: Revista de Pensamiento Jurídico, (3), 15–27.
- Dokupil, L. O. (2013). 'Real' free speech and penalizing the poor in cyberspace. *Harvard Journal of Law & Technology*, 27(1), 41–87.
- Douek, E. (2021). Governing online speech: From “posts-as-trumps” to proportionality and probability. *Columbia Law Review*, 121(4), 759–817.
- Douek, E. (2022). Content moderation as systems thinking. *Harvard Journal of Law and Technology*, 36(1), 1–42.
- Downs, D. A. (2020). *The new politics of pornography*. University of Chicago Press.
- Dworkin, R. (1986). *Law's empire*. Harvard University Press.

- European Court of Human Rights (Grand Chamber). (2015). *DELFI AS v. Estonia*, Application no. 64569/09, Judgment of 16 June 2015.
- Flew, T., Martin, F., & Suzor, N. (2019). Internet regulation as media policy: Rethinking the question of digital communication platform governance. *Journal of Digital Media & Policy*, 10(1), 33–50.
- Freixes, T. (2010). *Los derechos fundamentales en la Unión Europea*. Atelier.
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media*. Yale University Press.
- Gorwa, R. (2019). The platform governance triangle: Conceptualizing the informal regulation of online content. *Internet Policy Review*, 8(2), 1–22.
- Greene, D. (2021). Beyond moderation: Strategies for user empowerment in content governance. *Yale Journal on Regulation Bulletin*, 38, 16–30.
- Guerra-Somà, È., & Hall, L. (2020). Freedom of expression in Europe: Comparative and interdisciplinary perspectives. *European Public Law*, 26(2), 213–238.
- Helberger, N., & Pierson, J. (2021). Designing for protection beyond regulation: Concerned interventions into the automation of content moderation. *New Media & Society*, 23(9), 2665–2682.
- Helberger, N., Pierson, J., & Poell, T. (2018). Governing online platforms: From contested to cooperative responsibility. *The Information Society*, 34(1), 1–14.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2020). Rethinking the digital future: How recent developments in digital platforms challenge the existing governance structures. *Business Horizons*, 63(4), 495–504.
- Kaye, D. (2021). *Speech police: The global struggle to govern the internet*. Columbia Global Reports.
- Keller, D. (2018). Who do you sue? State and platform hybrid power over online speech. *Hoover Institution Essay Series*.
- Keller, D. (2021). Amplification and its discontents: Why regulating content moderation must account for the algorithmic curation layer. *Journal of Free Speech Law*, 1(1), 1–33.

- Klaas, B., & Walker, C. (2022). Democratic erosion and the limits of hate speech jurisprudence in Europe. *Human Rights Law Review*, 22(2), 266–287.
- Klonick, K. (2018). The new governors: The people, rules, and processes governing online speech. *Harvard Law Review*, 131(6), 1598–1670.
- Kreimer, S. (2020). Constitutional law and the “private” regulation of speech: Lessons from the free speech market. *Columbia Law Review*, 120(8), 2093–2144.
- Krotoszynski, R. J. (2006). *The First Amendment in cross-cultural perspective: A comparative legal analysis of the freedom of speech*. NYU Press.
- López Guerra, L. (2015). *Los derechos fundamentales en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos*. Tirant lo Blanch.
- Macaulay, M., & Scott, M. (2023). The Digital Services Act: A new runway for platform regulation in Europe? *International Journal of Law and Information Technology*, 31(1), 1–29.
- Milanovic, M. (2022). Counter-speech after Féret v. Belgium: Hate speech, political speech, and the fight for the democratic minimum core. *Human Rights Law Review*, 22(1), 101–122.
- Moore, M., & Tambini, D. (2022). *Regulating big tech: Policy responses to digital dominance*. Oxford University Press.
- Napoli, P. M. (2019). *Social media and the public interest: Media regulation in the disinformation age*. Columbia University Press.
- Penney, J. W. (2017). Chilling effects: Online surveillance and Wikipedia use. *Berkeley Technology Law Journal*, 31(1), 117–182.
- Pérez Royo, J. (2020). *Curso de Derecho Constitucional* (12ª ed.). Tirant lo Blanch.
- Post, R. C. (2001). Participatory democracy and free speech. *Virginia Law Review*, 97(3), 477–489.
- Rey Martínez, F. (2008). *Libertades públicas y discurso religioso en sociedades plurales*. Tecnos.

- Rubinstein, I. S., Scott, C., & Castro, D. (2021). Systemic content governance. *Journal of Cybersecurity*, 7(1), 1–20.
- Rubio Llorente, F. (1992). *La forma del poder*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Sadurski, W. (2014). *Rights before courts: A study of constitutional courts in postcommunist states of Central and Eastern Europe*. Springer.
- Smith, G. (2020). *Terrorism and the digital humanities: The criminalisation of online expression*. Routledge.
- Staunton, A. (2023). Regulating online content: A critical look at parliaments and digital rights in European democracies. *Information & Communications Technology Law*, 32(2), 215–239.
- Stone, G. R. (2018). *Free speech on campus*. Oxford University Press.
- Sunstein, C. R. (2020). *Too much information: Understanding what you don't want to know*. The MIT Press.
- Sunstein, C. R. (2021). *Liars: Falsehoods and free speech in an age of deception*. Oxford University Press.
- Suzor, N. (2018). Digital constitutionalism: Using the rule of law to evaluate the legitimacy of governance by platforms. *Social Media + Society*, 4(3), 1–11.
- Suzor, N. (2019). *Lawless: The secret rules that govern our digital lives*. Cambridge University Press.
- Thorgeirsdottir, H. (2018). Media freedom and regulation in the new media world. *European Human Rights Law Review*, 6, 579–594.
- United Nations [UN]. (2020). *Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression (A/HRC/44/49)*.
- Urías, J. (2021). “El caso Hasél y la libertad de expresión en España”. Recuperado de: <https://www.eldiario.es> (Artículo de opinión).
- van Drunen, M. Z. (2023). The procedural turn in the governance of internet platforms: Due process safeguards in the DSA. *Internet Policy Review*, 12(1), 1–18.

Vidal Prado, C. (2014). *Libertad de información y veracidad: Una garantía del pluralismo político*. Tirant lo Blanch.

Volokh, E. (2015). Freedom of speech, permissible tailoring and transcending equality: The case of offensive expression. *Harvard Law Review Forum*, 128, 63–74.

Waldron, J. (2012). *The harm in hate speech*. Harvard University Press.

Walker, C. (2021). Anti-terrorism legislation and speech: Challenges from Spanish judicial experience. *European Constitutional Law Review*, 17(1), 37–64.

Weinstein, J. (2022). Hate speech, free speech, and the dilemmas of democracy. In C. R. Sunstein (Ed.), *Free speech: Liberty and the law* (pp. 135–168). Oxford University Press.

Zeran v. America Online, Inc., 129 F.3d 327 (4th Cir. 1997).

Capítulo 4. La Enseñanza de Lenguas como Herramienta de Inclusión y Justicia en Sociedades Diversas del Siglo XXI

Dña. María Beatriz Moreno López
Universidad de Cádiz

I. Asentando las bases del presente estudio

En un contexto global que se ha visto afectado por la movilidad ciudadana a otros países en busca no sólo de mejoras laborales sino también por la diversidad cultural y/o por la lucha por la igualdad, el aprendizaje de lenguas surge no sólo como una necesidad sino como un medio esencial para que la inclusión social y el acceso a derechos fundamentales sean efectivos (Gillies, 2023). Además, la declaración de Incheon y el Marco de Acción de Educación 2030, especifican que el mandato del Informe de la Educación en el mundo es “ser el mecanismo para el seguimiento y la presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los demás ODS”, con la responsabilidad de “informar sobre la aplicación de estrategias nacionales e internacionales para ayudar a que todos los asociados pertinentes rindan cuentas de sus compromisos como parte del seguimiento y la revisión generales de los ODS” (UNESCO, 2023).

Tomando como referentes: el Aprendizaje y Servicio Solidario (ApySS), la enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos (LEFE) y la enseñanza de lengua de signos, en este capítulo se va a argumentar sobre educación lingüística (cuando es inclusiva y consciente de las dinámicas de actuación), que puede ser transformada en una herramienta clave para la inclusión del ciudadano y la justicia social. Por otro lado, se responde a las dinámicas globales actuales, y se proponen estrategias didácticas innovadoras que pueden fortalecer la igualdad educativa frente a las diferencias que se requiere que sean adaptadas en los sistemas educativos y legales actuales.

Por ello, el presente estudio se pretende desarrollar, como rol principal, la enseñanza de lenguas en contextos actuales, los cuales han sufrido profundos cambios en las últimas décadas: sociales, que están presentes en los sistemas educativos, y legales, aquellos que se enfrentan a desafíos que se ven afectados por la migración, la diversidad cultural, los avances tecnológicos y las luchas por la igualdad de géneros que están remodelando las dinámicas de inclusión y el acceso a derechos. Junto a lo anterior y, en el marco temático del presente libro, se van a considerar los siguientes objetivos: explorar los retos actuales y proponer estrategias para conseguir una sociedad igualitaria a través de la educación.

Es, por tanto, que queda explícita una visión interdisciplinar y actual sobre cómo la enseñanza de lenguas puede contribuir a:

- superar barreras,
- promover el acceso a derechos y
- fomentar la inclusión en sociedades diversas.

Además, focalizando en estudios de Hoffmeister y Cadwell-Harris (2014), Cenoz y Gorter (2019), Gillies (2023) y Gensing-Poppha (2023), entre otros, el foco principal de este capítulo estará en la exploración sobre cómo la enseñanza de lenguas puede contribuir al fortalecimiento de sociedades más inclusivas desde tres enfoques:

- el Aprendizaje y Servicio Solidario (ApySS), como estrategia que combina la enseñanza de lenguas con el compromiso social,
- la Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos (LEFE), adaptada a contextos profesionales y técnicos, y
- el aprendizaje de la lengua de signos como fundamento para garantizar la participación plena de personas sordas.

A través de los mencionados enfoques arriba mencionados, se va a poner en evidencia que la enseñanza de lenguas puede ser una poderosa herramienta para:

- superar barreras estructurales,
- fomentar el diálogo intercultural y
- ampliar oportunidades para grupos históricamente marginados.

Este análisis va a enmarcar las dinámicas actuales, a mencionar: la migración, el avance tecnológico y los movimientos sociales, con los logros y los desafíos que enfrentan la justicia educativa en un mundo en constante transformación (Bosque, 2018; Cummins, 2017c), lo cual se va a desarrollar en la siguiente sección.

II. Experiencias de Aprendizaje y Servicio Solidario Enseñando Lenguas: construyendo puentes de solidaridad

Las experiencias de Aprendizaje y Servicio Solidario (ApySS) se presentan como ocasiones únicas donde los estudiantes pueden desarrollar el aprendizaje de una manera bidireccional donde los migrantes en situación de vulnerabilidad adquieren habilidades lingüísticas esenciales para integrarse en el nuevo entorno y desarrollando a su vez competencias sociales y éticas (UNESCO, 2024). Además de la transmisión de las destrezas lingüísticas, se fomenta la empatía y la comprensión intercultural (Gillies, 2023). En aquellas comunidades

receptoras de migrantes se pueden diseñar propuestas adaptadas a los usuarios como experiencias de ApySS a través de talleres de enseñanza de la lengua del país como lengua extranjera permitiendo que los estudiantes puedan interactuar con otros usuarios.

Siguiendo esta perspectiva de justicia, tanto el aprendizaje como el desarrollo de estas habilidades facilitan que estos usuarios interactúen con su entorno, accediendo a recursos y servicios esenciales y convirtiendo el lenguaje no sólo en una herramienta comunicativa sino en un medio de construcción y transformación de la realidad.

Por esto, y considerando varios autores y estudios como Gillies (2023), Eyler y Giles (1999), entre otros, las experiencias de ApySS combinan un compromiso social con la adquisición de las siguientes competencias:

Tabla 1.

Adquisición de competencias a través de las experiencias de ApySS.

Competencias	Descripción
Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> – desarrollo de habilidades en comprensión oral y escrita, así como expresión oral y escrita y – ampliación de vocabulario y uso contextualizado de estructuras gramaticales
Interculturales	<ul style="list-style-type: none"> – promoción de la empatía hacia personas de diferentes contextos culturales, – comprensión de valores, creencias y prácticas culturales distintas a las propias y – adaptación comunicativa en contextos multiculturales
Sociales y cívicas	<ul style="list-style-type: none"> – trabajo en equipo y colaboración en entornos diversos, – compromiso social y participación activa en proyectos comunitarios y – fomento de la responsabilidad social y el respeto hacia los demás
Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> – desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia las necesidades de los demás y – gestión de emociones en situaciones complejas o desafiantes
Pedagógicas (para futuros docentes)	<ul style="list-style-type: none"> – diseño y aplicación de actividades didácticas contextualizadas y – reflexión crítica sobre los métodos de enseñanza en escenarios reales
Críticas y reflexivas	<ul style="list-style-type: none"> – análisis de problemáticas sociales desde una perspectiva crítica y – capacidad para proponer soluciones basadas en el diálogo y la cooperación

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior, y en términos didácticos, nos encontramos con otro concepto a través de dichas prácticas como es el de Aprendizaje Situado. En este caso se van a resaltar tres conceptos: (a) la necesidad de utilizar metodologías que prioricen contextos auténticos, (b) la interacción social y (c) las aplicaciones prácticas de conocimiento.

Por ejemplo, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y/o el análisis de casos son esenciales para lograr una enseñanza que responda a necesidades reales y que fomente competencias críticas (Álvarez Cisternas, 2020).

Si contrastamos el Aprendizaje Situado con el Aprendizaje-Servicio podemos deducir que son dos enfoques pedagógicos que buscan conectar el aprendizaje teórico con el práctico, pero difieren en sus propósitos y contextos de aplicación.

Es cierto que ambos tienen raíces constructivistas, pero también tienen distintas interpretaciones de acuerdo con la manera en que se estructuran las interacciones entre los estudiantes, el conocimiento y la comunidad. Veamos un pequeño avance de la tabla 2:

- El aprendizaje situado tiene un enfoque más centrado en la práctica profesional.
- Las experiencias de ApySS están explícitamente diseñadas para generar un impacto social positivo, promoviendo una educación inclusiva y accesible para todos los grupos sociales, particularmente aquellos que se enfrenten contra barreras estructurales como migrantes, personas con discapacidades, o comunidades marginadas.

Tabla 2.

Diferencias entre Aprendizaje Situado y ApySS.

Aspecto	Aprendizaje Situado	ApySS
Enfoque	Se basa en las ideas de Lave y Wenger (1991) Según Brown et al (1989) está ligado al contexto de aplicación, Se aprende de manera más efectiva si las actividades están inmersas en un entorno realista o significativo.	Combina objetivos académicos con el servicio a la comunidad para abordar problemas reales (Furco, 1996). Se aplica lo aprendido para resolver problemas o satisfacer necesidades reales de una comunidad.
Propósito Principal	Según Herrington y Oliver (2000), es el fomento de una comprensión profunda a través de contextos auténticos, promoviendo la transferencia de conocimientos.	Según Eyler y Giles (1999), es el aprendizaje significativo que genera un impacto positivo en la comunidad, las cuales promueven competencias éticas y cívicas.
Contexto de Aplicación	Siguiendo a Herrington y Oliver, se trabajan simulaciones en entornos reales como laboratorios, facilitando un puente entre aula y vida profesional.	Se ponen en práctica en comunidades con necesidades específicas donde los estudiantes aplican sus aprendizajes para resolver problemas reales (Bingle y Hatcher, 1996).
Rol de la Comunidad	El entorno de aprendizaje no tiene que ser un beneficiario directo, y se puede poner en práctica en hospitales, por ejemplo.	Siguiendo la perspectiva de los autores anteriores, se trata de la parte activa y beneficiaria del proceso en colaboración con estudiantes en proyectos conjuntos.
Proceso Reflexivo	Según Herrington y Oliver, es opcional, pues el enfoque está en la experiencia directa, aunque puede incluir evaluaciones formativas.	Según Eyler y Giles (1999), es central, para poder analizar el impacto en la comunidad y conectar experiencias con el aprendizaje académico.
Ejemplo Práctico	Estudiantes de enfermería practican en un laboratorio simulado que refleja las condiciones reales de atención médica.	Campañas de salud organizadas por estudiantes en comunidades rurales, aplicando conocimientos académicos y reflexionando sobre los desafíos a los que han hecho frente.
Similitudes	Contextualización del aprendizaje. Desarrollo de competencias sociales y cívicas. Reflexión para enriquecer el aprendizaje. Conexión entre teoría y práctica.	

Fuente: elaboración propia a partir de Brown et al (1989), Eyler y Giles (1989), Lave y Wenger (1991), Bingle y Hatcher (1996) y Herrington y Oliver (2000).

Como el ApySS tiene un enfoque más explícito en la justicia social y la inclusión, sobre todo, cuando se conecta con la enseñanza de lenguas y el apoyo a comunidades migrantes o desfavorecidas, según Pöttsch (2020), permite que los estudiantes colaboren en la resolución de problemas reales de la comunidad, ayudando a superar barreras sociales, económicas o lingüísticas, lo cual es menos central en el aprendizaje situado, que se enfoca más en la adquisición de competencias profesionales. Además, facilita que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos lingüísticos o culturales, sino que también participen activamente en la promoción de derechos humanos y la equidad (Cenoz & Gorter, 2019; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). En contraste, el aprendizaje situado puede ser crucial para desarrollar competencias lingüísticas o profesionales pues su componente social está más implícito, y se enfoca más a la habilidad para adaptarse y aplicar los conocimientos en situaciones de la vida real.

2.1. ApySS como estrategias efectivas en la enseñanza de lenguas

El ApySS, como estrategia educativa comenzó a consolidarse en la década de 1990, y, a medida que se reconocía la importancia de un enfoque más activo, se empieza a desarrollar recursos didácticos basados en proyectos con el servicio comunitario más específicos para que la experiencia educativa fuera más significativa. Se empezó a implementar de manera más estructurada a partir de los años 2000 y se centraron en lo siguiente:

- Integración lingüística de migrantes y refugiados.

Muchos proyectos vinculan a los estudiantes universitarios con comunidades migrantes para enseñar el idioma local mientras desarrollan actividades interculturales.

- Desarrollo de materiales didácticos.

Se diseñan recursos didácticos específicos para grupos desfavorecidos, lo que permite aprender sobre diseño instruccional y necesidades lingüísticas.

- Educación en derechos humanos.

Los proyectos incluyen componentes éticos y sociales como el respeto por los derechos lingüísticos y culturales de las comunidades.

2.1.1. *Proyectos universitarios con migrantes*

En la presente sección se trabaja como ejemplo uno de los muchos proyectos que vinculan a los estudiantes universitarios con comunidades migrantes: El proyecto de enseñanza de español como lengua extranjera para migrantes haitianos en la Universidad de Santiago de

Chile (USACH), desde 2017, que abre con su primer curso en adelante, formalizándose entre 2018 y 2020, combinando iniciativas de aprendizaje situado y servicio solidario.

Este proyecto fue diseñado para responder al creciente flujo migratorio haitiano a Chile y la necesidad de apoyo lingüístico y cultural necesario para facilitar la integración de los migrantes, permitiendo a los estudiantes universitarios desarrollar materiales y recursos didácticos enfocados a los usuarios y promoviendo, por tanto, un aprendizaje bidireccional y la adquisición de competencias interculturales. Además de los recursos, se integraron otros componentes de educación en derechos humanos, lo cual reforzó el impacto ético y social del proyecto. La implementación de estas experiencias se llevó a cabo en varias etapas y en colaboración con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil.

2.1.2. Programas Institucionales Internacionales

En esta sección se tendrán en cuenta las experiencias que se llevaron a cabo por la Universidad de Notre Dame en Estados Unidos. La Universidad de Notre Dame ha estado implementando estrategias de ApyS en la comunidad (*Community-Based Learning*, o sus siglas en inglés CBL) en la enseñanza de lenguas desde 2010, en su programa de español. Buscan cruzar fronteras culturales y lingüísticas desarrollando no sólo habilidades lingüísticas sino la comprensión de las culturas involucradas, fortaleciendo, por tanto, los valores de justicia social y el bien común.

Comenzaron a desarrollarse de manera más estructurada a partir de la década de 2000. Un ejemplo claro fue la experiencia "*Teaching Beyond the Classroom*" (2024), reflejado como parte del currículo académico y que incluye la enseñanza de lenguas a comunidades locales y en el extranjero.

2.1.3. Investigación académica

Los efectos que las experiencias en ApySS surten en habilidades lingüísticas, empatía y comprensión cultural comienza en la década de 2000, pero se acentúa a partir de 2010 en contextos de refugiados y migrantes. El Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, de la UNESCO (2020) subraya la importancia de estos enfoques en la promoción de la equidad y la justicia social a través de la educación.

Este tipo de investigación se ha consolidado con el tiempo destacando el impacto positivo en la formación integral de los estudiantes y de su capacidad para contribuir a la inclusión social.

III. Lengua extranjera con fines específicos: respondiendo a la Diversidad Global

En un mundo cada vez más interconectado, la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específico (LEFE), adquiere una relevancia particular, pues, en palabras de Grosjean (2019), adapta la enseñanza de la lengua a las necesidades concretas en sectores profesionales o técnicos. Como la medicina, el derecho o el turismo, destacando su papel y el acceso a derechos.

Por ejemplo, un migrante que trabaja en el sector salud necesita adquirir ciertos términos técnicos y habilidades comunicativas que trascienden del aprendizaje tradicional de la lengua. La enseñanza de LEFE responde a estas demandas, conecta la lengua con contextos profesionales concretos y aumenta las posibilidades de integración laboral (Grensing-Pophal, 2023). Además, según Cummins (2017c) este enfoque puede ser una herramienta de justicia social al nivelar el acceso a oportunidades para comunidades históricamente marginadas, por el contrario, plantea desafíos didácticos importantes, como el diseño de materiales específicos y la capacitación de docentes en sectores especializados.

A través de estudios como los de Theodosopoulos et al (2024), Cummins (2017c) y Crystal (2003), encontramos los siguientes ejemplos que pueden ilustrar lo que se menciona arriba:

- Enfermería y migrantes en el sector salud

Un estudio de Theodosopoulos et al., (2024) examina cómo el aumento de la diversidad cultural y étnica en las poblaciones migrantes a nivel global exige que el personal sanitario proporcione una atención culturalmente competente. Este análisis de la literatura existente sobre la atención culturalmente competente a migrantes destaca los marcos teóricos, hallazgos empíricos y estrategias prácticas para mejorar la competencia cultural en entornos de salud. Se identifican importantes disparidades en salud que enfrentan los migrantes, como barreras para acceder a la atención médica, desafíos en la comunicación y problemas dentro de las instituciones sanitarias. El escrito destaca también la importancia de programas de formación integral, políticas organizacionales de apoyo, la participación comunitaria y el uso innovador de la tecnología y la telemedicina. Además, aborda las direcciones futuras y las lagunas de investigación, llamando a realizar estudios longitudinales, desarrollar métricas robustas y estrategias dirigidas para superar la brecha digital y garantizar la privacidad de los datos. Al abordar estos aspectos, los proveedores de salud, educadores y formuladores de políticas pueden mejorar la atención médica, reducir las disparidades en salud y garantizar un acceso equitativo a la atención para las poblaciones migrantes.

– Justicia social y acceso a derechos

En un estudio de Cummins (2017c) se destaca la enseñanza de LEFE por ser un medio para reducir desigualdades, brindando a las comunidades marginadas una oportunidad más equitativa en oportunidades laborales.

– Industria Tecnológica

Para muchos profesionales que no son hablantes nativos el aprendizaje de una lengua extranjera se presenta como un gran reto, pues necesitan dominar vocabulario técnico y habilidades comunicativas específicas para interactuar en equipos multinacionales y comprender documentación técnica. La lengua vehicular en este sector es la lengua inglesa pues facilita la colaboración en el desarrollo de *software*, ingeniería de sistemas y gestión de proyectos internacionales (Crystal, 2003). Por tanto, y en este sector, la enseñanza de LEFE no sólo abarca conocimientos de gramática y vocabulario, sino que también se enseña terminología especializada, jergas en el sector y algunos formatos de comunicación profesional, por ello, se adaptan los programas educativos a las demandas concretas del campo (Hutchinson & Waters, 1987).

Si tenemos en cuenta la justicia social, la enseñanza de LEFE puede ser clave para evitar la brecha digital, facilitando a comunidades de países en desarrollo (migrantes o personas de sectores marginados) el acceso a oportunidades laborales globales en la industria tecnológica, contribuyendo, de esta manera, a la igualdad en el acceso a trabajos mejor cualificados (Cummins, 2017d). Además, esta metodología para la enseñanza de LEFE promueve la integración social y la movilidad laboral y mejora la inclusión profesional de personas que podrían verse excluidas debido a la falta de dominio del idioma objeto.

IV. La Lengua de signos y la Inclusión de Personas Sordas

En palabras de Hoffmeister y Caldwell-Harris (2014), la enseñanza y el aprendizaje de lenguas de signos son fundamentales para garantizar los derechos lingüísticos de las personas sordas y fomentar la inclusión en sociedades cada vez más diversas, por lo cual, esto contribuye a crear una sociedad más equitativa e inclusiva. Es esencial para garantizar los derechos lingüísticos de las personas sordas y fomentar su inclusión en la sociedad que se reparen estas barreras estructurales que incluyen la falta de acceso a la educación de calidad y la discriminación.

En los últimos años, se han realizado diversos estudios sobre lenguas de signos y su relación con la inclusión de personas sordas, especialmente en contextos de derechos lingüísticos y accesibilidad, por ejemplo, con la implementación de leyes que promuevan el uso de la lengua

de signos que mejoran la accesibilidad de personas sordas a la educación además de fomentar la integración cultural y profesional. Este es el caso de la Ley de Lengua de Señas Filipina (*Republic Act 11106*), que ha sido un avance significativo para garantizar que las personas sordas puedan acceder a la educación, el empleo y los servicios públicos en su lengua natural. Otro ejemplo es el proyecto del Centro de Óscar M. López *Project SIGND* (2024) que promueve la resiliencia ante el cambio climático mediante la inclusión de la lengua de señas filipina en la formación y desarrollo de políticas.

Es destacable también la importancia de la profesionalización en investigación y la formación de intérpretes en lengua de signos para asegurar una inclusión genuina. Sin embargo, algunos estudios han criticado que el uso de la interpretación simultánea sea la única vía de inclusión ya que no siempre se logra garantizar una participación efectiva de las personas sordas. Para esto, en lugar de depender únicamente de los intérpretes profesionales, se sugiere que sean las mismas personas sordas las protagonistas en la toma de decisiones sobre cómo acceder a la información y a la participación (Modern, 2024).

Internacionalmente, existen otras organizaciones, como la Federación Mundial de Sordos, que defienden el derecho de las personas sordas a recibir educación bilingüe utilizando la lengua de señas como lengua vehicular, lo que fortalece tanto su identidad cultural como su accesibilidad a oportunidades de desarrollo (WFD, 2024).

A grandes rasgos, todas estas investigaciones destacan cómo la educación en lengua de signos no sólo es necesaria para la comunicación, sino que también es clave para la igualdad social permitiendo que las personas sordas participen plenamente en todos los aspectos de la vida pública y profesional.

V. Dinámicas actuales en Justicia y Derecho

En los últimos años, estudios sobre las dinámicas actuales y los retos en torno a justicia y derechos humanos en la enseñanza de lenguas han abordado varios temas clave, como:

- la migración,
- la diversidad cultural,
- el impacto de la tecnología y
- la lucha por la igualdad.

El movimiento global ha incrementado una necesidad de desarrollar sistemas educativos inclusivos que reconozcan y valoren tal diversidad lingüística. Es en este contexto donde la enseñanza de lenguas locales a migrantes como lengua extranjera y el reconocimiento de las lenguas de origen como parte del patrimonio cultural se acentúan como aspectos esenciales

y fomentan la integración social para garantizar su acceso a los derechos fundamentales. En palabras de Li y García (2023), esta inclusión lingüística, dentro de las políticas migratorias, es fundamental para asegurar el respeto de los derechos lingüísticos en comunidades migrantes.

Sin embargo, también presenta desafíos significativos para los migrantes en inclusión educativa, quienes, en algunos casos, se enfrentan a barreras lingüísticas y culturales que dificultan su integración; por ello, y para que los sistemas educativos sean verdaderamente inclusivos, estos tienen que adaptar su currículo a esta diversidad, reconociendo la lengua materna de los migrantes no solo como una herramienta de aprendizaje, sino como un elemento clave para su identidad cultural.

En este sentido, la digitalización en la enseñanza de lenguas puede ser un recurso muy valioso para facilitar el acceso de migrantes y refugiados a la educación, aunque plantea también retos importantes por la necesidad de garantizar esa igualdad en el acceso a la tecnología (*Amnesty International*, 2023). Las tecnologías que se aplican a la gestión migratoria, aunque son útiles desde ciertos aspectos, pueden preocupar cuando incluyen sistemas de predicción de flujos migratorios y vigilancia fronteriza ya que han sido utilizadas para restringir el acceso al asilo al país de origen para proteger intereses políticos. Algunas organizaciones de derechos humanos, entre ellas *Amnesty International USA* (2024), advierten que el uso de estas tecnologías puede derivar en discriminación y erosión de derechos humanos básicos.

A todo lo anterior hay que añadir que la lucha por los derechos de los migrantes se enfrenta a barreras lingüísticas y culturales y a un panorama global donde los movimientos migratorios son cada vez más criminalizados planteando cierta inquietud relacionada con la privacidad y la igualdad en el tratamiento de los datos personales de los migrantes (*Amnesty International*, 2023). En este fenómeno, exacerbado por la creciente dependencia de herramientas tecnológicas que gestionan la migración, es fundamental que los sistemas educativos, las políticas migratorias y las tecnologías respeten y promuevan la dignidad, los derechos humanos y la diversidad cultural de las personas migrantes.

Por todos esto, en cuanto a los puntos en común sobre cómo las dinámicas contemporáneas están moldeando las relaciones entre la enseñanza de las lenguas, la justicia y los derechos humanos, la siguiente tabla (Tabla 3) organiza las intersecciones de la migración, la tecnología educativa y los derechos humanos en contextos educativos, destacando cómo cada dinámica contribuye a la reconfiguración de la enseñanza de lenguas extranjeras con un enfoque inclusivo y equitativo.

Tabla 3.

Intersecciones de la migración, la tecnología educativa y los derechos humanos en contextos educativos.

Dimensión	Aspectos Clave	Implicaciones Didácticas y Sociales	Referencias
Migración y Diversidad Cultural	Reconocimiento de la diversidad lingüística. Enseñanza de lenguas locales a migrantes. Preservación de lenguas de origen como patrimonio cultural	Promoción de sistemas educativos inclusivos. Adaptación curricular para fomentar la integración social y el respeto por los derechos lingüísticos.	Li y García (2023); <i>Amnesty International</i> (2023).
Cambio Tecnológico	Uso de plataformas de aprendizaje en línea y aplicaciones móviles. Brecha digital como barrera para la inclusión.	Diseño de materiales que aprovechen las herramientas digitales. Acceso equitativo a tecnología en contextos educativos. Conexión entre enseñanza de lenguas y justicia social	Van Lier (2004); <i>Amnesty International USA</i> (2024).
Tecnologías en la Migración	Gestión migratoria mediante herramientas tecnológicas. Riesgos relacionados con la vigilancia y la discriminación	Desarrollo de políticas educativas que incluyan migrantes. Garantía de privacidad y equidad en el uso de tecnologías para gestionar la educación y la integración social.	ENNHRI (2023); <i>Amnesty International</i> (2023).
Luchas por la igualdad	Influencia de movimientos sociales (igualdad de género, derechos LGBTQ+, descolonización educativa)	Incorporación de enfoques inclusivos en programas lingüísticos. Diseño de materiales que respeten la diversidad cultural y de género. Promoción de justicia social.	Grensing-Pophal (2023); <i>Amnesty International</i> (2023).

Fuente: elaboración propia.

VI. Propuesta de mejora en el ámbito educativo en España

La alineación de un Plan Integral de Didáctica Inclusiva y Multilingüismo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente con el ODS 4, garantizaría una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos (UNESCO, 2020). Esta propuesta también abordaría el ODS 10, al reducir las desigualdades mediante la inclusión de comunidades marginadas, y el ODS 5, que fomenta la igualdad de género a través de materiales educativos inclusivos. Además, tiene como soporte investigaciones que destacan la importancia de la enseñanza de lenguas para la equidad social y la integración cultural (Cummins, 2017c; Cenoz & Gorter, 2019). Por otro lado, el uso de estrategias como ApySS ha demostrado la eficacia en la combinación de la enseñanza de lenguas con la promoción de valores éticos y sociales (*Campus Compact*, 2019). Por último, se tiene en cuenta la incorporación de la lengua de signos como punto clave para garantizar la participación plena de las personas sordas, como recomienda la Federación Mundial de Sordos (WFD, 2024).

En la siguiente tabla (Tabla 4), se aborda el Plan Integral de Didáctica Inclusiva y Multilingüismo como mejora en el ámbito educativo propuesto por el gobierno de España tomando como referentes los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las estrategias a trabajar, alineados con ejemplos reales en el mismo ámbito del propio ODS:

Tabla 4.

Estrategias y ejemplos de mejora docente a través de los ODS.

ODS	Estrategia	Ejemplo	Fundamentación
ODS 4: Educación de Calidad	Diseñar currículos que incorporen el aprendizaje de lenguas locales, extranjeras y lengua de signos, adaptados a contextos culturales y profesionales.	En Finlandia, por ejemplo, el sistema educativo incluye lenguas locales, extranjeras y lengua de signos en sus currículos nacionales. Esto refleja la diversidad sociocultural y garantiza la inclusión educativa (<i>Finnish National Agency for Education, 2020</i>).	La UNESCO (2020) señala que incluir lenguas locales y promover el multilingüismo fortalecen la identidad cultural de los estudiantes y mejoran los resultados educativos.
	Implementar programas de enseñanza de español como lengua de integración para migrantes, fomentando habilidades lingüísticas esenciales.	El programa "Aula de Enlace" en la comunidad de Madrid ofrece una enseñanza intensiva de español a estudiantes migrantes para facilitar su integración educativa y cultural (Consejería de Educación y Juventud de Madrid, 2020).	Cummins (2017b) destaca la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas para la integración y el éxito académico. La Comisión Europea (2020a) promueve estrategias educativas similares para fomentar la cohesión social en contextos multiculturales.
ODS 5: Igualdad de género y empoderamiento	Crear materiales educativos con perspectiva de género inclusiva, reconociendo la diversidad cultural y lingüística.	El programa " <i>Gender Equality in Schools</i> " de la UNESCO desarrolla materiales educativos que abordan estereotipos de género, y promueven la representación equitativa y la sensibilizando sobre diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2020).	Cummins (2017b) enfatiza que los materiales inclusivos tienen que reflejar tanto igualdad de género como diversidad cultural para fomentar la igualdad educativa. ONU Mujeres (2021) señala que enfoques de género en educación contribuyen al empoderamiento de niñas y mujeres, promoviendo cambios culturales significativos.
ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico	Integrar la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la educación técnica y profesional.	El programa " <i>English for Employability</i> " del British Council en India combina inglés con habilidades específicas para sectores laborales, mejorando las oportunidades de empleo para jóvenes desfavorecidos (<i>British Council, 2021</i>).	La Comisión Europea (2020a) resalta que enseñar lenguas extranjeras adaptadas a sectores específicos aumenta la empleabilidad y reduce barreras laborales. Grensing-Pophal (2023) destacan que las lenguas específicas son herramientas clave para la integración laboral en mercados globalizados.
ODS10: Reducción de las desigualdades	Promover la enseñanza de la lengua de signos en todas las etapas educativas como parte de una educación inclusiva.	En Nueva Zelanda, la lengua de signos neozelandés (NZSL, en sus siglas en inglés) es oficial y su enseñanza en escuelas fomenta la inclusión de estudiante sordos y oyentes (<i>New Zealand Ministry of Education, 2020</i>).	La Federación Mundial de Sordos (WFD, 2024) subraya que incluir la lengua de signos garantiza derechos lingüísticos y culturales de las personas sordas, promoviendo la equidad educativa y reduciendo barreras comunicativas.

	Capacitar a los docentes en metodologías didácticas específicas para abordar necesidades lingüísticas diversas.	En España, el programa "Formación en Inclusión Educativa y Diversidad" capacita a docentes en metodologías para atender a estudiantes con necesidades lingüísticas diversas (Junta de Andalucía, 2021).	Cummins (2017a) afirma que la formación docente específica es clave para abordar desigualdades educativas. La UNESCO (2020) destaca la capacitación como eje transformador para sistemas educativos inclusivos.
--	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Como se ha ido desarrollando en todo el capítulo y encontrándonos en el mundo globalizado actual, el dominio de competencias comunicativas en lenguas extranjeras se ha convertido en un factor esencial para una participación activa en la sociedad y en la introducción al mercado laboral. Sin embargo, sigue habiendo desigualdades significativas en el acceso a recursos educativos que faciliten y promuevan estas habilidades, especialmente en contextos socioeconómicos vulnerables. Por ello, las tecnologías digitales y las alianzas educativas innovadoras han salido a la luz como ejemplos de soluciones prometedoras para abordar estas brechas y fomentar un aprendizaje inclusivo y de calidad.

Como, por un lado, la UNESCO (2020) resalta el potencial de las tecnologías educativas para reducir desigualdades, y, por otro, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, (2018) apuesta por sistemas de evaluación que garanticen la igualdad en los resultados educativos, en este capítulo se examina cómo las plataformas digitales, las alianzas institucionales y la evaluación rigurosa pueden contribuir al desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje de idiomas en contextos de desigualdad a través de ejemplos fundamentados. Por esto, se propone un marco para la ejecución y el seguimiento de estas iniciativas destacando su impacto en la inclusión social y el acceso a derechos fundamentales.

Como se puede observar en la siguiente tabla (Tabla 5) se integran estos dos enfoques (UNESO y OCDE) junto con la implementación de proyectos que aborden la igualdad en el acceso a la tecnología para reducir la desigualdades sociales y educativas.

Tabla 5.

Ejecución y seguimiento de proyectos a través de acciones para la mejora docente

Ejemplo	Fundamentación
Desarrollar plataformas digitales accesibles que combinen aprendizaje de idiomas y competencias digitales, abordando las desigualdades en el acceso a la tecnología	
Usuarios del programa "ProFuturo" de la Fundación Telefónica y la Fundación "la Caixa" (2021) utilizan plataformas digitales donde se enseñan competencias digitales y lenguas extranjeras dentro de contextos vulnerables. Este programa ha beneficiado tanto a estudiantes de América Latina, como de África y/o Asia, y ha proporcionado recursos digitales adaptados a sus necesidades lingüísticas en contextos socioculturales.	En el informe de la UNESCO (2020) se destaca la importancia del uso de tecnología educativa para reducir brechas de acceso fomentando la igualdad. Además, subraya que las plataformas digitales inclusivas potencian el aprendizaje autónomo (esencial para la mejora de competencias lingüísticas en contextos de desigualdad).

Establecer alianzas entre universidades, organizaciones no gubernamentales y comunidades locales para implementar proyectos piloto que combinen ApySS con enseñanza de idiomas	
En el año 2020, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) implementó un proyecto piloto en el que estudiantes universitarios enseñaban español como segunda lengua (lengua extranjera) a migrantes haitianos, donde combinaban aprendizaje situado y servicio solidario. Este programa fortaleció la interacción intercultural, la integración lingüística (migrantes) y las competencias éticas (estudiantes).	Apoyando esta idea nos encontramos los estudios de Li & García (2023) y la UNESCO (2020) que destacan que las alianzas entre instituciones educativas y comunidades locales generan sinergias que promueven la justicia social y la lingüística, fomentando un aprendizaje bidireccional.
Evaluar el impacto de estas iniciativas mediante indicadores que reflejen el nivel de inclusión social, acceso a derechos y éxito académico de los estudiantes	
En 2020, aparece el proyecto " <i>Digital Education for All</i> " de la Unión Europea que incluye una evaluación del impacto mediante métricas de inclusión digital, el éxito académico y la mejora de habilidades lingüísticas en estudiantes de comunidades marginadas. Este enfoque asegura que las políticas educativas se ajusten continuamente para maximizar su efectividad.	Sobre este aspecto, la OCDE (2018) recomienda el uso de indicadores de inclusión e igualdad en educación para evaluar la efectividad de programas que aborden tales desigualdades estructurales y que promuevan el acceso equitativo a derechos fundamentales.

Fuente: elaboración propia.

VII. Conclusiones

En un mundo caracterizado por la migración y la diversidad cultural (UNESCO, 2023), la enseñanza de la lengua no es una cuestión neutral, es más, está profundamente vinculada a las dinámicas de poder y exclusión, siempre que se utilice con un enfoque crítico y consciente de las desigualdades estructurales (Cummins, 2017b; UNESCO, 2020); tras reflexionar sobre todo lo anterior se llega a la conclusión de que sigue un desarrollo constante y tiene que seguir evolucionando hacia un enfoque más transformador en el que se reconozca el papel fundamental que el lenguaje tiene como soporte para la creación de sociedades más inclusivas y justas. Desde esta perspectiva en el presente capítulo se han integrado la enseñanza multilingüe, las lenguas extranjeras para fines específicos (LEFE), la lengua de signos y el diseño de estrategias de ApySS adaptadas a las realidades tecnológicas y culturales contemporáneas (migración, tecnología y lucha por la igualdad).

Al principio del escrito se establecen las bases teóricas del estudio y se destaca la relación entre educación lingüística y justicia social y se argumenta sobre que el aprendizaje de lenguas no sólo es un derecho, sino una herramienta fundamental y eficaz para la inclusión social, la igualdad y las justicias en sociedades diversas. Se ha tomado como referente las experiencias de ApySS, que se ha constatado como una estrategia clave que, además de aplicarse a la enseñanza de lenguas, fomenta la empatía y el compromiso social, construyendo puentes entre las comunidades receptoras y los migrantes (Li y García, 2023). En este mismo sentido, hay que destacar la enseñanza de LEFE por su capacidad para preparar a los individuos en contextos profesionales concretos, favoreciendo su integración laboral y nivelando desigualdades históricas (Cummins, 2017b; Gensing-Pophal, 2023). Asimismo, se ha considerado el aprendizaje de lenguas de signos como un vehículo para

garantizar derechos lingüísticos y fomentar la inclusión de personas sordas, por ejemplo, la Ley de Lengua de Señas Filipina subrayan cómo estas medidas promueven una sociedad más equitativa y participativa (Republic Act 11106).

Además, la inclusión lingüística y la digitalización han salido a la luz como elementos clave para superar barreras educativas y promover el acceso equitativo a derechos fundamentales (*Amnesty International*, 2023), destacando la necesidad de políticas educativas que respeten la diversidad lingüística y cultural integrando la tecnología de una manera equitativa y ética. Además, con la implantación de un Plan de Enseñanza-Aprendizaje inclusivo en un contexto multilingüe permitirá que la educación sea de calidad promoviendo el acceso universal a derechos fundamentales y a la participación plena en una sociedad globalizada y diversa.

Por último, a través de un enfoque interdisciplinario y tomando como referente los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se han analizado diversos modelos y estrategias, destacando sus aportaciones y retos en el contexto global actual.

Reflexionando, en el capítulo se destaca que la enseñanza de lenguas, cuando se contextualiza en las realidades sociales y culturales actuales, no solo se limita a transmitir habilidades lingüísticas, sino que se convierte en un medio poderoso para transformar sociedades, empoderar comunidades marginadas y fomentar la cohesión social. Sin embargo, esto requiere de un esfuerzo continuo para superar las barreras estructurales diseñando políticas inclusivas y capacitando a los docentes para enfrentarse a los desafíos educativos actuales.

En conclusión, la enseñanza de lenguas debe concebirse como una herramienta versátil y multidimensional para enfrentarse a los retos de inclusión y justicia en un mundo globalizado. Las iniciativas analizadas en este capítulo proporcionan un marco sólido para seguir innovando y fortaleciendo la educación como motor de cambio social.

VIII. Referencias bibliográficas

Álvarez Cisternas, M.C. (2020). Aprendizaje situado: mito o realidad desde el aprendizaje basado en problemas. *Revista Espacios*, 41(28), 327-337. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p26.pdf>

Amnesty International USA. (2024). *The Digital Border: Migration, Technology and Inequality*. Amnesty USA. Recuperado de: <https://www.amnestyusa.org/reports/the-digital-border-migration-technology-and-inequality/>

- Amnesty International. (2023). *Digitally divided: Technology, inequality and human rights*. Amnesty. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/en/documents/pol40/7108/2023/en/>
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.2307/2943981>
- British Council. (2021). *English for Employability: Empowering youth through language education*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Campus Compact. (2019). *Service-learning as a pathway to inclusion and equity*. Recuperado de <https://compact.org>
- Campus Compact. (2019). *Service-learning as a pathway to inclusion and equity*. Recuperado de <https://compact.org>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Holistic multilingual education: The way forward. En D. Singleton and L. Aronin (Edits.), *Between language learning and translanguaging* (pp. 77–95). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922074-006>
- Comisión Europea. (2020a). *Promoting inclusive education and tackling early school leaving*. European Commission. Recuperado de <https://ec.europa.eu>
- Comisión Europea. (2020b). *Vocational education and training for better skills, jobs and growth*. European Commission. Recuperado de <https://ec.europa.eu>
- Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. (2020). *Programa de Aulas de Enlace*. Recuperado de <https://www.comunidad.madrid>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press. Recuperado de: https://www.academia.edu/59223905/Crystal_David_2003_English_as_a_Global_Language_Second_edition_Cambridge_University_Press
- Cummins, J. (2017a). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017b). *Teaching for Change: The Role of Language in Social Justice and Educational Equality*. Routledge.

- Cummins, J. (2017c). Teaching for inclusion: Language, equity, and the learning classroom. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 230-246.
- Cummins, J. (2017d). *Teaching for transfer: The challenge of multilingual education*. Multilingual Matters.
- European Commission. (2020). *Digital education for all: Bridging the inclusion gap*. European Commission. Recuperado de <https://ec.europa.eu>
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Federación Mundial de Sordos (WFD). (2024). *Deaf education and the right to bilingualism*. Recuperado de <https://www.wfdeaf.org>
- Finnish National Agency for Education. (2020). *National core curriculum for basic education 2014*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Fundación Telefónica. (2021). *ProFuturo: Educación digital para reducir la brecha educativa*. Recuperado de <https://profuturo.education>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6). Corporation for National Service.
- Gillies, R. M. (2023). Strategies Promoting Dialogic Talk during Cooperative Learning: Cooperative Learning. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 7–16. <https://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.1>.
- Grensing-Pophal, L. (2023). *The value of bilingualism and multilingualism in the workplace*. HR Daily Advisor. Recuperado de: <https://hrdailyadvisor.blr.com/2023/11/22/the-value-of-bilingualism-and-multilingualism-in-the-workplace/>
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring American Sign Language: Resources and challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 156-170.
- Hoffmeister, R., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). *The psychology of language and culture: An introduction to the study of language and its social impact*. Routledge.

- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Junta de Andalucía. (2021). *Formación en Inclusión Educativa y Diversidad*. Consejería de Educación y Deporte. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, W., & García, O. (2023). Transformative pedagogy for inclusion and social justice through translanguaging, co-learning, and transpositioning. *Language Teaching*. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000013>
- Modern, J. (2024). When inclusion is an illusion: Sign language interpreters and the pitfalls for 'inclusive' development. *From Poverty to Power*. Oxfam. Recuperado de: <https://frompoverty.oxfam.org.uk>
- New Zealand Ministry of Education. (2020). *Supporting learners with disabilities and learning support needs*. Recuperado de <https://www.education.govt.nz>
- OCDE. (2018). *Measuring equity in education: A framework for inclusion*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de <https://www.oecd.org>
- ONU Mujeres. (2021). *Empowering women through education: Gender-sensitive teaching materials*. Recuperado de <https://www.unwomen.org>
- Oscar M. Lopez Center. (2024). *Project SIGND: Climate resilience of the Deaf: Signs for Inclusive Governance and Development*. Recuperado de <https://www.omlopezcenter.orghttps://www.omlopezcenter.org>
- Pöttsch, T. (2020). *Critical perspectives on social inclusion in integration education programs for adult migrants*. Unigrafia.
- Republic of the Philippines. (2018). *Republic Act No. 11106: The Filipino Sign Language Act*. Official Gazette. <https://www.officialgazette.gov.ph>
- Theodosopoulos, L., Fradelos, E. C., Panagiotou, A., Dreliozzi, A., & Tzavella, F. (2024). Delivering culturally competent care to migrants by healthcare personnel: A crucial aspect of delivering culturally sensitive care. *Social Sciences*, 13(10), 530. <https://doi.org/10.3390/socsci13100530>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2024). *Multilingual education: A bet to preserve indigenous languages and justice*.
UNESCO. Retrieved December 10, 2024, from
<https://www.unesco.org/creativity/en/articles/multilingual-education-bet-preserve-indigenous-languages-and-justice>

Uniservitate. (2023). *La institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la educación superior*. Recuperado de
[https://www.uniservitate.org/#8203::contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://www.uniservitate.org/#8203::contentReference[oaicite:0]{index=0}).

Universidad de Santiago de Chile (USACH). (2020). *Proyectos de enseñanza de español para migrantes haitianos: Una experiencia de aprendizaje solidario*. Santiago: USACH.
Recuperado de [enlace a la fuente específica del programa si está disponible].
Recuperado de <https://www.usach.cl/news/u-santiago-presenta-su-10deg-reporte-sostenibilidad-y-reconoce-iniciativas-destacadas-sello>

University of Notre Dame. (2024). *Teaching beyond the classroom*. University of Notre Dame.
Recuperado de: <https://alresources.nd.edu/resources/teaching-beyond-the-classroom/>

Capítulo 5. La desaparición del INAI en tiempos de la inteligencia artificial: ¿qué pasará con el derecho de acceso a la información y la protección de datos personales?⁸

Ana Cristina González Rincón

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

I. Introducción

El 20 de diciembre de 2024 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución mexicana en materia de simplificación orgánica, lo que significa la desaparición de dos órganos reguladores coordinados en materia energética: la Comisión Reguladora de Energía (CRE) y la Comisión Nacional de Hidrocarburos (CNH), de un organismo público descentralizado no sectorizado: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), y de cuatro Órganos Constitucionales Autónomos (OCAs): el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), la Comisión Federal de Competencia Económica (Cofece), el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) y el Instituto Nacional de Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI). Siendo este último al que se referirá en este capítulo.

El INAI era uno de los diez OCAs que existían en México hasta antes de la mencionada reforma. Su objetivo era garantizar dos derechos fundamentales: el acceso a la información y la protección de datos personales. La decisión de desaparecerlo es cuestionable debido a los motivos que se han planteado, entre ellos, que se trataba de “una institución onerosa, con una estructura burocrática obsesa, que no ha garantizado el acceso a la información y ha solapado la corrupción” (Cámara de Diputados, 2024). Sin embargo, los hechos y datos demuestran lo contrario: en primer lugar, el INAI fue una de las instituciones que permitió la transición a la democracia en México y, al mismo tiempo, logró la protección especializada de dos derechos clave. En segundo lugar, la labor del INAI hizo públicos algunos de los temas sobre corrupción, negligencia y desprotección de derechos de mayor impacto para el interés público, como fueron el caso de San Fernando en Tamaulipas, el caso Ayotzinapa, el caso Tlatlaya, Odebrecht, la Estafa Maestra, entre otros (INAI, 2024).

⁸ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación LabIA: Laboratorio de investigaciones sobre Inteligencia Artificial y sus efectos en la Universidad, las instituciones y la sociedad, aprobado por la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

La reforma para eliminar el organismo encargado de la transparencia, el acceso a la información y la protección de los datos en México llegó después de veintitrés años de su creación, en 2002, y después de diez años de haber adquirido su autonomía, en 2014, esto es, después de haber atravesado un proceso arduo y complejo de creación y evolución y encontrarse en la etapa de madurez institucional. De ahí que la preocupación no sea un tema menor, por el retroceso institucional que genera y la regresión en la protección de los derechos en el país.

Si bien la reforma no modificó el contenido constitucional de los derechos de acceso a la información y la protección de datos, su tutela ahora se bifurca: las tareas en materia de transparencia y acceso a la información serán asumidas por Transparencia para el Pueblo, un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría Anticorrupción y Buen Gobierno, mientras que la protección de datos personales quedará a cargo de la propia Secretaría, de acuerdo con lo establecido por el Reglamento Interior de la Secretaría Anticorrupción y Buen Gobierno y el Reglamento Interior de Transparencia para el Pueblo expedidos recientemente el 21 de marzo de 2025.

La naturaleza de este nuevo órgano, Transparencia para el Pueblo, contrasta totalmente con la del INAI, el primero es administrativo y desconcentrado, dependiente del ejecutivo federal, mientras que el INAI era autónomo, interna y externamente. Otro aspecto que es diferente entre ambos órganos es su conformación. Pues mientras el INAI era un órgano colegiado, conformado por siete comisionados y, por tanto, que gozaba de una pluralidad interna y la posibilidad de debate de los diversos puntos de vista (Cárdenas Sánchez & Gildo de la Cruz, 2023), Transparencia para el Pueblo será un órgano unipersonal, cuya designación será directa por el titular del ejecutivo federal (artículo 2 del Reglamento interior de Transparencia para el Pueblo).

Esta situación de desaparición del INAI y de la creación de un organismo no especializado y sin autonomía, cobra mayor relevancia en la era actual de la transformación digital y el *big data*, cuando resulta vital establecer un equilibrio entre tecnología y seguridad, y alertar sobre los riesgos de la identificación biométrica, el uso de bases de datos centralizadas, la predicción de comportamientos y demás desafíos que supone la Inteligencia Artificial (IA). Sin un instituto que responda y garantice los datos adecuadamente en la era digital se corre el riesgo de quedar expuestos y sufrir ataques a la privacidad.

Ante este escenario, la pregunta de investigación que seguirá este capítulo es ¿cuál es el impacto de la desaparición del INAI en la protección a los derechos al acceso a la información y a la protección de datos personales y qué panorama de garantía les espera a esos derechos frente a la inteligencia artificial? Para responder a esta pregunta, el capítulo abordará

brevemente y en primer lugar la naturaleza jurídica de los OCAs y su importancia en la vida democrática de México (II), posteriormente, se analizará la reforma constitucional que desaparece el INAI y los efectos que esto supone para los dos derechos en era de la IA (III).

II. Comienzo y ocaso de una era: los organismos constitucionales autónomos en México

La transición a la democracia de México a finales de los años 90 y principios de los 2000 no pudo entenderse sin la creación de instituciones técnicas y especializadas con el propósito de asumir nuevas funciones de regulación, vigilancia y control, las cuales anteriormente estaban en manos del poder ejecutivo federal (Fabián Ruíz, 2017, p. 90). La independencia, que es su característica principal, les permitió realizar tareas sin estar sujetos a influencias políticas, sino todo lo contrario, ser un contrapeso eficiente en decisiones fundamentales (Caballero Ochoa, 2000, p. 156).

La aparición y evolución de estas instituciones en México respondió a la pérdida de legitimidad de las instituciones democráticas y a la creciente complejidad de la administración pública (Cárdenas Gracia, 2001, pp. 17–18); a la vez que como un mecanismo para garantizar mayor pluralidad y reducir la influencia partidista en la toma de decisiones estatales (Córdova Vianello, 2008, p. 15).

Así, estas instituciones mexicanas han sido definidas como “órganos inmediatos y fundamentales establecidos en la Constitución que no pertenecen a los poderes tradicionales del Estado” (Cárdenas Gracia, 2012, p. 244). También como “entidades jurídicas atípicas de derecho público, independientes de los tres poderes tradicionales” (Moreno Ramírez, 2005, p. XIV). Y, como “órganos de equilibrio constitucional y político cuyo criterio de actuación es preservar la organización y funcionamiento constitucional” (Estrada Michel, 2007, p. 158).

Por tanto, se puede afirmar que los OCAs tienen elementos comunes y son, primero, su reconocimiento constitucional, segundo, su independencia y separación de los poderes tradicionales (ejecutivo, legislativo y judicial). En tercer lugar, que funcionan como mecanismos de equilibrio constitucional y político, con la finalidad de preservar la organización y el funcionamiento del Estado y, finalmente, que realizan funciones técnicas y especializadas en determinadas materias.

Ahora bien, pese a que no existe un precepto específico que defina o regule a los OCAs en general, en lo particular, cada uno de ellos se encuentra regulado en algún apartado de la Constitución nacional (ver Cuadro 1). Por ello, en cuanto a su naturaleza jurídica, la doctrina ha considerado que su establecimiento en la Constitución, su necesidad democrática, su liderazgo en la toma de decisiones estatales, su paridad de rango y su autonomía funcional,

orgánica y presupuestaria (García Pelayo, 1981, p. 12) son requisitos esenciales que caracterizan a estas instituciones.

Tabla 1.

Los OCAs en México: surgimiento y adquisición de su autonomía.

OCAs y su regulación constitucional	Surgimiento y adquisición de su autonomía
Banxico, artículo 28	1925 → 1993
INE, artículo 41, fracción V	1990 → 1996
CNDH, artículo 102, apartado B	1989 → 1999
Inegi, artículo 26, apartado B	1983 → 2008
Cofece, artículo 28	1992 → 2013
IFT, artículo 28	1996 → 2013
INAI, artículo 6, apartado A, fracción VIII	2002 → 2014
Coneval, artículo 26, apartado C	2004 → 2014
FGR, artículo 102, apartado A	1974 → 2018
INEE, artículo 3, fracción IX	2002 → 2013 (se abrogó en 2019 para dar paso al Mejoredu como organismo público descentralizado no sectorizado)

Fuente: elaboración propia con base en la Constitución federal.

Por su parte, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ha identificado cuatro componentes como parte de su diseño institucional que son: a) estar consagrados y regulados directamente en la Constitución, b) mantener relaciones de coordinación con otros órganos del Estado, c) poseer autonomía funcional y financiera y d) atender funciones estatales esenciales con un enfoque de eficiencia y beneficio social (Controversia Constitucional 32/2005). También ha mencionado que surgen bajo una idea de equilibrio constitucional basada en los controles de poder, evolucionando así la teoría tradicional de la división de poderes (Tesis de Jurisprudencia P./J. 20/2007). De este modo, la Constitución federal mexicana sitúa a estos organismos en igualdad de condiciones con los demás poderes, permitiéndoles desarrollar funciones específicas con mayor especialización, transparencia y eficacia.

En lo que respecta a su estructura y funcionamiento, como se ha mencionado previamente, todos estos organismos comparten una autonomía funcional y financiera que garantiza su independencia. La autonomía funcional les permite ejercer sus competencias sin interferencia de otros poderes, mientras que la autonomía financiera les faculta para administrar sus

propios recursos (Fabián Ruíz, 2017, pp. 112-113); aunque siempre son supervisados sus gastos (Matheus, 1995, p. 123). El sistema de control de los OCAs varía según cada organismo. Algunos deben presentar informes de actividades ante los poderes Ejecutivo y Legislativo o comparecer ante el Congreso (como la Cofece, el IFT, el INAI y la CNDH). Otros cuentan con contralorías internas encargadas de la fiscalización de sus ingresos y egresos (como el IFT, la Cofece y el INE).

Por otro lado, al fungir estos organismos como contrapesos al poder público, sus integrantes deben cumplir requisitos como experiencia en el área, prestigio profesional y académico, y la ausencia de afiliación política (González Rincón & García Marín, 2024, p. 48). Algunos OCAs tienen la facultad de defender sus competencias y cuestionar la constitucionalidad de normas mediante controversias constitucionales y acciones de inconstitucionalidad ante la SCJN. Tal es el caso del INAI o de la CNDH. Esta interacción entre los poderes del Estado y los OCAs refleja la relevancia creciente de estos órganos en el diseño institucional mexicano (González Rincón & García Marín, 2024, p. 96).

Al referirse a las controversias constitucionales que el artículo 105, fracción I, de la Constitución mexicana atribuye a la SCJN para resolver sobre la constitucionalidad de normas generales, actos y omisiones, se puede observar que, de acuerdo con el inciso k), se consideran conflictos aquellos que surgen entre dos órganos constitucionales autónomos de una entidad federativa, y entre uno de estos y el poder ejecutivo o el poder legislativo de dicha entidad federativa. Asimismo, según el inciso l), también se consideran conflictos aquellos que surgen entre dos órganos constitucionales autónomos federales, y entre uno de estos y el poder ejecutivo de la Unión o el Congreso de la Unión. De esta manera, "esta garantía constitucional tiene la finalidad de preservar el sistema de distribución de competencias entre los distintos niveles de gobierno y entre los diferentes poderes" (Tesis aislada 2a. LXXXVIII/98).

De manera similar, el artículo 105, fracción II, incisos g), h) e i) de la Constitución federal contempla la posibilidad de interponer acciones de inconstitucionalidad. Sin embargo, no todos los órganos constitucionales autónomos tienen esta facultad, ya que su ejercicio depende de ciertas condiciones específicas. Hasta el momento, esta capacidad ha sido reconocida únicamente para la CNDH, el INAI y la FGR, aunque con diferencias en sus alcances. Por ejemplo, la CNDH tiene la facultad de impugnar leyes de carácter federal o de las entidades federativas, así como tratados internacionales suscritos por el ejecutivo federal y ratificados por el Senado de la República, cuando estos vulneren los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que México es parte. El INAI, por su parte, cuenta con la misma facultad para promover acciones de inconstitucionalidad, pero únicamente en relación con leyes que afecten el derecho de acceso

a la información pública y la protección de datos personales. Finalmente, la FGR puede interponer estas acciones exclusivamente en lo que respecta a leyes federales y de las entidades federativas en materia penal y de procedimiento penal, así como en aquellas disposiciones que incidan en sus competencias.

Hasta antes de la reforma de 20 de diciembre de 2024 en materia de simplificación orgánica y austeridad que se comentará más adelante, la Constitución reconocía diez OCAs: el **Banco de México (Banxico)** que garantiza la estabilidad del poder adquisitivo de la moneda nacional y promueve el desarrollo financiero. La **Comisión Federal de Competencia Económica (Cofece)**, que protege y garantiza la libre competencia económica. El **Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval)**, que evalúa las políticas de desarrollo social. La **Fiscalía General de la República (FGR)**, que investiga delitos federales y procura justicia. El **Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT)**, que regula las telecomunicaciones y la radiodifusión. El **Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi)**, el cual genera información estadística y geográfica para el país. El **Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI)**, para garantizar el acceso a la información pública y la protección de datos personales. El **Instituto Nacional Electoral (INE)**, que organiza y supervisa los procesos electorales. La **Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)**, que protege y promueve los derechos humanos. Por último, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), para evaluar la educación, el cual en 2019 fue abrogado y sustituido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), como un organismo público descentralizado encargado de coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

De esta manera, México vivió el *boom* de los OCAs como parte del sello distintivo de cambio político (Córdova Vianello, 2008, p. 38) y como parte de la transformación y modernización del Estado, y esa había sido la tendencia en la construcción de la democracia. Sin embargo, de manera sorpresiva, injustificada y con un claro desconocimiento y repudio total a las aportaciones de estos órganos, en el sexenio pasado (2018-2024), el entonces presidente consideró que estas instituciones eran entes burocráticos que no se justificaban a la luz del gasto público porque llevaban a cabo funciones y tareas que ya estaban asignadas a las distintas entidades de la administración pública federal, lo que implicaba una duplicidad funcional, achicamiento del Estado y erradicación de la corrupción (Uvalle Aguilera, 2022, p. 7). Debido a estas constantes descalificaciones y junto a su política de austeridad, provocaron la llegada de la reforma mencionada, en materia de simplificación orgánica, extinguiendo los siguientes organismos e instituciones reguladoras: la Cofece, el IFT, la CRE, la CNH, la

Mejoredu, el Coneval y el INAI, dando por terminada una era en México, la de los Organismos Constitucionales Autónomos.

III. El fin del INAI y sus consecuencias para dos derechos clave

El 11 de junio de 2002 se promulgó la primera ley de transparencia en México, la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, creando el Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI), como organismo descentralizado de la administración pública federal. El 7 de febrero de 2014, se le reconoció la autonomía constitucional a ese instituto garante en el artículo 6° de la Constitución federal. Un año después, en 2015, se promulgó la segunda ley en la materia, la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, que creó y puso en marcha el Sistema Nacional de Transparencia y Acceso a la Información Pública, cambiando además el nombre de IFAI a INAI. Las facultades de este nuevo instituto fueron principalmente hacer pública toda la información en posesión de cualquier autoridad pública que recibiera o ejerciera recursos públicos, entre ellos los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, organismos autónomos, partidos políticos, fideicomisos, personas físicas y morales y sindicatos, los cuales solo podían reservar información por razones de interés público y seguridad nacional. El 20 de marzo de 2025, una vez desaparecido el INAI se emitió la nueva ley en la materia: la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública, lo que supone un cambio en las garantías a ese derecho.

La protección de los datos personales era otra de las facultades de este instituto. La Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares de 2010 y su Reglamento de 2011, fueron los primeros ordenamientos en la materia. Posteriormente, se sumaron la Ley General de Protección de Datos en Posesión de los Sujetos Obligados de 2017 y los Lineamientos Generales de Protección de Datos Personales para el Sector Público. Con base en este marco normativo, el INAI se encargaba de que los ciudadanos pudieran ejercer las facultades de acceso, rectificación, cancelación y oposición (derechos ARCO), tanto por entes públicos como privados. El 20 de marzo de 2025, sin embargo, con motivo de la desaparición del INAI, se actualizaron ambas leyes, esto es, la Ley General y la Ley Federal, en lo concerniente a la protección de los datos personales.

Sin duda, fue clara la necesidad de un organismo como el INAI que tutelara el acceso a la información y la protección de datos, pues ambos derechos se erigieron como estandartes de lo que se denominó gobierno abierto y transparencia proactiva. En efecto, con esta política se buscó consolidar la democracia a través de la participación y la colaboración de la ciudadanía en los asuntos públicos, promoviendo la rendición de cuentas y la participación ciudadana en la acción de gobierno (Mondragón Centeno, 2013, p. 189).

Entre las ventajas de ese instituto estaba que sus decisiones eran vinculatorias, definitivas e inatacables para los sujetos obligados, lo que suponía que una persona al estar inconforme con la respuesta de la autoridad a su solicitud de información y/o de datos personales, podía acudir al INAI y éste ordenar a través de un recurso de revisión la entrega de la información y/o datos personales. Asimismo, al ser un instituto nacional, se encargaba de resolver recursos de inconformidad en contra de las determinaciones de los organismos garantes locales, esto es, de las Entidades Federativas. Podía establecer sanciones y otras medidas cuando se vulneraran esos derechos e incluso, como se comentó previamente, podía presentar controversias constitucionales cuando algún otro ente invadiera su competencia, y acciones de inconstitucionalidad, cuando alguna norma pudiera tener algún vicio de inconstitucionalidad en las materias tuteladas por el instituto.

Otra ventaja fue la existencia de la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT) desarrollada en 2016. Se trataba de un repositorio que integraba a todas las personas que requerían información por parte de fuentes oficiales y a la información misma, llegando a albergar casi 300 mil solicitudes anualmente (Informe de labores INAI, 2024, p. 16), y casi 10 millones de solicitudes de 2016 a mayo de 2024 (INAI/107/24). Esta Plataforma también contenía información que las autoridades obligatoriamente tenían que dar a conocer, como la publicación de contratos, salarios, viáticos y otros gastos.

De acuerdo con la PNT, durante el período de análisis de octubre de 2023 a septiembre de 2024, las temáticas más repetidas solicitadas a los sujetos obligados fueron, en primer lugar, la agenda de las personas servidoras públicas y sus programas de trabajo, con un 27%; en segundo lugar, informaciones generadas o administradas por los sujetos obligados, tales como concesiones, estadísticas, marcos jurídicos, presupuestos o avances financieros, con un 26%; y, en tercer lugar, las peticiones referentes a compras públicas y contratos como adjudicaciones directas, bienes adquiridos, bienes arrendados, invitaciones a proveedores, licitaciones, obras públicas, publicidad oficial y servicios contratados, con un 4.9% (Informe de labores INAI, 2024, pp. 21-24).

En cuanto a las solicitudes de protección de datos personales durante el mismo período de análisis, los hechos que se denunciaron con mayor frecuencia fueron el uso y la divulgación indebida de los datos personales, la obtención de datos personales sin consentimiento del titular, y la falta del aviso de privacidad y la transferencia indebida de datos personales (Informe INAI, 2024, p. 166). En total, en este rubro, se atendieron 402 solicitudes, lo que representó un incremento del 42.6% con respecto al período anterior, esto es, de octubre de 2022 a septiembre de 2023 (Informe INAI, 2024, pp. 158-159).

Por último, por lo que hace a la atención de consultas especializadas, tanto del sector público como del privado, el INAI atendió 186 en el último informe emitido de 2024, destacando temas trascendentes sobre el tratamiento de datos personales a través del uso de tecnologías, como la videovigilancia, la inteligencia artificial, las plataformas y los datos biométricos (Informe INAI, 2024, p. 139).

Como se ha observado, la labor del INAI fue de suma importancia para la protección de los derechos de acceso a la información pública y la protección de datos personales. La visibilidad, de ciertos temas, en el caso de la información pública, trajo consigo tensiones institucionales que no se hicieron esperar, en parte, como se ha mencionado, debido a su naturaleza jurídica que lo eximía del control del ejecutivo (Uvalle Aguilera, 2022, p. 7). Y, no es baladí que desde 2019, el INAI junto a otros OCAs, hayan visto una disminución constante a su presupuesto. En el caso del INAI de 18.5% en 2019, de 2.56% en 2020 y de 2.3% en 2021, en relación con el presupuesto del año anterior (Uvalle Aguilera, 2022, p. 8).

Bajo este contexto, el 20 de diciembre de 2024, el órgano reformador consideró necesaria la desaparición del INAI de la Constitución federal como órgano garante, además de sus homólogos en las Entidades Federativas (Cuadro 2). Ahora, serán los propios sujetos obligados los que se encargarán de dar respuesta a las solicitudes de acceso a la información y la protección de datos y, en su caso, serán las Unidades y Direcciones correspondientes a la Secretaría Anticorrupción y Buen Gobierno y Transparencia para el Pueblo, las que se encargarán de ejercer los procedimientos de revisión a esas respuestas.

Tabla 2.

La Constitución mexicana antes y después de la reforma que desaparece al INAI.

Antes de la reforma	Después de la reforma
Artículo 6°, fracción II.- “La información que se refiere a la vida privada y los datos personales será protegida en los términos y con las excepciones que fijen las leyes”.	Artículo 6°, fracción II.- “La información que se refiere a la vida privada y los datos personales será protegida en los términos y con las excepciones que fijen las leyes. Para tal efecto, los sujetos obligados contarán con las facultades suficientes para su atención”.
Artículo 6°, fracción IV.- “Se establecerán mecanismos de acceso a la información y procedimientos de revisión expeditos. Estos procedimientos se sustanciarán ante órganos u organismos especializados e imparciales, y con autonomía operativa, de gestión y de decisión”.	Artículo 6°, fracción IV.- “Se establecerán mecanismos de acceso a la información pública y procedimientos de revisión expeditos que se sustanciarán ante las instancias competentes en los términos que fija esta Constitución y las leyes”.
Artículo 6°, fracción VIII.- “La Federación contará con un organismo autónomo, especializado, imparcial, colegiado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, con plena autonomía técnica, de gestión, capacidad para decidir sobre el ejercicio de su presupuesto y determinar su organización interna,	Artículo 6, fracción VIII.- “Los sujetos obligados deberán promover, respetar, proteger y garantizar los derechos de acceso a la información pública y a la protección de datos personales. Las leyes en la materia determinarán las bases, principios generales y procedimientos del ejercicio de estos

<p>responsable de garantizar el cumplimiento del derecho de acceso a la información pública y a la protección de datos personales en posesión de los sujetos obligados en los términos que establezca la ley.</p> <p>El organismo autónomo previsto en esta fracción se regirá por la ley en materia de transparencia y acceso a la información pública y protección de datos personales en posesión de sujetos obligados, en los términos que establezca la ley general que emita el Congreso de la Unión para establecer las bases, principios generales y procedimientos del ejercicio de este derecho.</p> <p>En su funcionamiento se regirá por los principios de certeza, legalidad, independencia, imparcialidad, eficacia, objetividad, profesionalismo, transparencia y máxima publicidad.</p> <p>El organismo garante tiene competencia para conocer de los asuntos relacionados con el acceso a la información pública y la protección de datos personales de cualquier autoridad, entidad, órgano u organismo que forme parte de alguno de los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, órganos autónomos, partidos políticos, fideicomisos y fondos públicos, así como de cualquier persona física, moral o sindicatos que reciba y ejerza recursos públicos o realice actos de autoridad en el ámbito federal; con excepción de aquellos asuntos jurisdiccionales que correspondan a la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en cuyo caso resolverá un comité integrado por tres ministros. También conocerá de los recursos que interpongan los particulares respecto de las resoluciones de los organismos autónomos especializados de los estados y el Distrito Federal que determinen la reserva, confidencialidad, inexistencia o negativa de la información, en los términos que establezca la ley.</p> <p>El organismo garante federal de oficio o a petición fundada del organismo garante equivalente del estado o del Distrito Federal, podrá conocer de los recursos de revisión que por su interés y trascendencia así lo ameriten.</p> <p>La ley establecerá aquella información que se considere reservada o confidencial.</p> <p>Las resoluciones del organismo garante son vinculatorias, definitivas e inatacables para los sujetos obligados.</p> <p>[...]"</p>	<p>derechos, así como la competencia de las autoridades de control interno y vigilancia u homólogos en el ámbito federal y local para conocer de los procedimientos de revisión contra los actos que emitan los sujetos obligados.</p> <p>Los sujetos obligados se regirán por la ley general en materia de transparencia y acceso a la información pública y protección de datos personales, en los términos que ésta se emita por el Congreso de la Unión para establecer las bases, principios generales y procedimientos del ejercicio de este derecho.</p> <p>El ejercicio de este derecho se regirá por los principios de certeza, legalidad, independencia, imparcialidad, eficacia, objetividad, profesionalismo, transparencia y máxima publicidad".</p>
--	---

Fuente: elaboración propia con base en la Constitución federal.

Uno de los inconvenientes de la reforma de 2024 es que generaliza el contenido de los dos derechos constitucionales bajo el artículo 6° constitucional. Por tanto, al establecer que “el ejercicio de este derecho se regirá por los principios de certeza, legalidad, independencia, imparcialidad, eficacia, objetividad, profesionalismo, transparencia y máxima publicidad”, se puede incurrir en una confusión, en tanto son principios que rigen el acceso a la información, pero no así a la protección de datos personales.

Esta falta de diferenciación resulta problemática, pues ambos derechos, aunque complementarios en ciertos aspectos, responden a principios distintos e incluso contrapuestos. Por ejemplo, el derecho de acceso a la información se rige por el principio de máxima publicidad, lo que implica que los sujetos obligados deben divulgar la mayor cantidad de información posible a cualquier persona interesada. En contraste, el derecho a la protección de datos personales se sustenta en el principio de máxima reserva, que impone al Estado la obligación de recabar únicamente la información estrictamente necesaria para el ejercicio de sus funciones, con el fin de salvaguardar la privacidad de los ciudadanos. En este sentido, el principio de máxima publicidad entra en conflicto con la reserva de la información, que es esencial para garantizar la protección de datos personales.

Cuestión similar se presenta en relación con el principio de transparencia. En el ámbito del derecho de acceso a la información, cualquier persona puede solicitar información en posesión de los sujetos obligados sin necesidad de acreditar un interés particular. Sin embargo, este criterio no es aplicable al tratamiento de datos personales, ya que, por razones de privacidad, quien desee acceder o rectificar sus datos personales debe acreditar su titularidad. No basta con manifestar un interés en la información, sino que es imprescindible demostrar que se es el titular de los datos pues, de lo contrario, se correría el riesgo de que terceros accedan indebidamente a información privada.

IV. Los datos personales y la inteligencia artificial

Es evidente que la IA tiene potenciales aplicaciones beneficiosas en campos como la medicina, la movilidad, la industria, el comercio, las telecomunicaciones, la seguridad, entre otros, y que pueden ofrecer un área fértil para el progreso científico. Sin embargo, también representa desafíos socioambientales, culturales, éticos y jurídicos, por ejemplo, debido a la utilización de datos personales. Como es sabido, las aplicaciones de IA para alcanzar su mayor potencial requieren de la minería de datos, esto es, del procesamiento de grandes volúmenes de datos para aprender, encontrar patrones comunes y tomar decisiones en un contexto determinado. Por ello, se habla de un capitalismo de datos, esto es, un sistema en el que la mercantilización de los datos permite una redistribución asimétrica del poder que se inclina hacia los actores que tienen acceso y capacidad para dar sentido a la información (Myers West, 2019).

El problema se encuentra cuando esos datos son desprovistos de contenido y se desanonimizan, lo que puede provocar la identificación de su titular (Kearns & Roth, 2020, p. 45) y un riesgo serio a su privacidad. Al respecto, una de las soluciones sería el procedimiento de anonimización que impide la identificación del titular de los datos. Esta medida que protege

la privacidad de las personas se encuentra contemplada en el considerando 26 del Reglamento General de Protección de Datos Personales de la Unión Europea (RGPD), pero no así en la legislación mexicana. Otra solución para estos casos es aplicar la privacidad diferencial para garantizar que el riesgo a partir del cual se puede identificar a una persona sea casi nulo, sin una prohibición del uso práctico de sus datos (Kearns & Roth, 2020, pp. 60–61), pero tampoco hay una manera real de aplicarse en México.

En cualquier caso, subyace la cuestión del sesgo de los algoritmos con los que se entrena la IA, lo que lo puede llevar a tomar decisiones injustas o discriminatorias. Para evitar lo anterior, es imperante el entrenamiento no sesgado y la utilización adecuada del aprendizaje automático y del aprendizaje profundo (*machine learning* y *deep learning*), de manera que se pueda evitar que se tomen decisiones automatizadas por las aplicaciones de IA.

Con respecto al marco jurídico mexicano, la protección de los datos personales está garantizada a nivel constitucional en dos artículos. Primero, las fracciones II y III del artículo 6° constitucional en lo correspondiente a la información contenida en posesión de entidades públicas, así como de cualquier persona física o moral, no necesariamente pública que ejerza recursos públicos o realice actos de autoridad. Así, se señala que “la información que se refiere a la vida privada y los datos personales será protegida en los términos y con las excepciones que fijen las leyes” (fracción II); y que “toda persona, sin necesidad de acreditar interés alguno o justificar su utilización, tendrá acceso gratuito a la información pública, a sus datos personales o a la rectificación de éstos” (fracción III).

Los términos en los que se introdujo este derecho surgieron a partir de la reforma del 20 de julio de 2007 que adicionó un párrafo y siete fracciones, siendo las fracciones antes mencionadas las que contienen los principios fundamentales que dan contenido básico al derecho.

En lo relativo a la protección de datos personales en posesión de particulares, el contenido del artículo 16 constitucional, modificado a raíz de la reforma constitucional del 1° de junio de 2009, hace referencia a la importancia de reconocer la protección de datos en el actual contexto de la sociedad de la información, con independencia del derecho al honor, a la intimidad y a la privacidad ya reconocidos en el primer párrafo del mismo artículo. Con base en esta redacción, dicho precepto constitucional no sólo reconoce y da fundamento a lo que tradicionalmente se había conocido como “vida privada” de las personas, sino que, lo complementa con la protección de datos personales, quedando de la siguiente manera: “Toda persona tiene derecho a la protección de sus datos personales, el acceso, rectificación y cancelación de los mismos, así como manifestar su oposición”.

En consecuencia, la regulación de desarrollo de los datos personales en México se puede separar dependiendo en quién recaiga la información: si recae en personas privadas se debe observar la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, mientras que si recae en personas públicas se debe atender a la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados.

El diseño de ambas leyes tuvo como punto de partida el giro que tomó el entorno humano al inicio de la era tecnológica, a partir de lo que en su momento Frosini llamaría la conciencia informática (Frosini, 2021, p. 49), abriendo la oportunidad de un nuevo diálogo sobre los derechos y valores que debían emerger como parte de esta nueva época y, sobre todo, de lo que más tarde se entendería como la facultad de las personas para decidir y controlar quién puede tratar sus datos.

Un ejemplo lo constituye el tratamiento de los datos personales, tanto la Ley General como la Ley Federal comparten que se trata de “Cualquier operación o conjunto de operaciones efectuadas mediante procedimientos manuales o automatizados aplicados a los datos personales, relacionadas con la obtención, uso, registro, organización, conservación, elaboración, utilización, comunicación, difusión, almacenamiento, posesión, acceso, manejo, aprovechamiento, divulgación, transferencia o disposición de datos personales” (artículo 3, fracción XXXI de la Ley General y artículo 2, fracción XIX de la Ley Federal).

Si bien esta definición tuvo una gran relevancia en su momento y actualmente sigue estando vigente, es posible que no sea ya suficiente, pues el rápido avance de la tecnología y el procesamiento de datos han provocado que las regulaciones se encuentren desactualizadas frente a estos nuevos retos (Martínez Devia, 2019, p. 9). Es el caso de la intermediación de los datos, esto es, proveedores que ofrecen presentaciones ordenadas del conjunto de datos, de manera que un mayor número de usuarios puede acceder a esa información (Mercado Lara & Gil García, 2015, p. 12), con la finalidad de identificar, recolectar, organizar, curar, analizar, representar e interpretar esos datos (Janssen & Zuiderwijk, 2014).

Una regulación adecuada debe apoyar esquemas que integren a este nuevo actor reconociéndoles como un sujeto obligado más, sin que ello represente una amenaza a la seguridad de los datos del titular. En otras palabras, su innovación no puede estar por encima de su responsabilidad. Sin embargo, esta figura aún no ha sido contemplada en la legislación mexicana.

También en este sentido, un tema relevante son los datos biométricos obtenidos a partir de un tratamiento específico. Al respecto, cabría preguntarse si las leyes mexicanas actuales en la materia estarían en posibilidad de aplicarse eficazmente a nivel nacional en un entorno

tecnológico. Esto es, en el debate de la comunidad europea, si es necesario renovar los derechos actuales en el entorno digital o, por otra parte, que existan nuevos derechos digitales (Álvarez Robles, 2022). Más allá de las diferentes opiniones, lo cierto es que es fundamental discutir cómo la era tecnológica/digital está influyendo en la necesidad de una protección reforzada a ciertos derechos, como la libertad de expresión, el acceso a la información, la privacidad y la protección de datos. Y, al mismo tiempo, cómo deben entenderse el anonimato, la identidad en el entorno digital, el acceso a internet, la ciberseguridad, la desconexión digital, la inteligencia artificial, y otros en este nuevo escenario.

Las decisiones automatizadas son otro de los retos en la materia, pues puede darse el caso de que las aplicaciones de IA pretendan sustituir las decisiones humanas y afectar derechos fundamentales. En México, los artículos 41 de la Ley General y 26 de la Ley Federal establecen que “La persona titular podrá oponerse al tratamiento de sus datos personales o exigir que se cese en el mismo, cuando: II. Sus datos personales sean objeto de un tratamiento automatizado, el cual le produzca efectos jurídicos no deseados o afecte de manera significativa sus intereses, derechos o libertades, y estén destinados a evaluar, sin intervención humana, determinados aspectos personales de la misma o analizar o predecir, en particular, su rendimiento profesional, situación económica, estado de salud, preferencias sexuales, fiabilidad o comportamiento”. Estas disposiciones coinciden con lo que establece el RGPD, en el sentido que “Todo interesado tendrá derecho a no ser objeto de una decisión basada únicamente en el tratamiento automatizado, incluida la elaboración de perfiles, que produzca efectos jurídicos en él o le afecte significativamente de modo similar” (artículo 22).

Por tanto, podría afirmarse que el mismo criterio de prohibición de decisiones automatizadas en la Unión Europea se aplica en México. Esto es, mientras que la justicia algorítmica puede estar permitida, la justicia automatizada no. Tal es el supuesto de los algoritmos que pueden predecir la violencia hacia un grupo determinado, como las mujeres, como de hecho funciona VioGén, en España. Si un sistema similar se aplicara en México bajo el Modelo para la Atención y Protección Integral para Mujeres que Viven Violencias en el contexto del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, siempre que medie la intervención humana, la regulación y los límites, podrían prevenirse muchas violencias y muertes de mujeres.

Por último, no se omite que en el escenario actual de proliferación de sistemas de IA, una medida necesaria es la evaluación de impacto en la protección de datos personales. Se trata de una medida proactiva (Albornoz, 2021, p. 235), cuyo objetivo es anticipar los riesgos a los que están expuestos los derechos y las libertades de las personas durante el tratamiento, en

consecuencia, “cuando el responsable pretenda poner en operación o modificar políticas públicas, sistemas o plataformas informáticas, aplicaciones electrónicas o cualquier otra tecnología que a su juicio y de conformidad con esta Ley impliquen el tratamiento intensivo o relevante de datos personales, deberá realizar una evaluación de impacto en la protección de datos personales” (artículo 68 de la Ley General). Se considera un tratamiento intensivo o relevante de datos cuando I. Existan riesgos inherentes a los datos personales a tratar; II. Se traten datos personales sensibles, y III. Se efectúen o pretendan efectuar transferencias de datos personales (artículo 69 de la Ley General).

Cuando existía el INAI, la evaluación de impacto en la protección de datos se presentaba ante ese organismo o ante el órgano garante de cualquier Entidad Federativa, en el plazo de los treinta días previos a la puesta en operación del sistema. En 2024, por ejemplo, el INAI emitió cuatro dictámenes a este tipo de solicitudes (Informe INAI, 2024, p. 149). Actualmente, la evaluación deberá entregarse a la Secretaría Anticorrupción y Buen Gobierno o ante las autoridades garantes (artículos 71 en consonancia con el artículo 3, fracciones II y XXVI de la Ley General). Sin embargo, las recomendaciones que éstos realicen a las evaluaciones tendrán el carácter de no vinculantes (artículo 72 de la Ley General).

La idea de contar con una regulación estricta y efectiva sobre la utilización de los datos personales por sistemas de inteligencia artificial es precisamente para prevenir el riesgo de que toda esa información sea explotada algorítmicamente y nos deje desnudos frente a las entidades privadas y públicas (Presno Linera, 2022, p. 40). Por tanto, una solución que se puede adoptar es la denominada privacidad por diseño, la cual busca garantizar el correcto tratamiento de los datos utilizados en procesos de inteligencia artificial, incluso antes de la materialización de los riesgos (Cavoukian, 2012). Por lo que cualquier tecnología que se pretenda implementar debería adoptar la respectiva evaluación, siguiendo con la obligación de la privacidad por diseño, tal y como lo establece el RGPD en su artículo 25 o el artículo 38 de los Estándares de protección de datos personales de la Red Iberoamericana de Protección de Datos, siempre de manera preventiva, y así tener en cuenta los derechos fundamentales o, de otra manera, prohibir su desarrollo e implementación. Actualmente ninguna disposición en la legislación mexicana tanto del sector público como privado contempla esta obligación.

Al respecto, resulta relevante recordar que cualquier protección a los derechos fundamentales en la era de la IA viene determinada por el marco normativo preexistente, siendo capaces de identificar los principios, los valores y las reglas que deban ser aplicadas a la tecnología sin perjuicio de su carácter previo e incluso analógico (Martínez Martínez, 2019, p. 74). Un ejemplo de esto es el documento de la Agencia Española de Protección de Datos Personales “Adecuación al RGPD de tratamientos que incorporan Inteligencia Artificial. Una introducción”,

en el que se pueden encontrar aspectos relevantes que deben ser tenidos en cuenta para la implementación de tratamientos que incluyan IA (AEPD, 2020). Sin embargo, el marco normativo y regulatorio mexicano carece ahora de un organismo similar que debería estar capacitando, emitiendo informes y resolviendo dudas en relación con la protección de datos y la IA para los responsables, desarrolladores, encargados u otros para el cumplimiento de las leyes en la materia. Inclusive, sería necesario reflexionar estos nuevos retos y las potenciales regulaciones de la IA en derechos emergentes, como el derecho a la protección de los datos personales de los menores en internet, el derecho a la intimidad y al uso de dispositivos digitales en el ámbito laboral, el derecho a la intimidad frente al uso de dispositivos de videovigilancia o sistemas de geolocalización, los derechos de portabilidad, el derecho a la desconexión digital. O los derechos a la no identificación, a que la información no sea tratada con herramientas de IA y a la reclamación (Mendoza Enríquez, 2021, p. 197).

En ausencia de un organismo garante como lo era el INAI, qué pasará cuando los sujetos obligados no respeten los principios de responsabilidad, confidencialidad, minimización y, sobre todo, consentimiento, y se vean en peligro los derechos fundamentales. La mayoría de los ciudadanos no cuentan con herramientas técnicas, ni los conocimientos necesarios para conocer y tutelar su información personal. Es más, desde esta postura, los mecanismos del INAI, ahora de la Secretaría Anticorrupción y Buen Gobierno y las autoridades garantes, no deben ser los únicos de aplicación obligatoria, sino también otros principios complementarios, como la Carta de los Derechos Digitales, elaborada por el Grupo de Expertos constituido por la Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial (SEDIA) del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, en conjunto con otros Ministerios y la propia Agencia Española de Protección de Datos (homóloga del INAI), y cuya finalidad es tutelar el tratamiento de datos en entornos informáticos y de IA en España.

V. El acceso a la información pública y la inteligencia artificial

El derecho de acceso a la información pública en México se encuentra regulado en el artículo 6° de la Constitución nacional. Como parte de la protección multinivel de la que forma parte, la regulación de este derecho también se encuentra en los artículos 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y 13 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos. El 10 de junio de 2003, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos emitió la Resolución AG/Res.1932 (XXXIII-O/03), en la que reconoció la importancia del derecho de acceso a la información pública, señalando que “toda persona tiene la libertad de buscar, recibir, acceder y difundir informaciones y que el acceso a la información pública es un requisito indispensable para el funcionamiento mismo de la democracia”. De esta manera, se posibilita que los distintos niveles de gobierno clarifiquen su actuar,

asegurando que los ciudadanos tengan acceso a cualquier tipo de información para el ejercicio pleno de sus derechos. Esto permite que el derecho de acceso a la información pública se materialice conforme a los principios establecidos en la Constitución y en demás legislación aplicable, pues como es sabido, implica tanto la facultad de toda persona para acceder a la información como la posibilidad de difundirla.

La transparencia, en tanto principio clave del acceso a la información, lo es ahora también de la IA. En concreto, la transparencia algorítmica es un instrumento respecto de los usos públicos de la IA (Cotino Hueso, 2022, p. 32). Desde este punto de vista, dos son las problemáticas relacionadas con la transparencia y la IA: por un lado, la ausencia de transparencia de los sistemas de IA y, por el otro, el exceso de información falsa o bulos, esto es, de *fake news* y la manipulación con IA de videos, imágenes y audios, es decir, *deepfakes*. Se trata de dos extremos que, sin duda, pueden desvirtuar el contenido de este derecho en la era tecnológica.

En cuanto al primer supuesto, la proliferación de aplicaciones de IA tanto en el sector privado como en el público deben tener como principios básicos la transparencia algorítmica, la información, la explicabilidad y la comprensibilidad (artículo 13 del Reglamento europeo sobre IA). La transparencia y la explicabilidad permiten hacer comprensible, entendible e inteligible los sistemas de IA a las personas (Ortiz de Zárate Alcarazo, 2022, p. 334). Algunos ejemplos generales son los algoritmos predictivos empleados para la prevención del delito y la violencia, como el caso de VioGén, pero también los hay más particulares.

Un ejemplo reciente creado en México es el “*chatbot* Teo”, programado con inteligencia artificial que ayuda a denunciar casos de corrupción y negligencia por parte de autoridades judiciales, tales como el ministerio público local, la policía de investigación y peritos estatales. Se trata de una herramienta diseñada por TOJIL, una organización no gubernamental, la Oficina Internacional de Asuntos Antinarcóticos y de Aplicación de la Ley de la Embajada de Estados Unidos en México y los gobiernos locales de la Ciudad de México, el Estado de México, Quintana Roo, Puebla, Nuevo León y Oaxaca.

De acuerdo con fuentes periodísticas, la efectividad de este programa quedó comprobada en octubre de 2023 cuando se vinculó a proceso a dos policías que solicitaron indebidamente una cantidad de dinero a un conductor de un vehículo por supuestamente no llevar las luces encendidas en la carretera México-Querétaro y éste los denunció por medio del *chatbot* Teo (Jiménez, s/f).

En la misma línea que lo anterior, se encuentra el “*chatbot* CDMX” que, de acuerdo con la información oficial del gobierno, se trata de una herramienta tecnológica que permite a la

ciudadanía realizar diversas gestiones virtualmente, por ejemplo, renovar la licencia de conducción, realizar el refrendo de la tarjeta de circulación, solicitar información de trámites y presentar reportes ante el Sistema Unificado de Atención Ciudadana, y todo ello desde *Whatsapp* o *Telegram*. (Jefatura de Gobierno, s/f).

Otro ejemplo, son los sistemas expertos jurídicos que le permitan a los fiscales conocer con exactitud los actos y técnicas de investigación para la integración de las carpetas de investigación, sustentados en inteligencia artificial (Granja Pérez, 2023, p. 11). Esto puede ser muy útil para las Fiscalías en México en la investigación de delitos, debido al rezago, la sobrecarga de trabajo y el alto tiempo en la atención de los usuarios.

En el sector privado, uno de los ejemplos de desarrollo tecnológico con IA es la aplicación “Pablo AI”, una herramienta desarrollada por científicos mexicanos que realiza un monitoreo y vigilancia de enfermedades producidas por patógenos mediante algoritmos de IA, pudiendo presentar informes sobre el número de contagios por estados y por regiones y predecir el avance de cualquier enfermedad infecciosa (Piña-Torres et al., 2024, p. 24). Lo anterior, debido a su capacidad para hacer análisis y clasificaciones de noticias y artículos científicos, obtener datos sobre conversaciones en redes sociales y consultar bases de datos de diversos institutos como las del Instituto de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos (InDRE), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y, a partir ellos avisar a instancias de salud pública (Piña-Torres et al., 2024, p. 23).

Si bien estos proyectos tecnológicos son necesarios y son acordes con el objetivo de fomentar el desarrollo de aplicaciones de IA, es importante que sigan un marco regulatorio sólido en el que puedan aplicarse adecuadamente, pues de lo contrario, la posibilidad de que se conozcan los aspectos relacionados con su funcionamiento y la seguridad de estos programas será baja. Lo anterior coincide con las evaluaciones que realiza el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA). De acuerdo con su último informe de 2024, México mantiene un puntaje bajo en la dimensión de Gobernanza, debido a que no cuenta con una Estrategia en IA o política nacional, ni con mecanismos de involucramiento de la sociedad civil, así como tampoco con una institución abocada de forma específica a esta materia (ILIA, 2024, p. 355). Por su parte, los principios de Inteligencia Artificial de la OCDE reconocen que “debe existir una transparencia y divulgación responsable en torno a los sistemas de IA, para garantizar que las personas entiendan sus resultados y puedan desafiarlos”.

Ahora bien, de otro lado se encuentra la proliferación de noticias falsas y de manipulaciones con IA de imágenes, voces y videos. Las *deepfakes* son definidas como representaciones audiovisuales realistas originales que simulan la apariencia y el habla de los seres humanos

(Quirós-Fons & García-Ull, 2022, p. 537). Así, es posible generar, por ejemplo, un video humorístico, pornográfico o político de una persona dice o hace algo sin su consentimiento (Day, 2019, p. 108). El factor que cambia el juego de los *deepfakes* es el alcance, la escala y la sofisticación de la tecnología involucrada (Quirós-Fons & García-Ull, 2022, p. 538), por lo que las consecuencias para los derechos humanos de las personas afectadas pueden ser graves, pues sus datos están siendo distorsionados, sin su consentimiento y usados para engañar y desinformar. En México, han existido casos como el del falso audio del presidente de Morena quien habla de una nueva Constitución que suprimiría la propiedad privada, el video falso de unas boletas encontradas de las elecciones en 2024, el falso comunicado de la facultad de ingeniería de la UNAM que desconocía a la excandidata Xóchitl Gálvez como egresada de esa facultad, entre otros.

Esto tiene su origen en la concentración de los medios de comunicación en pocas manos, la decreciente calidad informativa de los mismos y la preocupante tendencia de las redes sociales, lo cual está generando un caldo de cultivo tóxico para un correcto proceso informativo y deliberativo, por lo que si no se regula a tiempo, puede entrañar una serie de retos y peligros para los derechos de las personas y también para el funcionamiento de las democracias (García Marín, 2024, p. 28). En este sentido, se tiene que pensar en nuevos derechos surgidos a partir de este contexto, como el derecho a la actualización de informaciones en medios de comunicación digitales y “el principio de escrutinio de los derechos humanos como habilitador para el Estado de un mecanismo efectivo para la supervisión, garantía y ejercicio de los derechos humanos a la luz del desarrollo tecnológico” (Mendoza Enríquez, 2021, p. 187).

No resulta extraño, por tanto, el debate en Europa sobre la necesidad de regular la comunicación producida en estas plataformas, “caso de vigilar el discurso de odio o la proliferación deliberada de bulos, así como de exigir a los propietarios certezas sobre el uso de los datos expuestos por sus usuarios, el almacenamiento de estos o las características de los algoritmos empleados para mostrar contenido” (García Marín, 2024, p. 25).

Como señala García Marín, es evidente que el poder comunicativo que se desprende de estas plataformas, aunado al derecho a la neutralidad tecnológica y de internet, ameritaría un mayor control desde el ámbito público, así como su probada capacidad para fomentar ciertas tendencias políticas, especialmente extremistas a partir de acciones que estarían facilitando la propaganda política, el uso deliberado de noticias falsas o bulos, así como la visibilización de contenidos radicales e invisibilizando perfiles moderados” (2024, pp. 25–27). En esta misma línea, Pariser (2011) destaca que los algoritmos de personalización en plataformas como Facebook y X han creado entornos informativos cerrados y a menudo sin

intencionalidad de neutralidad, por lo que aboga por mayor transparencia algorítmica y el empoderamiento del usuario.

Como se ha mencionado, el INAI era un organismo que se encargaba de ordenar a las entidades obligadas la entrega de la información solicitada por los ciudadanos. Tenía la capacidad de “intervenir de manera objetiva, libre de presiones políticas, asegurando que la información se proporcionara sin restricciones indebidas” (Castillo Aguilar, 2025). Con la desaparición de este instituto, sin embargo, la tutela del acceso a la información y la protección de datos queda paralizada. No significa que no exista o se pierda, pero sí complica mucho el panorama de la protección, debido que hasta ahora se desconoce la forma en que las autoridades garantes de cada institución van a realizar la misma labor. Además de que, en temas de desarrollo de programas de IA, como se ha visto, hay una gran incertidumbre jurídica, no solo por la falta de un marco regulatorio, sino también porque se vislumbra mayor opacidad gubernamental ante la ausencia de un organismo efectivo y técnico en esta materia que podría incluso retrasar la efectividad de los derechos.

VI. Conclusiones

La eliminación del INAI, como parte de la reforma constitucional del 20 de diciembre de 2024, representa un retroceso significativo en la protección del derecho de acceso a la información y la protección de datos personales, en tanto derechos fundamentales en México. Particularmente en un contexto marcado por el avance acelerado de la inteligencia artificial. Tan solo en México, la población conectada a internet alcanza el 78,63% (ILIA, 2024, p. 354). Y, con ello, la posibilidad de que la IA permee cada vez más en ámbitos de la vida pública y privada es alta.

El análisis de la naturaleza jurídica de los órganos constitucionales autónomos, y en particular del INAI, pone en evidencia su papel esencial como contrapeso institucional y garante de derechos fundamentales. Su desaparición no solo impacta en los derechos mencionados, sino que también plantea serios cuestionamientos sobre la dirección que está tomando el diseño institucional del país.

En este contexto y debido a que nos encontramos al inicio de lo que serán grandes e innovadores desarrollos de IA, es fundamental asegurar que las tecnologías que se implementen en México respeten los derechos humanos y cumplan con la legislación vigente. A su vez, es necesario reflexionar de manera urgente sobre el futuro de la regulación de los sistemas de IA, y, en la medida de lo posible, actualizar y crear nuevas leyes al respecto. Un sistema que no respete los derechos fundamentales o que, por el contrario, ataque las libertades de las personas, no debe tener cabida ni ser permitido. Sin embargo, sin un marco

regulatorio adecuado, efectivo y actualizado, ni instituciones independientes y técnicamente competentes, no será posible enfrentar estos desafíos de manera efectiva.

Si se mira a los lados, se dará cuenta que los países ya están avanzando en esa dirección, por el sendero de la regulación, inclusive, algunos llevan años adoptando sistemas que utilizan IA. Por lo que no se trata de prohibir o de evitar, sino de prevenir y limitar. La IA se tiene que usar por la administración pública, por los jueces, por las autoridades y por los particulares, pero con seguridad y pleno respeto de los derechos fundamentales, de lo contrario, las consecuencias serán graves y duraderas. Mientras que en algunos lugares los homólogos del INAI están emitiendo informes, capacitando a los proveedores y usuarios con guías, cartas y recomendaciones sobre lo que debe implicar la transición hacia esas tecnologías, a la vez que discutiendo en general sobre los retos y desafíos que supone el uso de los sistemas de IA en la vida de las personas y del propio Estado, en México se está dando marcha atrás, para quitar un instituto cuyas facultades ahora eran más que indispensables. En consecuencia, el panorama se torna adverso, por lo que es urgente reflexionar desde los ámbitos académico y social para impulsar al gobierno a entender que, la disyuntiva de a mayor regulación menor innovación es una falacia, por demás, superada. Basta con mirar la experiencia europea, estadounidense, china y una que otra latinoamericana.

VII. Referencias bibliográficas

Agencia Española de Protección de Datos Personales (AEPD). (2020). *Adecuación al RGPD de tratamientos que incorporan Inteligencia Artificial. Una introducción.*

Albornoz, M. M. (2021). El titular de datos personales, parte débil en tiempos de auge de la Inteligencia Artificial. ¿Cómo fortalecer su posición? *REVISTA IUS*, 15(48), 209–242. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i48.2021.715>

Álvarez Robles, T. (2022). Los derechos digitales en la enseñanza del Derecho Constitucional: especial referencia al Derecho de acceso a internet. *DOCENCIA Y DERECHO*, 19, 32–52. <https://doi.org/10.21071/redd.vi19.16506>

Caballero Ochoa, J. L. (2000). Los órganos constitucionales autónomos: más allá de la división de poderes. *Jurídica, Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, 30.

Cámara de Diputados. (2024). *Gaceta Parlamentaria, Cámara de Diputados*. 6457-18.

Cárdenas Gracia, J. (2001). Justificación de los órganos constitucionales autónomos. *Derecho y Cultura*, 2.

- Cárdenas Gracia, J. (2012). *Una Constitución para la democracia. Propuestas para un nuevo orden constitucional*. IJ-UNAM.
- Cárdenas Sánchez, J., & Gildo de la Cruz, M. G. (2023). Eficacia institucional de los organismos independientes pro-rendición de cuentas: el caso del Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI). *Estudios en Derecho a la Información*, 35–59. <https://doi.org/10.22201/ijj.25940082e.2024.17.18781>
- Castillo Aguilar, H. (2025). La desaparición del INAI ¿Reforma constitucional regresiva? *Hechos y Derechos*, 1–3.
- Cavoukian, A. (2012). Privacy by Design: Origins, Meaning, and Prospects for Assuring Privacy and Trust in the Information Era. En *Privacy Protection Measures and Technologies in Business Organizations* (pp. 170–208). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-501-4.ch007>
- Córdova Vianello, L. (2008). Estado actual y futuro de los órganos autónomos. En *Tercer Congreso Nacional de Organismos Públicos Autónomos. Autonomía, reforma legislativa y gasto público* (pp. 37–43). CDHDF.
- Cotino Hueso, L. (2022). Transparencia y explicabilidad de la inteligencia artificial. Elementos conceptuales, generales y de género. En L. Cotino Hueso & J. Castellano Claramunt (Eds.), *Transparencia y explicabilidad de la inteligencia artificial* (pp. 25–67). Tirant Lo Blanch.
- Day, C. (2019). The Future of Misinformation. *Computing in Science & Engineering*, 21(1), 108–108. <https://doi.org/10.1109/MCSE.2018.2874117>
- Estrada Michel, R. (2007). *La división del poder público. Temas constitucionales* (R. (comp.) Estrada Michel, Ed.). Porrúa.
- Fabián Ruíz, J. (2017). Los órganos constitucionales autónomos en México. *Cuestiones Constitucionales Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 37.
- Frosini, V. (2021). *Informática y Derecho*. Temis.
- García Marín, I. (2024). La democracia mexicana a más de dos décadas de su recuperación. Un análisis crítico del período 2000-2023. *Revista Jurídica Crítica y Derecho*, 5(8), 18–33. <https://doi.org/https://doi.org/10.29166/cyd.v5i8.5173>

- García Pelayo, M. (1981). El 'status' del Tribunal Constitucional. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 1.
- González Rincón, A. C., & García Marín, I. (2024). ¿Hacia una nueva relación entre los poderes del Estado? La creación de los órganos constitucionales autónomos en México y su papel transformador. *Revista Derecho del Estado*, 61, 91–120. <https://doi.org/10.18601/01229893.n61.04>
- Granja Pérez, H. O. (2023). Utilización de la inteligencia artificial de sistema experto en la investigación del delito. *Revista Mexicana de Ciencias Penales*, 7(21), 3–20. <https://doi.org/10.57042/rmcp.v7i21.674>
- INAI. (2024). *10 casos que conoces gracias al INAI*. INAI/227/2024 .
- Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA). (2024). *México*.
- Janssen, M., & Zuiderwijk, A. (2014). Infomediary Business Models for Connecting Open Data Providers. *Social Science Computer Review*, 32, 694–711.
- Jefatura de Gobierno. (s/f). *Gobierno de la CDMX*. <https://jefaturadegobierno.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/presenta-marti-batres-jefe-de-gobierno-de-la-ciudad-de-mexico-nuevo-chatbot-para-realizar-tramites-reportes-y-consultas-desde-whatsapp>.
- Jiménez, E. (s/f). *Quién es TEO, el ChatBot que logró la vinculación a proceso de dos policías acusados de corrupción*. <https://www.infobae.com/mexico/2023/11/02/quien-es-teo-el-chatbot-que-logro-la-vinculacion-a-proceso-de-dos-policias-acusados-de-corrupcion/>.
- Kearns, M., & Roth, A. (2020). *El algoritmo ético. La ciencia del diseño de algoritmos socialmente responsables*. Wolters Kluwer.
- Martínez Devia, A. (2019). La inteligencia artificial, el big data y la era digital: ¿una amenaza para los datos personales? *Revista La Propiedad Inmaterial*, 27, 5–23. <https://doi.org/10.18601/16571959.n27.01>
- Martínez Martínez, R. (2019). Inteligencia artificial desde el diseño. Retos y estrategias para el cumplimiento normativo. *Revista Catalana De Dret Públic*, 58, 64–81.
- Matheus, M. M. (1995). Relaciones de los institutos autónomos con la administración central. *Cuestiones Políticas*, 14.

- Mendoza Enríquez, O. A. (2021). El derecho de protección de datos personales en los sistemas de inteligencia artificial. *REVISTA IUS*, 15(48), 179–207. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i48.2021.743>
- Mercado Lara, E., & Gil García, J. R. (2015). Intermediarios de datos en un ambiente de Gobierno Abierto: una propuesta teórica. *Espacios Públicos*, 18(44), 7–22.
- Mondragón Centeno, D. (2013). El fortalecimiento de los órganos autónomos a través de políticas de gobierno abierto. En *Octavo Congreso Nacional de Organismos Públicos Autónomos. La participación ciudadana en el fortalecimiento de los OPA* (pp. 189–192). CDHDF.
- Moreno Ramírez, I. (2005). *Los órganos constitucionales autónomos en el ordenamiento jurídico mexicano*. Porrúa.
- Myers West, S. (2019). Data Capitalism: Redefining the Logics of Surveillance and Privacy. *Business & Society*, 58(1), 20–41. <https://doi.org/10.1177/0007650317718185>
- Ortiz de Zárate Alcarazo, L. (2022). Explicabilidad (de la inteligencia artificial). *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 22, 328–344. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6819>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: How the new personalized web is changing what we read and how we think*. Penguin.
- Piña-Torres, I. H., Villa-Pérez, J. S., Melendez-Cardiel, M. A., Ornelas-Meza, I. M., García-Rodríguez, C. N., & García-González, O. P. (2024). PABLO; nueva herramienta de IA para la vigilancia y monitoreo epidemiológico, detección de posibles brotes pandémicos y generación de diagnósticos moleculares de qPCR. *Revista de Investigación y Educación Médica*, 3(1), 22–29.
- Presno Linera, M. Á. (2022). *Derechos fundamentales e inteligencia artificial* (Marcial Pons).
- Quirós-Fons, A., & García-Ull, F. J. (2022). La Inteligencia Artificial como herramienta de la desinformación: deepfakes y regulación europea. En E. García-Antón Palacios (Ed.), *Los derechos humanos en la inteligencia artificial: su integración en los ODS de la Agenda 2030* (pp. 537–555). Aranzadi.
- Uvalle Aguilera, R. A. (2022). *Órganos constitucionales autónomos en México: análisis y propuestas para su desarrollo institucional*. IJ-UNAM.

Otras fuentes:

Controversia Constitucional 32/2005, Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Novena Época, t. XXIV, octubre de 2006, p. 912.

Tesis aislada 2a. LXXXVIII/98, CONTROVERSIA CONSTITUCIONALES. UN ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO ESTATAL CARECE DE LEGITIMACIÓN ACTIVA EN LA CAUSA, Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Novena Época, t. VII, junio de 1998, registro: 903,862, p. 421.

Tesis de Jurisprudencia P./J. 20/2007, ÓRGANOS CONSTITUCIONALES AUTÓNOMOS. NOTAS DISTINTIVAS Y CARACTERÍSTICAS, Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, t. xxv, mayo de 2007, registro digital: 172456, p. 1647.

Capítulo 6. Desarrollo de Habilidades Lingüísticas para una Comunicación Efectiva en Inglés en Niños de la Parroquia Belisario Quevedo

Carlos Enrique Proaño Rodríguez

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

Rubela Janeth Pila López

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

Yilena Montero Reyes

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

I. Introducción

La enseñanza del idioma inglés en zonas rurales de Ecuador enfrenta desafíos significativos debido a factores como la falta de recursos educativos adecuados, la escasez de docentes capacitados y la limitada exposición al idioma fuera del entorno escolar. Estas barreras limitan las oportunidades educativas y profesionales de los estudiantes en estas áreas, perpetuando un ciclo de desigualdad en comparación con sus pares en zonas urbanas. La Parroquia Belisario Quevedo, ubicada en la Provincia de Cotopaxi, es un claro ejemplo de estas limitaciones, donde la enseñanza del inglés ha sido históricamente deficiente, impactando negativamente en el desarrollo académico y social de los niños y niñas.

La globalización ha aumentado la demanda de competencias en inglés, no solo como un idioma adicional, sino como una herramienta esencial para acceder a oportunidades de educación superior y empleo. En este contexto, el acceso a una educación de calidad en inglés se vuelve crucial para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en comunidades rurales que enfrentan mayores desafíos socioeconómicos. El Proyecto de Vinculación “Fortalecer el desarrollo, humano, social y tecnológico de los habitantes de la Parroquia Belisario Quevedo y sus comunidades” busca abordar estas desigualdades a través de la implementación de un programa de enseñanza del inglés adaptado a las necesidades específicas de esta comunidad.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos rurales de Ecuador enfrenta desafíos persistentes relacionados con la desigualdad territorial, la escasez de recursos didácticos, la limitada formación docente especializada y la casi nula exposición al idioma fuera del entorno escolar. Estas condiciones acentúan la brecha educativa entre zonas rurales y urbanas, y reducen las oportunidades de inserción académica, laboral y cultural de los estudiantes de comunidades periféricas (Martínez & López, 2021). La parroquia Belisario

Quevedo, ubicada en la provincia de Cotopaxi, representa un caso paradigmático de esta problemática: niños y niñas de edad escolar acceden a una enseñanza fragmentada del inglés, sin continuidad metodológica ni proyección funcional hacia el uso práctico del idioma.

Ante esta situación, el presente estudio surge en el marco del Proyecto de Vinculación con la Sociedad de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Sede Latacunga, con el propósito de implementar una propuesta educativa dirigida a niños y niñas de entre 8 y 12 años. El objetivo central fue fortalecer sus habilidades lingüísticas en inglés —especialmente la comprensión auditiva y la expresión oral— a través de una pedagogía sensible al contexto, basada en actividades comunicativas y materiales adaptados a su realidad sociocultural. A partir de un enfoque cualitativo-narrativo, se documentaron experiencias de aprendizaje, percepciones familiares y transformaciones sociales vinculadas al uso del inglés como herramienta de desarrollo personal y comunitario. Este artículo expone los resultados alcanzados, analiza sus implicaciones educativas y propone estrategias replicables en entornos rurales similares.

El objetivo principal de esta investigación es evaluar el impacto del programa de enseñanza del idioma inglés en el desarrollo académico y social de niños y niñas de 8 a 12 años en la Parroquia Belisario Quevedo, dentro del marco del Proyecto de Vinculación “Fortalecer el desarrollo, humano, social y tecnológico de los habitantes de la Parroquia Belisario Quevedo y sus comunidades”.

1.1. Problema de investigación

La literatura académica ha documentado ampliamente la brecha en la calidad de la educación entre áreas urbanas y rurales, especialmente en países en desarrollo. Según la investigación de la UNESCO (2020), los estudiantes en áreas rurales suelen tener un acceso limitado a recursos educativos, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico y desarrollo profesional a largo plazo. Esta desigualdad es particularmente evidente en la enseñanza del inglés, donde los estudiantes rurales a menudo carecen de las oportunidades y herramientas necesarias para alcanzar un nivel de competencia comparable al de sus contrapartes urbanas (Bissau & Salas, 2021).

Estudios recientes sugieren que la implementación de programas de enseñanza del inglés en contextos rurales puede tener un impacto significativo en la reducción de estas disparidades educativas. García y Wei (2019) argumentan que un enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, adaptado a las realidades socioculturales de los estudiantes, puede mejorar significativamente las competencias lingüísticas y abrir nuevas oportunidades académicas y

profesionales. Sin embargo, para que estos programas sean efectivos, es fundamental que sean diseñados considerando las particularidades de las comunidades rurales, incluyendo sus limitaciones económicas, tecnológicas y culturales (Cummings, 2016).

En la Parroquia Belisario Quevedo, la falta de acceso a una educación en inglés de calidad ha limitado las oportunidades de los estudiantes para participar en una economía cada vez más globalizada. Este estudio busca llenar ese vacío al implementar y evaluar un programa de enseñanza del inglés diseñado específicamente para abordar las necesidades de esta población rural, evaluando su impacto en el desarrollo educativo y social de los estudiantes.

En el contexto rural ecuatoriano, como en Belisario Quevedo, la enseñanza de inglés enfrenta retos sistemáticos que agravan la inequidad educativa. Estudiantes rurales suelen partir de niveles de proficiencia A0–A1, muy por debajo de lo esperado en áreas urbanas (Barre-Parrales & Villafuerte-Holguín, 2021). Este desfase se explica por una instrucción centrada en gramática, sin un enfoque comunicativo eficaz, así como por la carencia de docentes especializados con certificación B2 o superior (Monzón, 2024). Esta situación limita severamente el desarrollo de habilidades orales y auditivas, vitales para el uso funcional del idioma.

La brecha digital profundiza aún más la exclusión rural. En Ecuador, el acceso al internet rural apenas alcanza el 35 %, frente a más del 60 % en zonas urbanas, y las conexiones digitales son más lentas y menos confiables (Monzón, 2024). Esto impide la utilización de recursos multimodales, la interacción remota con hablantes nativos y el acceso a plataformas educativas, fundamentales para un aprendizaje comunicativo efectivo.

Además, estudios en zonas rurales de Ecuador y Colombia subrayan la carencia de motivación intrínseca, alimentada por percepciones familiares de que el inglés es irrelevante para la vida local (Blanco Martell & Argudo Serrano, 2024); este desinterés se ve reforzado por jornadas escolares extensas, dependencia de actividades agrícolas y bajo nivel de alfabetización digital entre los padres, condiciones que dificultan el acompañamiento familiar y perpetúan la brecha lingüística.

Por último, la evidencia indica que intervenciones basadas en metodologías comunicativas como CLT o CLIL, con voluntariado y tareas situadas, han logrado mejoras en la comprensión auditiva y fluidez oral, incluso con recursos limitados (Monzón, 2024; Fauzi & Ridwan, 2025). Sin embargo, su impacto es efímero cuando no se incorpora institucionalmente y no se garantiza formación continua de docentes, infraestructura tecnológica ni continuidad en el plan curricular. Abordar estas dimensiones pedagógicas, tecnológicas y culturales es

indispensable para garantizar una educación lingüística equitativa y de calidad en Belisario Quevedo y en comunidades rurales similares.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Ecuador evidencia una profunda brecha entre zonas urbanas y rurales, no solo en el rendimiento académico, sino también en las oportunidades de acceso a recursos tecnológicos, docentes calificados y ambientes bilingües. En este contexto, la parroquia rural Belisario Quevedo, en la provincia de Cotopaxi, refleja con claridad las tensiones estructurales que impiden un aprendizaje significativo del idioma inglés. Las instituciones educativas del sector enfrentan limitaciones materiales y pedagógicas, con docentes que en su mayoría no cuentan con la certificación mínima B2 requerida por el Ministerio de Educación para la enseñanza del idioma extranjero (Monzón, 2024). A esto se suma una metodología predominantemente tradicional, enfocada en gramática y memorización, que no promueve la competencia comunicativa, especialmente en niños de entre 8 y 12 años.

Desde este escenario, el **Proyecto de Vinculación con la Sociedad** de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE-Latacunga se planteó como una respuesta alternativa, con enfoque contextual y comunitario. A través de la implementación de un programa extracurricular de enseñanza de inglés, se buscó no solo suplir las carencias del sistema formal, sino también integrar dinámicas pedagógicas activas, trabajo colaborativo, y actividades comunicativas situadas. Este tipo de intervención permite evidenciar que los procesos de vinculación no solo fortalecen el desarrollo territorial, sino que también promueven transformaciones pedagógicas desde la acción universitaria, conectando teoría, docencia y servicio social (Barre-Parrales & Villafuerte-Holguín, 2021).

Sin embargo, la problemática va más allá de las aulas. La escasa exposición al inglés fuera del entorno escolar, sumada a la baja conectividad digital —menos del 35 % de acceso estable en hogares rurales de la Sierra ecuatoriana (Crespo & Rodríguez, 2023), restringe el contacto real con el idioma. Las familias suelen priorizar actividades productivas y mostrar bajo involucramiento en procesos educativos, no por desinterés, sino por una estructura social marcada por la precariedad y la falta de formación digital básica (Blanco Martell & Argudo Serrano, 2024). Esto limita el acompañamiento del proceso de aprendizaje desde el hogar y reduce la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes, quienes perciben el inglés como un saber alejado de su cotidianidad.

Asimismo, investigaciones recientes han demostrado que los proyectos extracurriculares con enfoque comunicativo e intercultural, cuando son sostenidos y adecuadamente contextualizados, tienen un impacto positivo en la comprensión auditiva, la expresión oral y

la autoestima de los estudiantes (Fauzi & Ridwan, 2025). No obstante, su efectividad depende de factores estructurales como la articulación institucional, la formación continua de docentes, la sostenibilidad de los recursos y el reconocimiento del proyecto por parte de la comunidad y de las autoridades locales. En este sentido, el proyecto de vinculación en Belisario Quevedo visibiliza tanto las posibilidades como las limitaciones de intervenir desde la universidad para reducir la brecha educativa rural, y plantea la necesidad de fortalecer el nexo universidad–territorio mediante políticas educativas inclusivas, recursos permanentes y seguimiento institucional.

1.2. Relación entre las variables principales y la población

La principal variable de estudio en esta investigación es la competencia lingüística en inglés, la cual se relaciona directamente con el desarrollo académico y social de los estudiantes en la Parroquia Belisario Quevedo. La hipótesis central de este estudio es que la mejora en la competencia lingüística en inglés tendrá un impacto positivo en las oportunidades académicas y sociales de los estudiantes, al proporcionarles una herramienta esencial para su futuro desarrollo.

- **Competencia Lingüística en inglés:** esta variable se refiere a la capacidad de los estudiantes para entender, hablar, leer y escribir en inglés. Estudios previos han demostrado que la competencia en un segundo idioma, especialmente en inglés, está correlacionada con mejores resultados académicos y mayores oportunidades de empleo (Baker, 2017; Richards & Rodgers, 2014).
- **Desarrollo Académico y Social:** en este estudio, el desarrollo académico se evalúa en términos del rendimiento escolar y la motivación para continuar con la educación secundaria y superior. El desarrollo social se mide a través de la integración social de los estudiantes y su capacidad para interactuar con otros dentro y fuera del entorno escolar. La literatura sugiere que el aprendizaje del inglés puede facilitar tanto el desarrollo académico como el social, al permitir a los estudiantes participar en una gama más amplia de actividades culturales y educativas (García, 2019; Cumming, 2016).
- **Problemática o Situación Conflictiva:** la problemática central es la brecha educativa que enfrentan los estudiantes de la Parroquia Belisario Quevedo en comparación con sus pares en zonas urbanas, específicamente en relación con la enseñanza del inglés. Esta brecha se traduce en menores oportunidades académicas y profesionales, perpetuando un ciclo de desigualdad. La falta de recursos, infraestructura y personal docente capacitado son los principales factores que contribuyen a esta situación. El presente estudio aborda esta problemática mediante la implementación de un

programa de enseñanza del inglés adaptado a las necesidades y contextos de estos estudiantes, buscando evaluar su efectividad y su impacto en la mejora de las competencias lingüísticas y el desarrollo integral de los estudiantes.

1.3. Revisión de la literatura

La revisión documental se diseñó para sustentar el desarrollo de un módulo comunitario de inglés para niños de 8-12 años en la parroquia rural Belisario Quevedo, como parte del Proyecto de Vinculación. Se buscó integrar evidencia empírica y teórica sobre (a) enseñanza de inglés en contextos rurales, (b) educación bilingüe e intercultural, y (c) efectos sociales y académicos del dominio del inglés en comunidades marginadas.

1.3.1. Diseño y protocolo de la búsqueda

Tipo de revisión. Se aplicó una revisión integrativa siguiendo las directrices PRISMA-S (Rethlefsen et al., 2021) para garantizar exhaustividad y transparencia.

Período. Enero 2015 – mayo 2025.

Bases de datos. Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo, Redalyc y Google Scholar.

Tabla 1.

Bloques de búsqueda. Relevancia o Justificación de la Temática.

Bloque A	Bloque B	Bloque C
“English language teaching” OR “EFL”	“Rural education” OR “rural schools” OR “marginalised communities”	“Bilingual education” OR “intercultural*” OR “community-based” OR “social development”

Fuente: elaboración propia.

Los términos se combinaron con AND/OR y se adaptaron a tesauros específicos (ERIC Thesaurus, DeCS). Se empleó el operador “*” para truncamientos y comillas para frases exactas.

1.3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión: artículos revisados por pares, estudios empíricos o revisiones sistemáticas sobre enseñanza de inglés a menores de 18 años en zonas rurales bilingües, publicados en inglés o español.

Exclusión: estudios exclusivamente urbanos, población adulta, documentos sin acceso completo o con calidad metodológica baja (según JBI-Critical Appraisal).

1.3.3. Proceso de cribado y evaluación de la calidad

Cribado de títulos y resúmenes (dos revisores; $\kappa = 0,83$).

Revisión de texto completo y aplicación de la lista JBI correspondiente (cuantitativa, cualitativa o mixta).

Síntesis temático-comparativa mediante la técnica de codificación abierta y posterior agrupación por categorías (Saldaña, 2021).

De 612 registros iniciales, 74 cumplieron los criterios; 58 obtuvieron puntuaciones $\geq 70\%$ en la evaluación de calidad y fueron incluidos en la síntesis (véase diagrama PRISMA en material suplementario).

Tabla 2.

Hallazgos clave de la literatura.

Tema emergente	Evidencia principal	Aportes al estudio
Adaptación metodológica en contextos rurales	Estudios de Latacunga evidencian la necesidad de enfoques situados y recursos de bajo costo (cienciadigital.org); la CLT adaptada mejora la participación infantil (researchgate.net)	Orienta la selección de tareas comunicativas contextualizadas.
Interculturalidad y educación bilingüe	Revisión sistemática en América Latina subraya la importancia de integrar saberes locales (scielo.org.co)	Fundamenta la inclusión de contenido cultural kichwa-quechua en las actividades.
Modelos place-conscious y aprendizaje situado	La aproximación place-conscious fortalece la identidad y motiva la L2 (jrre.psu.edu)	Justifica el uso de proyectos comunitarios (mercados, festividades).
Motivación y factores psicosociales	En Zumba, la motivación intrínseca y el apoyo familiar predicen persistencia en el aprendizaje (researchgate.net)	Avala incorporar rúbricas de autoestima y cooperación como indicadores.
Plataformas digitales de bajo costo	Revisión sobre plataformas digitales en primaria ecuatoriana muestra mejoras de 20 % en vocabulario receptivo (revista.religacion.com)	Sustenta el empleo de aplicaciones offline y radio escolar.
Impacto socioeconómico del inglés	Estudios nacionales asocian la competencia B1 con mayor acceso a becas y empleabilidad (revistas.uasb.edu.ec); el programa Ecuador Habla Inglés revela beneficios profesionales para docentes rurales (ec.usembassy.gov)	Refuerza la pertinencia social del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

1.3.4. Brechas identificadas

Escasez de estudios longitudinales que midan simultáneamente variables lingüísticas y psicosociales en niños rurales.

Falta de pruebas empíricas sobre sostenibilidad institucional una vez terminada la intervención.

Estas brechas orientan los objetivos 3 y 4 del presente artículo y justifican la evaluación de indicadores de autoestima, cooperación y sostenibilidad.

1.3.5. Implicaciones metodológicas para el módulo de inglés

La evidencia respalda:

Enfoque comunicativo-tareas con adaptación cultural (CLT y TBLT).

Aprendizaje basado en proyectos place-conscious (p. ej., entrevistas a agricultores locales).

Integración de TIC de bajo costo (podcasts comunitarios, apps offline).

Evaluación mixta (lingüística y psicosocial) con rúbricas validadas en contextos rurales.

La enseñanza del idioma inglés en contextos rurales no solo es una cuestión de equidad educativa, sino también un factor clave para el desarrollo económico y social de las comunidades. En un mundo globalizado, el dominio del inglés abre puertas a oportunidades académicas y laborales que de otro modo estarían fuera del alcance de los estudiantes en áreas rurales. La relevancia de esta temática radica en su capacidad para empoderar a los estudiantes, brindándoles las herramientas lingüísticas necesarias para acceder a un mercado laboral global y para participar activamente en un entorno multicultural.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación contribuye al campo de la educación bilingüe y la enseñanza de idiomas, áreas en las que existe una creciente demanda de estudios que aborden las necesidades específicas de las poblaciones rurales (Baker, 2017; Cummins, 2016). Al investigar el impacto de un programa de enseñanza del inglés adaptado a las características socioculturales y económicas de la Parroquia Belisario Quevedo, este estudio ofrece una base teórica para la implementación de programas similares en otros contextos rurales.

En términos prácticos, la implementación de este programa no solo beneficia directamente a los estudiantes al mejorar sus competencias lingüísticas, sino que también tiene implicaciones a largo plazo para el desarrollo de la comunidad en su conjunto. Estudios previos han demostrado que la enseñanza del inglés en áreas rurales puede mejorar significativamente las perspectivas de empleo y la movilidad social de los estudiantes, lo que a su vez contribuye al desarrollo económico local (Richards & Rodgers, 2014; García & Wei, 2019).

La relevancia social de esta investigación es evidente en su capacidad para reducir la brecha educativa entre áreas urbanas y rurales. Al proporcionar a los estudiantes de la Parroquia Belisario Quevedo acceso a una educación de calidad en inglés, este proyecto busca promover la equidad educativa y contribuir a la creación de una sociedad más inclusiva y justa (UNESCO, 2020). Además, al fortalecer las competencias en inglés, se facilita la integración de los estudiantes en un mundo cada vez más globalizado, lo que les permite participar más plenamente en la vida social, cultural y económica tanto a nivel local como internacional.

El desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés constituye un proceso complejo que involucra la adquisición progresiva de competencias receptivas (comprensión auditiva y lectora) y productivas (expresión oral y escrita), así como destrezas pragmáticas, léxicas y fonológicas. Estas habilidades no se adquieren de forma aislada, sino como parte de un proceso dinámico e interactivo, condicionado por factores contextuales, afectivos y sociales (Newman & Gibson, 2023).

Según el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – Volumen Complementario**, la competencia lingüística se alcanza cuando el estudiante es capaz de realizar tareas comunicativas en contextos específicos, integrando conocimiento gramatical, habilidades sociolingüísticas y estrategias comunicativas (Council of Europe, 2020).

En el caso de niños de zonas rurales, como Belisario Quevedo, la enseñanza del inglés debe adaptarse a contextos socioculturales concretos y a limitaciones estructurales, como el acceso reducido a tecnologías o la escasa formación docente en metodologías comunicativas. Investigaciones recientes en entornos rurales latinoamericanos destacan que el enfoque por tareas (Task-Based Language Teaching) y la enseñanza situada mejoran el aprendizaje significativo del idioma (Zambrano & Martínez, 2025).

Por ejemplo, Ramos y Lema (2024) encontraron que los niños de zonas rurales ecuatorianas logran mejores resultados en producción oral cuando las actividades se centran en contextos familiares, como mercados o festividades locales. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar la **pedagogía place-conscious**, que reconoce el entorno como un recurso para la enseñanza (Igniting Rural English Learner Education, 2023).

Además, la **comunicación efectiva** no solo implica la transmisión gramaticalmente correcta de mensajes, sino también la capacidad de los hablantes para adaptarse a situaciones sociales reales, demostrar empatía, negociar significados y emplear estrategias compensatorias. Fulcher (2025) sostiene que la competencia comunicativa moderna debe

incorporar elementos interculturales y multimodales, lo que resulta especialmente relevante en contextos plurilingües como el ecuatoriano.

Desde una perspectiva psicolingüística, Krashen (1982, citado por Newman & Gibson, 2023) subraya la importancia del input comprensible, la motivación y la reducción de la ansiedad en el proceso de adquisición. Esta teoría sigue vigente en estudios recientes que demuestran que el ambiente de aprendizaje y la interacción social positiva mejoran notablemente las habilidades lingüísticas de niños en zonas desfavorecidas (Herrera, Villagómez & Cherres, 2023).

1.4. Principios de la vinculación con la sociedad desde la educación superior

La vinculación con la sociedad (VCS) constituye una función esencial en la educación superior latinoamericana, al articular la docencia, la investigación y el servicio en beneficio del entorno. La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador establece que la VCS debe promover la transformación social, el desarrollo sostenible y la equidad territorial (LOES, 2024).

Diversos estudios recientes coinciden en que la VCS debe fundamentarse en **principios como la pertinencia, la reciprocidad, la sostenibilidad, la interculturalidad y la ética** (Tamayo Rodríguez, 2025; Cano, Colacci & Flores, 2023). Por ejemplo, Tamayo Rodríguez (2025) afirma que los proyectos de vinculación deben responder a necesidades reales de la comunidad, evitando acciones unilaterales que no consideren los saberes locales.

En ese mismo sentido, Cano et al. (2023) plantean que la extensión universitaria debe superar el paradigma asistencialista para transformarse en un espacio de co-construcción de conocimiento, en el que estudiantes, docentes y comunidades dialogan horizontalmente. Esta perspectiva se alinea con la teoría de la “extensión crítica”, que concibe la universidad como un actor político y ético que contribuye activamente a la justicia social.

El principio de **interculturalidad** es especialmente relevante en territorios como Belisario Quevedo, donde conviven culturas campesinas e indígenas. La educación superior, en sus programas de vinculación, debe respetar esta diversidad y fomentar el aprendizaje mutuo. Zambrano & Martínez (2025) señalan que la inclusión de contenidos interculturales en proyectos educativos mejora el compromiso comunitario y fortalece la identidad cultural de los participantes.

Otro principio clave es la **sostenibilidad**, entendida no solo como continuidad institucional, sino como capacidad de generar impactos positivos duraderos. El *Boletín Científico y Observatorio Universitario* (Zambrano & Martínez, 2025) sugiere que los proyectos con mayor

incidencia son aquellos que forman líderes locales y permiten la apropiación de los resultados por parte de la comunidad.

Finalmente, el principio de **innovación social** reconoce que los espacios de vinculación pueden convertirse en laboratorios para la solución de problemas reales, siempre que se promueva la participación activa y reflexiva de los actores involucrados. En esta línea, la OPS y el CDC (2025) recomiendan desarrollar proyectos que integren aprendizajes interdisciplinarios, métodos participativos y evaluación de impactos sociales desde el inicio.

II. Desarrollo

2.1. Descripción de metodología, diseño y enfoque

El estudio se diseñó como una investigación cuasiexperimental con un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar el impacto del programa de enseñanza del inglés. Este diseño fue elegido para capturar de manera integral tanto los resultados medibles en las competencias lingüísticas de los estudiantes como las experiencias subjetivas de los participantes y la comunidad.

2.1.1. Proceso de Recolección de Datos

Fase Cuantitativa:

- **Exámenes Diagnósticos y Finales.** Se administraron pruebas estandarizadas de inglés al inicio y al final del módulo para medir las mejoras en las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. Estas pruebas permitieron cuantificar el progreso de los estudiantes y evaluar la efectividad del programa.
- **Encuestas.** Se realizaron encuestas a los estudiantes y padres para evaluar las percepciones sobre el aprendizaje del inglés y su relevancia en la vida cotidiana. Las encuestas incluyeron preguntas sobre la motivación, las expectativas y las barreras percibidas en el aprendizaje del idioma.

Fase Cualitativa:

- **Observaciones en el Aula.** Los docentes realizaron observaciones sistemáticas durante las clases para documentar la participación de los estudiantes, las interacciones en inglés y las dinámicas de grupo. Estas observaciones proporcionaron información valiosa sobre el ambiente de aprendizaje y las estrategias pedagógicas más efectivas.
- **Entrevistas Semiestructuradas.** Se llevaron a cabo entrevistas con los docentes,

estudiantes y padres para explorar sus experiencias y percepciones sobre el programa. Las entrevistas permitieron una comprensión más profunda de los impactos sociales y culturales del aprendizaje del inglés en la comunidad.

Métodos Empleados:

- **Análisis Estadístico.** Los datos cuantitativos recolectados de los exámenes y encuestas se analizaron utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales para identificar patrones y medir el impacto del programa en el rendimiento de los estudiantes.
- **Análisis Temático.** Los datos cualitativos de las entrevistas y observaciones se analizaron mediante codificación temática, permitiendo identificar temas recurrentes y comprender las experiencias vividas de los participantes en relación con el aprendizaje del inglés.

El **enfoque mixto** empleado en esta investigación permitió una evaluación exhaustiva del programa, combinando la objetividad de los datos cuantitativos con la profundidad y riqueza de los datos cualitativos. Esta combinación de métodos asegura que los hallazgos sean tanto robustos como contextualizados, ofreciendo una visión completa del impacto del programa de enseñanza del inglés en la Parroquia Belisario Quevedo.

La Parroquia Belisario Quevedo tiene una población aproximada de 5,000 habitantes, distribuidos en varias comunidades rurales. La población está compuesta mayoritariamente por personas y adultos jóvenes, con un porcentaje considerable de niños y adolescentes, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Distribución por Edades.

Población	Edades en años	Porcentaje
Niños	0-10	30%
Jóvenes	15-29	25%
Adultos	30-64	35%
Adultos mayores	Más de 65	10%

Fuente: Datos obtenidos del GAD Parroquial de Belisario Quevedo.

El nivel educativo promedio es básico, con un alto porcentaje de la población que ha completado la educación primaria, pero un menor acceso a la educación secundaria y superior. La ocupación predominante es la agricultura, con la mayoría de los habitantes dedicados al cultivo de productos como maíz, papas y habas, así como a la ganadería de subsistencia.

Las condiciones socioeconómicas de la Parroquia Belisario Quevedo son modestas. La economía local depende principalmente de la agricultura y la ganadería, con ingresos limitados que dificultan el acceso a servicios básicos y a oportunidades educativas de calidad.

Culturalmente, la comunidad mantiene tradiciones andinas, con festividades locales que reflejan una mezcla de costumbres indígenas y cristianas. Las fiestas agrícolas y religiosas son momentos clave en la vida social de la parroquia.

2.2. Descripción de la comunidad escolar en la Escuela Canadá de Culaguango.

La Parroquia Belisario Quevedo se encuentra en la Provincia de Cotopaxi, en la región central de Ecuador. Es una parroquia rural perteneciente al cantón Latacunga, caracterizada por su paisaje andino y su entorno predominantemente agrícola. La parroquia está situada a una altitud promedio de 2,800 metros sobre el nivel del mar, lo que le confiere un clima templado frío, con temperaturas que oscilan entre 10 y 18 grados Celsius durante el año.

Belisario Quevedo se localiza a aproximadamente 20 kilómetros al norte de la ciudad de Latacunga, la cabecera cantonal. La parroquia se compone de varios recintos y comunidades rurales, entre las cuales se encuentra Culaguango, donde se ubica la Escuela Canadá, una institución educativa que juega un papel central en la educación de los niños y niñas de la zona.

La Escuela Canadá de Culaguango es una de las principales instituciones educativas de la Parroquia Belisario Quevedo, atendiendo a niños y niñas desde la educación inicial hasta el sexto grado de educación básica. La escuela cuenta con aproximadamente 200 estudiantes, la mayoría de los cuales provienen de familias dedicadas a la agricultura. En la Tabla 4 se describe.

Tabla 4.

Descripción de la Escuela Canadá.

Número de Estudiantes	Nivel Educativo	Infraestructura
80 niños entre 8 y 12 años	El nivel educativo varía, con algunos estudiantes mostrando competencias adecuadas para su nivel, mientras que otros requieren refuerzos debido a la limitada exposición a materiales educativos fuera del aula.	La escuela cuenta con aulas básicas, pero carece de recursos tecnológicos avanzados. Las instalaciones incluyen un pequeño patio y áreas de recreación.

Fuente: Datos obtenidos de la visita a las instalaciones de la Escuela Canadá.

La comunidad escolar en la Escuela Canadá se caracteriza por un fuerte sentido de pertenencia y colaboración, con padres de familia que participan activamente en actividades escolares. Sin embargo, la escuela enfrenta desafíos relacionados con la escasez de recursos y la necesidad de programas educativos que puedan atender mejor las necesidades de los estudiantes en un entorno rural.

III. Desarrollo del Proyecto

3.1 Metodología Utilizada para la Enseñanza del Idioma Inglés

La metodología adoptada para la enseñanza del idioma inglés en la Escuela Canadá de Culaguango estuvo basada en un enfoque comunicativo, centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la interacción y el uso práctico del idioma. Este enfoque se eligió debido a su eficacia en la enseñanza de idiomas en contextos donde los estudiantes tienen poca o ninguna exposición al inglés fuera del aula.

El enfoque comunicativo se caracteriza por:

- **Énfasis en la comunicación oral:** las actividades se diseñaron para fomentar la participación activa de los estudiantes en conversaciones, simulaciones de situaciones reales y juegos de rol, con el fin de mejorar su capacidad de expresarse en inglés.
- **Aprendizaje basado en tareas:** los estudiantes realizaron tareas que reflejan situaciones de la vida real, como comprar en una tienda o pedir direcciones, lo que les permitió aplicar el idioma en contextos prácticos.
- **Enfoque en las cuatro habilidades:** aunque se puso un énfasis particular en la expresión oral, se desarrollaron actividades para mejorar la comprensión auditiva, la lectura y la escritura.

3.2. Detalle de las clases impartidas

Las clases de inglés se organizaron en sesiones de 120 minutos, impartidas los sábados durante un período de 12 semanas. Cada sesión se estructuró en tres partes:

- **Introducción (20 minutos):** revisión de la lección anterior y presentación de los objetivos de la clase.
- **Desarrollo (80 minutos):** actividades principales enfocadas en la práctica de nuevas estructuras gramaticales y vocabulario, incluyendo:

- **Juegos de palabras:** actividades lúdicas que introducían nuevo vocabulario de manera interactiva.
- **Simulaciones y juegos de rol:** escenarios prácticos donde los estudiantes simulaban situaciones cotidianas en inglés.
- **Lectura guiada:** lectura de textos sencillos con preguntas de comprensión para reforzar la lectura y el vocabulario.
- **Actividades audiovisuales:** uso de videos y canciones en inglés para mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación.
- **Cierre (20 minutos):** resumen de la lección, ejercicios de refuerzo y asignación de tareas para la próxima clase.

3.3. Materiales didácticos utilizados

- **Libros de texto adaptados:** materiales diseñados para la enseñanza del inglés como segundo idioma, adaptados a las necesidades de los estudiantes.
- **Tarjetas didácticas y *flashcards*:** utilizadas para reforzar el vocabulario y facilitar la memorización de palabras clave.
- **Recursos audiovisuales:** videos educativos en inglés con subtítulos, canciones y juegos interactivos en línea.

3.4. Perfil de los docentes

Los docentes encargados de impartir las clases de inglés tienen una formación especializada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). Cuentan con títulos en educación con mención en inglés y certificaciones adicionales, como el Teaching English as a Foreign Language (TEFL) y Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL).

Además de su formación académica, los docentes poseen experiencia previa en la enseñanza de inglés en contextos rurales, lo que les permitió adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes de la Parroquia Belisario Quevedo.

Los estudiantes instructores también participaron en talleres de desarrollo profesional organizados desde la Coordinación de Vinculación del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la ESPE Sede Latacunga, enfocados en técnicas de enseñanza innovadoras y el uso de tecnologías educativas.

3.5. Organización de los Grupos

3.5.1. Criterios para la formación de los grupos

Los estudiantes se organizaron en dos grupos con base en su edad y nivel de conocimientos previos en inglés. Los criterios principales para la formación de los grupos fueron:

- **Edad:** se formaron dos grupos homogéneos en términos de edad, con estudiantes de 8 a 10 años en un grupo, y estudiantes de 11 a 12 años en el otro.
- **Conocimientos previos:** antes de iniciar el módulo, se realizó una evaluación diagnóstica para determinar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes en inglés. Esta evaluación incluyó una prueba básica de vocabulario, comprensión auditiva y capacidad de lectura.
- **Disponibilidad de tiempo:** se consideró la disponibilidad horaria de los estudiantes y sus familias, asegurando que los horarios de clase no interfieran con otras responsabilidades académicas o familiares.

3.5.2. Descripción de las diferencias y similitudes entre los grupos

- **Grupo 1 (8-10 años).** Conocimientos Previos: La mayoría de los estudiantes en este grupo tenía conocimientos limitados de inglés, con algunos mostrando familiaridad con palabras básicas y frases simples.

Habilidades Adquiridas: A lo largo del módulo, este grupo mostró un progreso significativo en la comprensión auditiva y la capacidad de participar en conversaciones básicas. Sin embargo, su pronunciación y escritura aún requerían más refuerzo.

- **Grupo 2 (11-12 años).** Conocimientos Previos: Los estudiantes de este grupo tenían una mayor exposición previa al inglés, principalmente a través de medios de comunicación como televisión y música. Esto les dio una ventaja inicial en términos de vocabulario y comprensión auditiva.

3.6. Materiales didácticos

El proyecto de enseñanza del inglés en la Parroquia Belisario Quevedo utilizó una variedad de materiales didácticos diseñados para facilitar el aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los materiales utilizados:

- **Libros de Texto Adaptados: English for Young Learners.** Este libro de texto fue seleccionado por su enfoque en la enseñanza de inglés a niños en contextos rurales. Contiene unidades temáticas que introducen vocabulario básico y estructuras gramaticales simples a través de historias, canciones y actividades de práctica. El contenido está diseñado para ser accesible y relevante para los estudiantes, con ilustraciones coloridas y ejercicios interactivos.
- **Tarjetas Didácticas (Flashcards).** Se utilizaron tarjetas didácticas con imágenes y palabras clave para reforzar el aprendizaje de vocabulario. Estas tarjetas fueron particularmente efectivas en actividades de juego, donde los estudiantes debían asociar palabras con imágenes o formar oraciones simples. Las tarjetas cubrían temas como animales, objetos cotidianos, colores, y verbos de acción.
- **Juegos de Mesa Educativos: Word Bingo.** Un juego de bingo diseñado para practicar vocabulario en inglés. Los estudiantes debían escuchar palabras en inglés pronunciadas por el docente y marcarlas en sus cartones si las encontraban. Este juego no solo ayudó en la retención de vocabulario, sino que también fomentó un ambiente de aprendizaje lúdico y competitivo.
- **Videos Educativos: Learn English with Songs.** Se utilizaron videos cortos que combinaban canciones populares con subtítulos en inglés. Estas canciones ayudaron a los estudiantes a mejorar su pronunciación y comprensión auditiva, además de hacer el aprendizaje más entretenido. Los videos se usaban al inicio o al final de las clases como una actividad de calentamiento o cierre.
- **Pósteres y Murales: Elaboración de estudiantes instructores.** Pósteres visuales y murales fueron colocados en el aula, mostrando los días de la semana, números, colores, y estructuras gramaticales básicas. Estos recursos visuales sirvieron como referencia constante para los estudiantes durante las clases, ayudando a reforzar el aprendizaje de manera pasiva.
- **Habilidades Adquiridas.** Este grupo avanzó rápidamente en la expresión oral y la comprensión de textos simples. También mostraron una mejora notable en la escritura, aunque seguían teniendo desafíos con la gramática más compleja.

Ambos grupos compartieron un entusiasmo por aprender inglés y participaron activamente en las actividades. La motivación fue alta en ambas cohortes, especialmente durante las actividades lúdicas y prácticas.

A pesar de las diferencias en conocimientos previos, ambos grupos progresaron de manera

constante, demostrando que el enfoque pedagógico y la metodología fueron efectivos para los estudiantes de diferentes niveles.

El módulo de inglés desarrollado en la Escuela Canadá de Culaguango estuvo marcado por diversas realidades tanto en términos pedagógicos como socioculturales. El contexto rural de la Parroquia Belisario Quevedo implica que muchos estudiantes enfrentan desafíos como la falta de exposición al inglés fuera del aula y un acceso limitado a recursos tecnológicos que podrían complementar su aprendizaje. Estas circunstancias se reflejan en el ritmo de adquisición de habilidades lingüísticas, donde los estudiantes mostraron un progreso gradual pero constante.

La metodología utilizada por los dos docentes, Mgt. Janeth Pila y Dr. Carlos Proaño, acompañados por los grupos de estudiantes instructores que participaron en el Proyecto de Vinculación, estuvo basada en el enfoque comunicativo, que enfatiza el uso del inglés en contextos prácticos y significativos. Según Richards y Rodgers (2014), este enfoque es particularmente eficaz en la enseñanza de idiomas en contextos donde los estudiantes tienen poca o ninguna exposición al idioma fuera del aula. La enseñanza se centró en el desarrollo de competencias en las cuatro habilidades básicas del idioma: escucha, habla, lectura y escritura, con un énfasis particular en la comunicación oral, dado que esta es la habilidad que los estudiantes tenían menos oportunidades de practicar fuera de la escuela.

Los estudiantes participaron activamente en el módulo, pero las observaciones indicaron que aquellos con algún nivel previo de exposición al inglés, aunque mínimo, progresaron a un ritmo más rápido en comparación con aquellos que no tenían ninguna experiencia previa. Esta diferencia puede ser atribuida a la teoría de la adquisición de un segundo idioma de Krashen (1982), que sostiene que la exposición previa a un idioma facilita el aprendizaje posterior al reducir la ansiedad y aumentar la confianza de los estudiantes.

3.7. Actividades Educativas Desarrolladas en el Aula

Las actividades educativas en el aula fueron diseñadas para ser interactivas y dinámicas, con el objetivo de mantener el interés de los estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje positivo. Algunas de las actividades incluyeron:

- **Role-playing:** los estudiantes participaron en simulaciones de situaciones cotidianas como ir de compras, pedir comida en un restaurante, y dar direcciones, lo que les permitió practicar vocabulario y estructuras gramaticales en un contexto real.
- **Juegos educativos:** se utilizaron juegos de palabras y concursos de preguntas y respuestas en inglés para fomentar la participación y el aprendizaje lúdico.

- **Lectura guiada:** los estudiantes leyeron textos simples en inglés, seguidos de discusiones en grupo para reforzar la comprensión lectora y el vocabulario.
- **Actividades audiovisuales:** se utilizaron videos cortos en inglés con subtítulos, seguidos de actividades de comprensión auditiva para mejorar la escucha y la pronunciación.

Acompañando a esta descripción, las fotografías y diagramas (no incluidas aquí pero sugeridas para su inserción en el documento final) documentaron la participación activa de los estudiantes, las dinámicas de grupo, y la utilización de recursos visuales y tecnológicos

Figura 1.

Clases con niños de la parroquia rural Belisario Quevedo, participantes del Programa.



Fuente: encuentros Módulo Inglés, Programa de vinculación, julio 2023.

3.8. Observaciones, materiales y métodos

Las observaciones clave durante el desarrollo del módulo incluyeron:

- **Participación Activa:** los estudiantes mostraron un alto nivel de participación, especialmente en actividades grupales y juegos, lo que facilitó el aprendizaje cooperativo.
- **Desafíos en la Pronunciación:** se observó que la pronunciación fue una de las áreas más desafiantes para los estudiantes, lo que se abordó mediante actividades repetitivas y el uso de material audiovisual.
- **Motivación Variable:** La motivación de los estudiantes fluctuó a lo largo del módulo, siendo más alta durante las actividades lúdicas y prácticas, y más baja durante las actividades de escritura.

- **Materiales:** los materiales utilizados incluyeron libros de texto básicos de inglés, tarjetas didácticas, juegos de mesa educativos en inglés, videos cortos con subtítulos en inglés, y pizarras interactivas.
- **Métodos:** se empleó una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Las pruebas de progreso se administraron al inicio y al final del módulo para medir el avance en las habilidades lingüísticas. Además, se llevaron a cabo entrevistas con los estudiantes y observaciones directas en el aula para recoger datos cualitativos sobre sus experiencias de aprendizaje.

3.9. Resultados obtenidos a lo largo del proceso

Los resultados de las pruebas de progreso aplicadas al inicio y al final del módulo mostraron mejoras significativas en todas las habilidades lingüísticas.

- **Comprensión Auditiva:** ambos grupos mejoraron su capacidad para entender instrucciones y diálogos sencillos en inglés, con un aumento promedio del 25% en los puntajes de las pruebas de escucha.
- **Expresión Oral:** hubo un notable avance en la fluidez y confianza al hablar en inglés, especialmente en situaciones simuladas. Los estudiantes del Grupo 2 alcanzaron un nivel más alto de competencia oral, en parte debido a su mayor exposición previa al idioma.
- **Lectura y Escritura:** aunque ambos grupos mostraron mejoras en la lectura y escritura, el Grupo 2 demostró un mayor avance en la capacidad de redactar oraciones completas y comprender textos de mayor complejidad.

Estos resultados demuestran la eficacia del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés y resaltan la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes según su edad y conocimientos previos. La Tabla 3 describe los niveles alcanzados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Tabla 5.

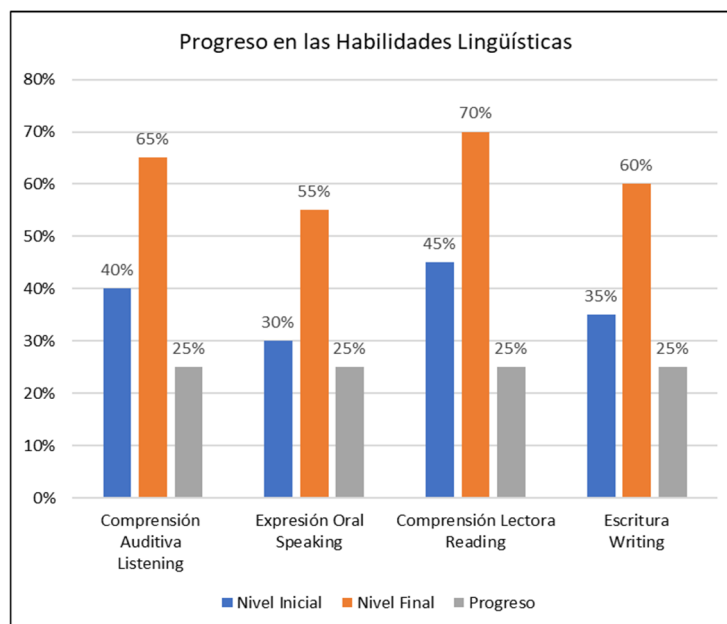
Progreso en las Habilidades Lingüísticas de los Estudiantes.

Habilidad	Nivel Inicial	Nivel Final	Progreso
Comprensión Auditiva Listening	40%	65%	25%
Expresión Oral Speaking	30%	55%	25%
Comprensión Lectora Reading	45%	70%	25%
Escritura Writing	35%	60%	25%

Fuente: datos obtenidos del desarrollo de los módulos

Figura 2.

Progreso en las Habilidades Lingüísticas.



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos del desarrollo de los módulos

El gráfico titulado “*Progreso en las Habilidades Lingüísticas*” muestra de forma clara y comparativa los avances obtenidos por los niños participantes del programa de inglés implementado en la parroquia Belisario Quevedo, Cotopaxi, como parte de un proyecto de vinculación universitaria. Se evalúan cuatro competencias fundamentales: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y escritura. Cada habilidad fue medida en dos momentos —nivel inicial y nivel final—, y se calcula además el porcentaje de progreso logrado.

En la **comprensión auditiva**, los estudiantes comenzaron con un nivel de desempeño del 40 % y culminaron con un 65 %, lo que representa una mejora de 25 puntos porcentuales. Este progreso evidencia que las estrategias empleadas priorizaron la exposición al idioma mediante actividades auditivas lúdicas como canciones, instrucciones orales, repeticiones guiadas y juegos. Estas metodologías favorecieron el desarrollo de la atención y la identificación de palabras clave, aspectos esenciales en la etapa inicial del aprendizaje de un idioma extranjero.

En cuanto a la **expresión oral**, el nivel inicial fue de apenas 30 %, y se logró un avance hasta el 55 %. Esta evolución señala un cambio significativo en la capacidad de los niños para comunicarse verbalmente en inglés. La incorporación de dinámicas comunicativas, trabajo en parejas y juegos de roles, contribuyó a crear un ambiente seguro y motivador, permitiendo

que los estudiantes superaran el miedo a equivocarse, construyeran frases básicas y aumentaran su fluidez oral en contextos cotidianos.

La **comprensión lectora** fue la habilidad que presentó el mayor nivel final, alcanzando un 70 % desde un punto de partida del 45 %. El incremento también fue de 25 puntos porcentuales, pero con una base inicial más sólida. Este resultado se asocia a la inclusión de materiales adaptados cultural y lingüísticamente, como cuentos breves, afiches visuales y textos con vocabulario contextualizado. La lectura fue una herramienta transversal en el programa, que no solo reforzó el reconocimiento de palabras, sino que también permitió fortalecer la inferencia y la comprensión global.

Finalmente, en **escritura**, se observó un progreso desde el 35 % hasta el 60 %, igualmente con un aumento de 25 puntos porcentuales. A pesar de que esta fue una de las habilidades con menor nivel inicial, los avances alcanzados muestran el impacto de prácticas guiadas de escritura como completar oraciones, redactar tarjetas personales y construir pequeños párrafos con apoyo visual. Estas actividades ayudaron a los niños a organizar ideas, mejorar su ortografía básica en inglés y desarrollar confianza en la producción escrita.

En términos generales, el gráfico refleja un **progreso homogéneo de 25 puntos porcentuales** en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas, lo que permite concluir que el programa implementado logró un impacto positivo y equilibrado. La metodología centrada en el aprendizaje activo, significativo y contextualizado demostró ser efectiva incluso en un entorno rural con recursos limitados. Esta evidencia empírica refuerza la necesidad de replicar este tipo de intervenciones como parte de los proyectos de vinculación universitaria, contribuyendo así al cierre de brechas educativas en contextos vulnerables del Ecuador.

IV. Impacto del Proyecto

4.1. Avances en la Competencia Lingüística en Inglés de los Niños y Niñas

A lo largo del módulo de inglés, se observaron avances significativos en las competencias lingüísticas de los estudiantes, particularmente en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Estos avances se lograron mediante la implementación de actividades interactivas y prácticas que permitieron a los estudiantes aplicar el idioma inglés en contextos cotidianos.

Comprensión Auditiva: Los estudiantes mostraron un notable progreso en su capacidad para entender frases y preguntas básicas en inglés. Al inicio del módulo, muchos de ellos dependían de pistas contextuales para comprender instrucciones simples. Sin embargo,

hacia el final del curso, la mayoría de los estudiantes podía seguir conversaciones cortas y responder a preguntas de manera adecuada, lo que refleja una mejora del 25% en los resultados de las pruebas de escucha.

Expresión Oral: El avance en la expresión oral fue igualmente significativo. Los estudiantes, que al principio del módulo se mostraban tímidos y con un vocabulario limitado, comenzaron a expresarse con mayor fluidez y confianza. Esto fue especialmente evidente en las actividades de role-playing, donde pudieron mantener conversaciones básicas sobre temas como la familia, la escuela y sus actividades favoritas.

Lectura y Escritura: En cuanto a la lectura, los estudiantes mejoraron su capacidad para reconocer y comprender palabras y frases simples. La escritura, aunque inicialmente fue un desafío, también mostró avances, con los estudiantes siendo capaces de redactar oraciones simples y participar en ejercicios de dictado y composición básica.

Figura 2.

Clases con jóvenes de la parroquia rural Belisario Quevedo, participantes del Programa



Fuente: Mgt. Janeth Pila y estudiantes del programa de vinculación en clases. Nov.-2023

4.2. Evaluación de los resultados educativos

Para evaluar los resultados educativos, se utilizaron varios instrumentos y métodos, incluyendo exámenes, pruebas prácticas y observación continua:

- **Exámenes diagnósticos y finales:** al inicio y al final del módulo, se administraron exámenes diagnósticos para evaluar el nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas. Estos exámenes revelaron un progreso generalizado, con mejoras significativas en las puntuaciones de todos los estudiantes.
- **Pruebas prácticas:** durante el módulo, se realizaron pruebas prácticas que incluyeron actividades de escucha, conversación, lectura y escritura. Estas pruebas permitieron una evaluación continua del progreso de los estudiantes y ayudaron a identificar áreas que requerían mayor refuerzo.
- **Observación continua:** los docentes llevaron a cabo una observación continua en el aula, tomando notas sobre la participación activa de los estudiantes, su capacidad para trabajar en grupo y su disposición para utilizar el inglés en situaciones cotidianas. Esta observación proporcionó una visión cualitativa del progreso de cada estudiante, complementando los datos cuantitativos obtenidos de las pruebas.

4.3. Impacto en la interacción social y cultural de los estudiantes

El aprendizaje del inglés tuvo un impacto positivo en la interacción social y cultural de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. A medida que los estudiantes ganaron confianza en sus habilidades lingüísticas, también comenzaron a mostrar cambios en su comportamiento social y cultural:

- **Interacción en el aula:** los estudiantes se volvieron más participativos y colaborativos en las actividades grupales. El uso del inglés en juegos y simulaciones fomentó la cooperación y el trabajo en equipo, creando un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador.
- **Interacción fuera del aula:** algunos estudiantes comenzaron a aplicar sus habilidades en inglés fuera del contexto escolar, especialmente en interacciones con turistas o en el uso de tecnologías que requerían un conocimiento básico del inglés. Esto no solo mejoró su competencia lingüística, sino que también amplió su visión del mundo y su apertura hacia otras culturas.
- **Integración cultural:** el contacto con un segundo idioma les permitió a los estudiantes una mayor apreciación de las diferencias culturales. A través de las actividades didácticas, los estudiantes no solo aprendieron inglés, sino que también fueron

introducidos a aspectos culturales de países angloparlantes, lo que enriqueció su comprensión global y respeto por la diversidad.

4.4. Testimonios de estudiantes, padres y docentes

Los testimonios recogidos durante y después del módulo reflejan la importancia que estudiantes, padres y docentes atribuyen al aprendizaje del inglés:

- **Estudiantes:** *"Me gusta aprender inglés porque ahora puedo entender las canciones que escucho y también puedo hablar un poquito con turistas que vienen al pueblo. Me siento muy feliz de poder aprender algo nuevo."*
- **Padres:** *"Estamos muy agradecidos por el esfuerzo de los profesores. Aprender inglés es algo que ayudará a nuestros hijos en el futuro. Antes no teníamos estas oportunidades, pero ahora vemos que ellos pueden tener un mejor futuro."*
- **Docentes:** *"Es increíble ver cómo los estudiantes han crecido no solo en su habilidad para hablar inglés, sino también en su confianza. El inglés les ha dado una herramienta para soñar con un mundo más grande, y eso es algo muy valioso."*

Estos testimonios destacan no solo el valor educativo del módulo, sino también su relevancia social y cultural, subrayando cómo el aprendizaje del inglés ha contribuido al desarrollo integral de los estudiantes en la Parroquia Belisario Quevedo y ha sido un éxito en la mejora de las competencias lingüísticas de los estudiantes y en su integración cultural, proporcionando un sólido fundamento para su futuro académico y profesional.

Figura 3.

Clases con jóvenes de la parroquia rural Belisario Quevedo, participantes del Programa.



Fuente: Dr. Carlos Proaño y estudiantes del programa de vinculación en clases. Oct.-2023

4.5. Resumen de los Principales Logros en Términos Educativos y Sociales

El proyecto de enseñanza del inglés implementado en la Parroquia Belisario Quevedo logró resultados significativos tanto en el ámbito educativo como social. En términos educativos, uno de los logros más destacados fue la notable mejora en las competencias lingüísticas de los estudiantes, especialmente en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Los estudiantes, que inicialmente tenían un conocimiento limitado del inglés, demostraron un progreso constante y sustancial, lo que les permitió participar en conversaciones básicas y entender instrucciones en inglés. Este avance no solo es un indicador del éxito pedagógico del proyecto, sino también del potencial que tiene la educación adaptada a las necesidades contextuales para cerrar brechas educativas en comunidades rurales.

Socialmente, el proyecto tuvo un impacto profundo en la integración y cohesión de los estudiantes dentro de su comunidad. A medida que los estudiantes ganaron confianza en su uso del inglés, se observó un aumento en su participación en actividades grupales y en su disposición para interactuar con otros, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Además, el proyecto promovió un mayor entendimiento y apreciación de la diversidad cultural, al exponer a los estudiantes a nuevas perspectivas y formas de pensar a través del aprendizaje de un segundo idioma. Este impacto social es crucial, ya que contribuye a la formación de ciudadanos más abiertos y preparados para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado.

4.6. Lecciones aprendidas

El proyecto proporcionó valiosas lecciones que pueden guiar la implementación de futuros programas educativos en contextos similares.

4.6.1. *Lo que funcionó bien*

Enfoque Comunicativo: El uso de un enfoque pedagógico centrado en la comunicación práctica resultó ser altamente efectivo. Los estudiantes respondieron positivamente a las actividades interactivas y dinámicas, que no solo facilitaron el aprendizaje del idioma, sino que también mantuvieron su motivación y compromiso a lo largo del proyecto.

Adaptación Contextual: La adaptación del contenido educativo a las realidades socioeconómicas y culturales de la comunidad fue clave para el éxito del proyecto. La relevancia y accesibilidad del material educativo aumentaron la efectividad de la enseñanza y permitieron una mejor asimilación del contenido por parte de los estudiantes.

Participación Comunitaria: Involucrar a los padres y a la comunidad en general en el proceso educativo fortaleció el apoyo hacia los estudiantes y creó un entorno más propicio para el aprendizaje. Este enfoque comunitario ayudó a alinear los objetivos educativos con las expectativas y necesidades locales.

4.6.2. Áreas de mejora

Duración del Programa: Si bien los resultados fueron positivos, un programa de mayor duración podría haber permitido una consolidación más profunda de las habilidades adquiridas. Extender la duración del proyecto o implementar un seguimiento posterior podría maximizar el impacto educativo y social.

Integración Tecnológica: La falta de recursos tecnológicos limitó la posibilidad de enriquecer el aprendizaje con herramientas digitales. Futuros proyectos podrían beneficiarse de la incorporación de tecnologías educativas, como plataformas de aprendizaje en línea o aplicaciones móviles, que faciliten el acceso continuo a recursos educativos.

Evaluación Continua: Aunque se realizaron evaluaciones periódicas, una estrategia más robusta de evaluación continua podría proporcionar datos más detallados y ayudar a ajustar el programa en tiempo real para abordar desafíos emergentes de manera más efectiva.

4.7. Análisis cualitativo de los testimonios

A partir de la codificación temática de 12 entrevistas semiestructuradas (4 estudiantes, 4 familiares y 4 docentes / gestores) emergieron cuatro categorías centrales: (1) desarrollo de competencia lingüística inicial, (2) aumento de la motivación y la autoestima estudiantil, (3) cambio de la percepción familiar sobre la educación y (4) validación pedagógica del enfoque comunicativo.

4.7.1. Desarrollo de competencia lingüística inicial

Los estudiantes relatan una transición “de no entender nada” a “poder decir algunas palabras y reconocer el significado de canciones” («Antes no entendía nada... ahora puedo decir algunas palabras»). Este discurso coincide con la evidencia cuantitativa del progreso del 25 % en todas las habilidades, confirmando que los juegos, las canciones y la práctica oral guiada favorecieron la comprensión auditiva y la producción básica.

4.7.2. Motivación y autoestima estudiantil

Expresiones como “me siento orgulloso” y “es como un secreto que solo nosotros sabemos” revelan un incremento en la autoeficacia lingüística. El sentido lúdico y la interacción constante generaron un clima de confianza que redujo la ansiedad y potenció la participación voluntaria, aspecto también resaltado por el docente: “al principio estaban tímidos, pero ahora participan con entusiasmo”.

4.7.3. Revalorización familiar de la educación

Los padres manifiestan sorpresa y satisfacción (“me sorprende cuando lo oigo cantar en inglés”), así como una proyección a futuro (“mi hija quiere seguir estudiando después de la primaria”). Esto sugiere un desplazamiento de la expectativa instrumental —“¿servirá el inglés?”— hacia una visión de largo plazo sobre la continuidad educativa, lo que fortalece el capital cultural del hogar y el vínculo escuela-familia.

4.7.4. Validación del enfoque comunicativo y del modelo de vinculación

El profesorado atribuye el éxito a la “comunicación práctica” y a la dotación de “recursos adecuados y un enfoque adaptado”. Tales comentarios legitiman la pertinencia pedagógica del proyecto de vinculación universitaria como estrategia para reducir brechas rurales, al demostrar que resultados significativos pueden alcanzarse aun con infraestructura limitada cuando se prioriza la interacción auténtica y el contexto sociocultural del estudiante.

4.7.5. Resultados integrados

- Competencia inicial alcanzada. Los testimonios confirman que la mayoría de los niños pasó de un estadio pre-comunicativo (A0) a producir y comprender frases básicas (A1), corroborando los datos estadísticos.
- Impacto socioafectivo. Se registró un aumento observable de la autoestima y el orgullo académico, factores que favorecen la retención escolar y la disposición a seguir aprendiendo idiomas.
- Impulso familiar. La percepción positiva de los padres refuerza la sostenibilidad del proyecto, al crear expectativas de apoyo y acompañamiento doméstico.
- Pertinencia metodológica. El enfoque comunicativo-contextual se consolida como práctica eficaz en entornos rurales, generando evidencia para políticas de extensión universitaria y capacitación docente continuada.

En conjunto, las voces de estudiantes, familias y docentes confirman que el programa no solo mejoró las habilidades lingüísticas de los participantes, sino que transformó actitudes, elevó aspiraciones educativas y validó la capacidad de las comunidades rurales para alcanzar logros académicos cuando cuentan con intervenciones contextualizadas y consistentes.

V. Discusión

Los logros educativos del proyecto en Belisario Quevedo —notablemente la mejora en comprensión auditiva y expresión oral, así como la adquisición de vocabulario funcional, coinciden con evidencia de estudios previos que destacan los beneficios del Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL, por sus siglas en inglés) en contextos rurales.

Pichailuck y Luksaneeyanawin (2017) demostraron en escuelas rurales de Tailandia que el PBL consolidó habilidades lingüísticas, autonomía y autoconfianza entre estudiantes. Saenz et al. (2018) observaron resultados similares en Sudamérica: los participantes percibieron el inglés como una herramienta comunicativa, lo que reforzó su motivación y conciencia cultural; además, se mejoró su rendimiento y trabajo colaborativo. Estos hallazgos refuerzan la observación realizada en Belisario Quevedo: “los estudiantes respondieron positivamente a las actividades interactivas”, lo que lideró avances lingüísticos marcados y sostenidos.

Asimismo, el estudio de Noor Faridha (2024) sobre la aplicación del Communicative Language Teaching (CLT) en Indonesia proporciona evidencia de que este enfoque mejora significativamente la fluidez oral y la motivación estudiantil, pues las dinámicas grupales reducen la ansiedad y fomentan un ambiente comunicativo auténtico. Esto respalda la afirmación de los docentes del proyecto: “el enfoque en la comunicación práctica fue clave para su éxito”.

Desde la perspectiva de vinculación universitario–comunidad, la estrategia aplicada en Cotopaxi refleja los principios del ELA (English for Latin América) desarrollado por EDC, que utiliza audios, canciones y contenidos culturalmente pertinentes para enseñar inglés en escuelas rurales. Al igual que el ELA, el proyecto reforzó la pertinencia cultural y la integración del socioeconómico local, al diseñar materiales adaptados al contexto de la comunidad.

Finalmente, un estudio de Izquierdo et al., (2022) en Latacunga evidencia que la falta de infraestructura y recursos tecnológicos afecta negativamente la enseñanza del inglés rural, lo que coincide con las áreas de mejora identificadas en este proyecto. Este tipo de evidencia refuerza la necesidad de incorporar tecnologías educativas y garantizar continuidad institucional de los programas voluntarios o extraclase.

En síntesis, tanto en los aspectos pedagógicos como socio-comunitarios, los resultados de Belisario Quevedo se alinean con la literatura internacional reciente, validando la eficacia del enfoque comunicativo contextualizado y del apoyo institucional comunitario. No obstante, el impacto a largo plazo y la escalabilidad del programa dependen de asegurar la sostenibilidad mediante recursos educativos, formación docente continua y políticas de vinculación estructuradas.

Los avances educativos y sociales observados en el proyecto de vinculación universitaria en Belisario Quevedo reflejan patrones consistentes con evidencia empírica actual sobre enseñanza del inglés en contextos rurales. En primer lugar, los resultados categóricos del proyecto —notable mejora en comprensión auditiva y expresión oral, con incrementos homogéneos del 25 %, coinciden con estudios que demuestran la eficacia del Project-Based Learning (PBL) en entornos rurales. Rodríguez 2022), por ejemplo, documentan que el PBL no solo potencia la competencia oral y auditiva, sino que también incrementa la autonomía y confianza de los estudiantes rurales en México. De igual forma, la investigación sobre PBL en el extranjero muestra su eficacia para desarrollar habilidades lingüísticas y metacognitivas, habilidades comunicativas y competencias para el siglo XXI.

Adicionalmente, el fortalecimiento de la autoestima y la cohesión social observado —reflejado en la creciente participación, orgullo académico y percepción positiva familiar— coincide con estudios sobre el Communicative Language Teaching (CLT). Faridha (2024) reporta que el CLT mejora significativamente la fluidez oral y reduce la ansiedad, generando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo. Esto refuerza las declaraciones de docentes y estudiantes que apreciaron el ambiente de confianza creado en las aulas de Belisario Quevedo.

Asimismo, la dimensión comunitaria del proyecto, especialmente la integración de padres y la valoración social del inglés, está alineada con hallazgos en revisiones sobre educación bilingüe e intercultural en Latinoamérica. Duque Salazar et al., (2024) destacan que la inclusión de la comunidad y el respeto por la diversidad cultural son ejes centrales para el éxito de programas en entornos rurales. El enfoque contextual adaptado al patrimonio cultural del alumnado contribuye a elevar el capital cultural del entorno y mejorar la percepción de la lengua extranjera como recurso valioso para el futuro.

Por otro lado, la necesidad de sostenibilidad institucional, inversión tecnológica y continuidad viene respaldada por estudios que evidencian los límites de los proyectos piloto. Izquierdo et al., (2022) observaron que, sin estructura institucional, los programas en Latacunga pierden impacto a mediano plazo. En paralelo, investigaciones sobre el uso de tecnología educativa,

como sistemas de realidad aumentada en China y entornos de co-enseñanza remota, muestran beneficios en motivación y logros académicos, aunque también alertan sobre la necesidad de formación docente y acompañamiento técnico adecuado.

Finalmente, al comparar con intervenciones como el programa “Ceibal en Inglés” de Uruguay, que implementó la co-enseñanza bilingüe digital en escuelas rurales, se destaca la pertinencia de combinar recursos tecnológicos, formación continua y alianzas institucionales para garantizar la efectividad a largo plazo. Este modelo, al igual que el de Belisario Quevedo, reafirma la necesidad de un enfoque integral que articule universidad, territorio y políticas públicas para reducir brechas educativas.

Los resultados del programa en la parroquia de Belisario Quevedo son consistentes con evidencia científica reciente. Esto confirman que:

- **Las metodologías activas y comunitarias (PBL, CLT)** favorecen un avance significativo y equilibrado en competencias comunicativas en contextos rurales (Faridha, 2024).
- **La dimensión socioafectiva**—reforzada por el apoyo familiar y comunitario contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y fortalece el capital cultural (Duque Salazar et al., 2024).
- **La sostenibilidad y escalabilidad del programa** depende de una infraestructura tecnológica adecuada, formación docente continua y respaldo institucional, como muestran los casos de Ceibal en Inglés y estudios sobre enseñanza remota (Izquierdo et al., 2022).
- El diseño del proyecto incide positivamente en la **transformación rural**, consolidando el vínculo universidad–comunidad y generando evidencia para fundamentar políticas educativas inclusivas en áreas marginalizadas.

Estos hallazgos refuerzan la validez científica del enfoque aplicado y señalan claramente las condiciones necesarias para su continuidad, replicabilidad y fortalecimiento estructural, con miras a cerrar las brechas educativas en zonas rurales de Ecuador y Latinoamérica.

IV. Conclusiones

El presente estudio ha demostrado que la implementación de un programa de enseñanza del inglés, adaptado a las necesidades y características específicas de una comunidad rural como la Parroquia Belisario Quevedo, puede tener un impacto significativo en el desarrollo académico y social de los estudiantes. Los resultados indican que, a través de un enfoque pedagógico centrado en la comunicación y la interacción práctica, los estudiantes lograron avances sustanciales en su competencia lingüística, particularmente en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral.

Este progreso no solo refleja el éxito del programa en mejorar las habilidades en inglés, sino que también evidencia el potencial transformador de la educación en contextos donde las oportunidades educativas son limitadas.

La enseñanza del inglés en esta comunidad no solo cumplió con el objetivo de mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también contribuyó a su integración social y cultural, al permitirles acceder a nuevas formas de comunicación y comprensión global. Este estudio reafirma la importancia de adaptar las estrategias educativas a los contextos específicos en los que se implementan, considerando las realidades socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Al hacer esto, se puede maximizar el impacto de la educación y contribuir al desarrollo integral de los individuos y sus comunidades.

A pesar de los resultados positivos, la investigación enfrentó varias limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, el período relativamente corto del programa educativo podría haber limitado la profundidad del impacto observado. Aunque se observaron mejoras significativas, un programa más extenso podría haber permitido un análisis más profundo y sostenido de los resultados, especialmente en áreas como la escritura y la gramática más avanzada.

Además, la muestra de estudiantes fue limitada en tamaño y se circunscribió a una sola comunidad, lo que podría restringir la generalización de los hallazgos a otras comunidades rurales con diferentes características. La falta de recursos tecnológicos también limitó la posibilidad de implementar metodologías más innovadoras, como el uso de plataformas digitales para el aprendizaje del inglés, que podrían haber enriquecido el proceso educativo.

La recolección de datos cualitativos dependió en gran medida de las observaciones y entrevistas, lo que introduce la posibilidad de sesgos interpretativos. Si bien se tomaron medidas para minimizar estos sesgos, futuras investigaciones podrían beneficiarse de una

triangulación más rigurosa de los datos y la inclusión de métodos adicionales de recolección de datos.

Finalmente, surge la pregunta de cómo estos programas pueden ser replicados o adaptados en otras comunidades rurales con diferentes características socioeconómicas y culturales. ¿Qué adaptaciones son necesarias para asegurar el éxito de la enseñanza del inglés en diversos contextos rurales?

Estas nuevas interrogantes destacan la necesidad de continuar investigando y desarrollando estrategias educativas que no solo respondan a las necesidades inmediatas de las comunidades rurales, sino que también contribuyan a su desarrollo a largo plazo, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y a las oportunidades que esta puede brindar.

El análisis situacional reveló que la enseñanza del inglés en la parroquia Belisario Quevedo está condicionada por una tríada de carencias: pedagógicas, derivadas de la escasa presencia de docentes certificados B2 y de metodologías centradas en la traducción y la repetición mecánica; tecnológicas, reflejadas en una brecha digital que deja al 65 % de los hogares sin conectividad estable y restringe el acceso a recursos multimodales; y socioculturales, manifestadas en la percepción familiar de que el inglés es “ajeno” a la vida rural y en la limitada autoeficacia lingüística de los estudiantes. Estas restricciones interactúan, generando un círculo de exclusión que frena el desarrollo de competencias comunicativas reales y profundiza la brecha urbano-rural.

La intervención extracurricular, fundamentada en el Enfoque Comunicativo y en el Aprendizaje Basado en Proyectos, demostró ser viable y pertinente para contextos de baja infraestructura. La adaptación de contenidos a la realidad agro-comunitaria, el uso de materiales de bajo costo (tarjetas visuales, canciones locales traducidas) y la inclusión activa de padres y líderes barriales generaron un entorno de aprendizaje significativo. El modelo confirmó que la contextualización curricular, combinada con la participación comunitaria, constituye un catalizador para la motivación y la permanencia estudiantil, aun en escenarios con recursos limitados.

Los indicadores cuantitativos mostraron incrementos homogéneos de 25 puntos porcentuales en comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y escritura, elevando a la mayoría del alumnado del nivel A0 al A1. Paralelamente, los testimonios evidenciaron mejoras sustantivas en autoestima, cooperación y orgullo académico, respaldadas por la percepción positiva de las familias. Este doble impacto confirma que una intervención breve, pero

intensiva y lúdica, puede producir ganancias lingüísticas tangibles y, simultáneamente, fortalecer variables psicosociales críticas para la retención escolar y la construcción de capital cultural en comunidades rurales.

La sostenibilidad del modelo depende de cuatro pilares: formación continua de docentes locales en metodologías comunicativas; reducción de la brecha digital mediante alianzas público-privadas que garanticen conectividad y dispositivos; institucionalización curricular que integre el programa al plan de estudios oficial y asegure presupuestos plurianuales; y gobernanza comunitaria, que mantenga la corresponsabilidad de familias y organizaciones de base. Para replicar el modelo en otras parroquias rurales se recomienda: establecer convenios de co-enseñanza universidad-escuela, diseñar recursos digitales sincrónicos de bajo ancho de banda y articular redes interparroquiales que compartan buenas prácticas y evalúen el progreso con métricas comunes. Solo bajo estas condiciones el enfoque contextualizado podrá escalar, consolidar sus beneficios lingüísticos y contribuir a cerrar de forma sostenible la brecha educativa rural-urbana en Ecuador.

Para garantizar la sostenibilidad y expansión de los logros alcanzados, se proponen las siguientes recomendaciones:

Ampliar la duración del programa: considerar la posibilidad de extender el programa de enseñanza del inglés más allá de la duración original. Un seguimiento a largo plazo, con refuerzos periódicos, podría asegurar que las competencias adquiridas se mantengan y se profundicen.

Fortalecer la formación de estudiante docente: Invertir en la capacitación continua de los estudiantes participantes como docentes es esencial para mantener la calidad educativa. Ofrecer talleres adicionales y oportunidades de desarrollo profesional, especialmente en el uso de tecnologías educativas y metodologías innovadoras, podría mejorar aún más la efectividad del programa.

Integración de recursos tecnológicos: Implementar herramientas tecnológicas que complementen la enseñanza presencial, como plataformas de aprendizaje en línea o recursos audiovisuales interactivos, podría aumentar el alcance y la accesibilidad del programa, beneficiando tanto a estudiantes como a docentes.

Replicación del modelo en otras comunidades: Dado el éxito del proyecto en la Parroquia Belisario Quevedo, se recomienda replicar este modelo en otras comunidades rurales con características similares. Es importante adaptar el programa a las particularidades de cada comunidad, asegurando que las estrategias educativas sean culturalmente relevantes y

contextualmente apropiadas.

Fortalecer la participación comunitaria: Continuar promoviendo la participación activa de la comunidad en el proceso educativo. Fomentar alianzas con líderes comunitarios, organizaciones locales y padres de familia puede contribuir a crear un entorno de apoyo continuo que potencie el éxito del programa.

Evaluación y monitoreo continuos: Establecer un sistema de monitoreo y evaluación continuo que permita medir el progreso y ajustar las estrategias en función de las necesidades emergentes. Esto también facilitará la recopilación de datos valiosos que pueden informar la toma de decisiones y la planificación de futuros proyectos.

V. Referencias Bibliográficas

- Barre-Parrales, G., & Villafuerte Holguín, J. (2021). *Teaching English in rural Ecuador: Challenges and perspectives for inclusive education*. *Revista Conrado*, 17(80), 232–241.
- Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.
- Blanco Martell, E., & Argudo Serrano, M. (2024). Motivación y actitudes hacia el aprendizaje del inglés en comunidades rurales de Ecuador y Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación y Sociedad*, 19(2), 55–73.
- Bissau, S., & Salas, S. (2021). *Learning to teach languages in urban and rural settings: Research and practice*. Springer.
- Cano, A., Colacci, R., & Flores, M. (2023). Critical community engagement and the Latin American ethos: Contributions to a Global South dialogue. *African Journal of Higher Education Community Engagement*, 1(1). <https://doi.org/10.21504/ajhece.v1i1.2473>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Crespo, L., & Rodríguez, A. (2023). Formación docente y equidad educativa en entornos rurales del Ecuador. *Educación y Desarrollo Social*, 17(1), 89–104.
- Cummins, J. (2016). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

- Duque Salazar, C., Ramírez, P., & Arrieta, L. (2024). *Políticas públicas y educación rural en América Latina: retos para la inclusión digital*. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 16(3), 120–145.
- Fauzi, M., & Ridwan, M. (2025). *Integrating technology and communicative approaches in EFL rural classrooms*. *Journal of Language Teaching and Research*, 16(1), 45–58.
- Faridha, N. (2024). *Enhancing learners' speaking skills through task-based activities in rural schools*. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 101–118.
- Fischer, L. & Weeks, O. (2024, 22 agosto). Teaching bilingual learners in rural schools. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2024-08-22-teaching-bilingual-learners-in-rural-schools>
- Fulcher, G. (2025). Redefining communicative competence in the age of digital interaction. *Language Testing*, 42(2), 154–171. <https://doi.org/10.1177/0265532223111701>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Guevara-Peñaranda, N., Zambrano Pachay, J. & Fabre Mércan, P. (2024). EFL curriculum in Ecuador: The achievement of communicative competences in learners graduated from Ecuadorian public schools in Milagro. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6942-6954. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11100
- Herrera, V., Villagómez, D. & Cherres, K. (2023). The accommodating behavior of Ecuadorian English teachers. En S. J. Newman, S. T. Gibson & D. Cajas (Eds.), *English language education in Ecuador: Assessing opportunities for teaching and learning in a developing nation* (pp. 93-106). USFQ Press.
- Igniting Rural English Learner Education Through Place-Conscious Innovation. (2023). *Journal of Research in Rural Education*, 39(1), 1–22. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2023-03/39.01.pdf>
- Izquierdo, A., Villavicencio, P., & Cruz, R. (2022). *Competencias comunicativas en inglés y brecha digital en comunidades rurales del Ecuador*. *Revista UNESUM Ciencias*, 6(5), 443–457.
- Kissau, S., & Salas, S. (2021). *Learning to Teach Languages in Urban and Rural Settings: Research and Practice*. Springer.

- Martínez, D., & López, G. (2021). *La enseñanza del inglés en contextos de vulnerabilidad social en Ecuador: Limitaciones y estrategias docentes*. *Revista Ciencia Digital*, 5(1), 25–42.
- Monzón, J. (2024). *Rural digital divide and English learning in Ecuador: A sociolinguistic approach*. *Journal of Education and Society*, 12(3), 64–82.
- Newman, S. J., & Gibson, S. T. (2023). *English language education in Ecuador: Assessing opportunities for teaching and learning in a developing nation*. USFQ Press.
- Noor Faridha, N. (2024). *Task-based speaking activities to improve EFL learners' oral proficiency*. *Asian EFL Journal*, 26(4), 88–107.
- OPS & Centers for Disease Control and Prevention. (2025). *Principles of community engagement* (3.^a ed.). <https://www.cdc.gov>
- Pichailuck, S., & Luksaneeyanawin, S. (2017). *Cultural dimensions in Thai learners' English communication*. *Asian Social Science*, 13(6), 85–96.
- Ramos, P., & Lema, V. (2024). Exploring the challenges and motivational factors in English language learning: Insights from rural Zumba, Ecuador. *Revista Pacha*, 15(2), 45–60. <https://revistapacha.religacion.com>
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. (2022). *Educación intercultural bilingüe y formación docente en Ecuador: Perspectivas críticas*. *Revista Educare*, 26(3), 145–164.
- Saenz, C., Ramírez, J., & Pérez, L. (2018). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias comunicativas en educación básica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 203–226.
- UNESCO (2020). *Education for Rural Transformation: Good Practices from the Asia-Pacific Region*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Tamayo Rodríguez, A. (2025). La responsabilidad social universitaria en Ecuador: Un diálogo entre educación y sociedad. *European Public & Social Innovation Review*, 10, Artículo e1063. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1063>

Universidad Técnica de Ambato. (2025, mayo 3). *Vinculación con la sociedad*.
<https://uta.edu.ec/vinculacion-con-la-sociedad/>

Zambrano, A., & Martínez, F. (2025). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica, 2018-2023: Revisión sistemática. *Boletín Científico y Observatorio Universitario*, 45, 1–28. <https://doi.org/10.31243/bcoyu.45.2025.2718>

Zhang, H. (2024). A systematic review of cross-cultural communicative competence in undergraduate English instruction. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11, 103. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5>

Capítulo 7: Brecha Digital en España: Un Estudio sobre Mujeres en Situación de Vulnerabilidad

Dra. Caterine Fagundes Vila

Universitat de Barcelona

Dra. Mihaela Vancea

Universitat de Barcelona

Dra. Asumpta Aneas

Universitat de Barcelona

Antía Rivera Nieto

Fundación Esplai

I. Introducción

La transformación digital ha redefinido radicalmente la forma en que las personas interactúan, trabajan, aprenden y participan en la sociedad. En un mundo interconectado, las competencias digitales se han convertido en un factor determinante no solo para la inserción en el mercado laboral, sino también para la inclusión social y el acceso a derechos y servicios esenciales (Bermúdez et al., 2024; Rodríguez et al., 2023). No obstante, esta transformación no ha beneficiado a todos los grupos sociales, generando nuevas formas de exclusión y ampliando brechas preexistentes. En particular, la brecha digital de género sigue siendo una de las más persistentes, afectando a las mujeres en términos de acceso, competencias y participación en la economía digital (Díaz-Arce & Loyola-Illescas, 2021).

A nivel internacional, diversos estudios han evidenciado que la brecha digital no se limita solo a la posesión de dispositivos o a la conectividad, sino que se extiende a la calidad del uso y a la capacidad de aprovechar las oportunidades que ofrece la digitalización (Hargittai & Hsieh, 2013; Robinson et al., 2015). En España, a pesar de los avances en políticas públicas destinadas a reducir la brecha digital y promover la inserción, persisten desigualdades de género en el acceso y uso de la tecnología, particularmente entre mujeres en situación de vulnerabilidad, como migrantes, desempleadas y residentes en zonas rurales (García & Díaz, 2018; Bermúdez et al., 2024).

Uno de los principales desafíos es la relación entre la falta de competencias digitales y la exclusión del mercado laboral. La empleabilidad en la economía digital depende cada vez más de habilidades tecnológicas, como destacan Aparicio-Gómez et al., (2023), quienes enfatizan la necesidad de capacitación digital para mejorar la participación de las mujeres en el ámbito laboral. Sin embargo, la desigualdad en el desarrollo de estas competencias limita las oportunidades de empleo, lo que perpetúa brechas económicas y sociales (OECD, 2019). En este contexto, el acceso a la formación en competencias digitales se presenta como un

factor clave no solo para la inserción laboral, sino también para la autonomía y el empoderamiento de los colectivos vulnerables de mujeres (Hernández et al., 2017).

Más allá del impacto en el empleo, la digitalización juega un papel fundamental en la inserción social. Las tecnologías digitales permiten la creación de redes de apoyo, facilitan el acceso a información clave y brindan oportunidades de educación y participación cívica (Rodríguez et al., 2023). No obstante, la falta de habilidades digitales puede generar exclusión en otros ámbitos de la vida, como la gestión de trámites administrativos, el acceso a servicios de salud y la comunicación con instituciones públicas y privadas (Van Deursen & Helsper, 2015).

Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las competencias digitales, la empleabilidad y la inserción social de las mujeres en situación de vulnerabilidad en España, identificando las brechas digitales y las barreras de género que limitan su participación plena en la sociedad digital. A través de un enfoque cuantitativo basado en una encuesta aplicada a mujeres en diferentes situaciones de vulnerabilidad, se busca aportar evidencia empírica para el diseño de políticas públicas y programas de intervención que promuevan la equidad de acceso y el empoderamiento digital de las mujeres.

El capítulo se organiza en varias secciones. Primero, se presenta el marco teórico que explora los conceptos clave relacionados con la brecha digital de género y las competencias digitales. Luego, se describe la muestra y la metodología del estudio. A continuación, se exponen los resultados del estudio, incluyendo el perfil demográfico de las participantes, su acceso y uso de la tecnología, y su nivel de competencias digitales, relacionando todo eso con su nivel de inserción laboral y social. Finalmente, se discuten los resultados del estudio y sus implicaciones en el contexto de la literatura existente, y se concluye con los principales hallazgos y recomendaciones para futuras políticas y programas de intervención.

II. Fundamentos teóricos de la brecha digital de género

2.1. La brecha digital de género: Concepto y niveles

La brecha digital de género se refiere a la diferencia por género en términos de acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para una mejor inserción laboral y social. No se trata únicamente de la disponibilidad de dispositivos o conexión a internet, sino de una brecha estructural que afecta las oportunidades de desarrollo personal, educativo y laboral de las mujeres (Hargittai & Hsieh, 2013; Helsper, 2021).

Van Dijk (2020) define la brecha digital como la desigualdad en la distribución de recursos tecnológicos dentro de la sociedad. Según el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI, 2023), aunque las tasas de acceso a internet han mejorado en muchos

países, persisten desigualdades en el uso y la apropiación de las TIC. La brecha digital de género, en particular, está influenciada por factores socioculturales y económicos que perpetúan la exclusión de las mujeres del ecosistema digital.

Van Deursen y Helsper (2018) proponen una tipología de la brecha digital que permite entender su complejidad, dividiéndola en tres niveles principales:

- **Brecha de primer nivel.** Diferencias en el acceso a dispositivos y conectividad. Aunque el acceso a internet ha aumentado, sigue habiendo desigualdades en función del nivel socioeconómico y la ubicación geográfica, afectando especialmente a mujeres en zonas rurales o en situación de pobreza (OECD, 2019).
- **Brecha de segundo nivel.** Se refiere a diferencias en el uso efectivo de la tecnología. Robinson et al., (2015) explican que no basta con tener acceso a dispositivos, sino que es crucial desarrollar habilidades digitales que permitan un uso productivo de la tecnología.
- **Brecha de tercer nivel.** Se relaciona con los beneficios que las personas obtienen del uso de la tecnología (Wei et al., 2011). En el caso de las mujeres, la falta de formación en competencias digitales limita su acceso a oportunidades económicas, educativas y sociales.

En España, las políticas públicas han reducido la brecha de primer nivel, pero la brecha de segundo y tercer nivel sigue afectando a mujeres migrantes, desempleadas y residentes en zonas rurales (Bandera, 2024). Esto se debe a la persistencia de barreras estructurales, como la falta de educación digital adaptada a sus necesidades y la escasa representación femenina en sectores tecnológicos.

2.2. Competencias digitales y su impacto en la empleabilidad y la inserción social

Las competencias digitales han sido identificadas como un factor clave para la empleabilidad y la participación en la sociedad del conocimiento. Según el Marco Europeo de Competencias Digitales (Comisión Europea, 2022), estas habilidades se dividen en cinco áreas:

- **Alfabetización informacional y de datos.** Capacidad para buscar, evaluar y gestionar información digital.
- **Comunicación y colaboración.** Uso de herramientas digitales para interactuar en entornos virtuales.

- **Creación de contenido digital.** Desarrollo de contenido y conocimientos sobre propiedad intelectual.
- **Seguridad digital.** Protección de datos personales y prevención de riesgos en línea.
- **Resolución de problemas digitales.** Capacidad para adaptarse y optimizar el uso de la tecnología en distintos contextos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019) subraya que el desarrollo de habilidades digitales no solo mejora la empleabilidad, sino que también fortalece la autonomía económica y la participación cívica, permitiendo a las mujeres acceder a formación, oportunidades de trabajo y redes de apoyo. Sin embargo, persisten barreras estructurales que dificultan la formación digital de las mujeres. Como señalan Helsper & Van Deursen (2017), “las mujeres enfrentan obstáculos adicionales en la adquisición de habilidades digitales debido a la falta de modelos femeninos en tecnología, la carga de trabajo doméstico no remunerado y la percepción de autoeficacia digital” (p. 706). Esta combinación de factores limita la capacidad de muchas mujeres para beneficiarse de la transformación digital.

2.3. Tecnología y empoderamiento social: Oportunidades y desafíos

El acceso y uso efectivo de la tecnología no solo impacta la empleabilidad, sino que también juega un papel fundamental en la inserción y el empoderamiento social. La alfabetización digital fortalece las redes de apoyo y facilita el acceso a servicios esenciales como educación, salud e información legal (Helsper, 2021). Van Deursen y Helsper (2018) concluyen que las personas con mayores competencias digitales tienden a estar más integradas en la vida social y cívica, ya que pueden participar en comunidades digitales, acceder a oportunidades de aprendizaje continuo y realizar trámites administrativos sin dependencia de terceros.

No obstante, la tecnología también puede exacerbar desigualdades si no se abordan las barreras de acceso y uso. Robinson et al. (2015) advierten que “la digitalización ha creado nuevas formas de exclusión, donde quienes no logran adaptarse a las TIC quedan marginados de los beneficios económicos y sociales que estas ofrecen” (p. 578). En este sentido, es clave desarrollar programas de alfabetización digital con enfoque de género, que tomen en cuenta los desafíos específicos que enfrentan las mujeres en situación de vulnerabilidad en su acceso y uso de la tecnología.

2.4. Políticas y estrategias para reducir la brecha digital de género

La OECD (2019) recomienda implementar políticas integrales para cerrar la brecha digital de género y promover la equidad en el uso de la tecnología. Algunas estrategias clave incluyen:

- Programas de capacitación digital con enfoque de género, diseñados para mujeres en situación de vulnerabilidad.
- Redes de mentoría femenina y formación en liderazgo digital, para fomentar la participación de mujeres en sectores tecnológicos.
- Facilitación del acceso a dispositivos y conectividad en zonas rurales y comunidades migrantes.
- Incorporación de la educación digital en el currículo escolar desde edades tempranas, con el fin de eliminar estereotipos de género en el uso de la tecnología.

En España, la ONTSI (2023) ha identificado que, aunque la brecha digital de primer nivel ha disminuido, las desigualdades en competencias digitales y beneficios derivados del uso de la tecnología siguen siendo barreras estructurales para la plena inserción de las mujeres en la sociedad digital.

2.5. Notas teóricas y conceptuales

En este estudio prevalece el enfoque de la “inserción social”, destacando la inserción activa de las personas en la sociedad, especialmente en su interacción con la tecnología digital y su impacto en la calidad de vida cotidiana. En esta línea, en el estudio de Dwyer y Wyn (1998), si bien no se define de manera formal el concepto de *inserción social*, el enfoque subyacente gira en torno a cómo las políticas educativas posteriores a la etapa obligatoria condicionan las trayectorias juveniles hacia la participación activa en la vida social. Las autoras destacan que la inserción social no debe limitarse al acceso formal a la educación o al empleo, sino que debe contemplar los procesos mediante los cuales la población joven logra participar plenamente y de forma significativa en la sociedad.

Dentro de este marco, la inserción activa está relacionada con la capacidad de las personas jóvenes para negociar transiciones complejas —de la escuela al trabajo, del hogar a la independencia— y para dar sentido a sus experiencias dentro de un contexto social cambiante, donde las competencias digitales emergen como herramientas clave para el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a oportunidades y la mejora de la calidad de vida cotidiana. Dwyer y Wyn (1998), sugieren que el éxito de la inserción no depende únicamente de políticas educativas estructurales, sino también de las condiciones socioeconómicas,

culturales y personales que atraviesan las personas. Así, la inserción social implica un tránsito subjetivo y contextualizado hacia una participación plena en la vida social, superando los simples hitos educativos o laborales.

III. Metodología

3.1. Muestra y selección de participantes

El presente estudio se fundamenta en la aplicación de una encuesta dirigida a una muestra de 709 mujeres participantes en cursos de formación digital. La selección de las participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permite acceder a sujetos disponibles y dispuestos a participar en la investigación. Esta estrategia se adoptó con el propósito de garantizar una recopilación de datos eficiente y acorde con los objetivos del estudio.

El reclutamiento de las participantes se realizó en colaboración con las entidades miembro de la Plataforma Red Conecta, una red de asociaciones presentes en nueve Comunidades Autónomas del territorio español que se dedican a combatir las brechas digitales existentes en la sociedad actual mediante cursos de formación en competencias digitales⁹. Se estableció contacto con dichas entidades a través de llamadas y correos electrónicos, proporcionándoles el cuestionario digital, que luego fue difundido entre las participantes de sus talleres. Para garantizar que las encuestadas cumplieran con los criterios de inserción, previamente se aplicó un cuestionario a las entidades colaboradoras con el fin de conocer el perfil de las personas que asisten a sus actividades.

La muestra está compuesta por mujeres con perfiles diversos en términos de edad, nivel educativo, situación laboral y origen geográfico. No se estableció una distribución equitativa previa en función de estos factores; su representación fue un resultado espontáneo del proceso de selección.

La elección del muestreo por conveniencia respondió principalmente a la facilidad de acceso a las participantes, facilitando la recopilación de datos en un tiempo razonable. La selección de la muestra se realizó en función de la disponibilidad de las participantes y la colaboración de las entidades intermediarias, sin dificultades significativas en la accesibilidad a los diferentes grupos de mujeres.

⁹ <https://redconecta.org/>

Para la selección de las participantes, se establecieron los siguientes criterios de inserción:

- Ser mujer de 16 años o más.
- Residir en España.
- Contar con acceso a un dispositivo digital (ordenador, tableta o teléfono móvil) y conexión a internet.
- Estar cursando o haber cursado algún curso formativo en competencias tecnológicas.

Estos criterios garantizaron que las encuestadas pudieran participar de manera efectiva en el estudio, dado que la recolección de datos se llevó a cabo mediante una plataforma digital. La recopilación de datos tuvo una duración de seis meses y se garantizó la confiabilidad y calidad de las respuestas a través del anonimato, asegurando que las participantes pudieran responder con total libertad y sin sesgos externos. Asimismo, se procuró captar diversidad territorial y sociodemográfica sin imponer cuotas, dado el carácter de muestreo por conveniencia. No obstante, se buscó lograr una distribución equilibrada en la muestra para reflejar la diversidad de la población objetivo y maximizar la validez de los hallazgos obtenidos.

3.2. Instrumento y proceso de recopilación de datos

Se diseñó una encuesta en línea que abordó aspectos clave como el acceso y uso de la tecnología, las barreras percibidas en el uso de la tecnología, la valoración de las competencias digitales y su relación con la situación laboral y la inserción social. La encuesta combinó preguntas cerradas y de opción múltiple, permitiendo obtener datos cuantificables y comparables.

3.3. Análisis de datos

Para la interpretación de los resultados, se emplearon análisis estadísticos descriptivos con el objetivo de resumir las características demográficas de la muestra y evaluar la distribución del acceso a la tecnología, el nivel de competencias digitales, y su relación con la situación laboral y la inserción social.

3.4. Ética y consentimiento informado

Se garantizó que todas las participantes fueran informadas previamente sobre el propósito del estudio, los procedimientos involucrados y sus derechos, incluyendo la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento. Antes de la recolección de datos, se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes, asegurando el cumplimiento de los principios éticos en la investigación.

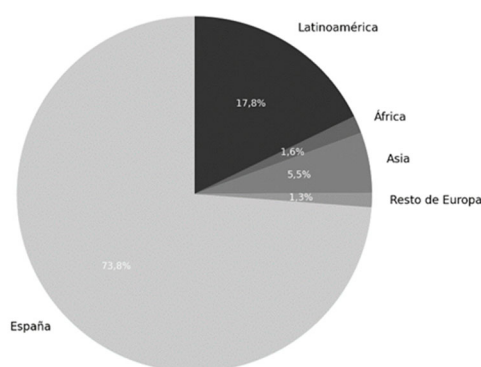
IV. Resultados

4.1. Perfil demográfico de la población de estudio

La distribución de la muestra por procedencia geográfica (Fig. 1) muestra que la mayoría de las mujeres encuestadas nacieron en España, representando un 73.8% del total, mientras que el 26.2% nacieron en el extranjero. Dentro de este último grupo, la mayor representación proviene de América Latina, que constituye el 17.8% del total.

Figura 1.

Distribución de la muestra por procedencia geográfica.

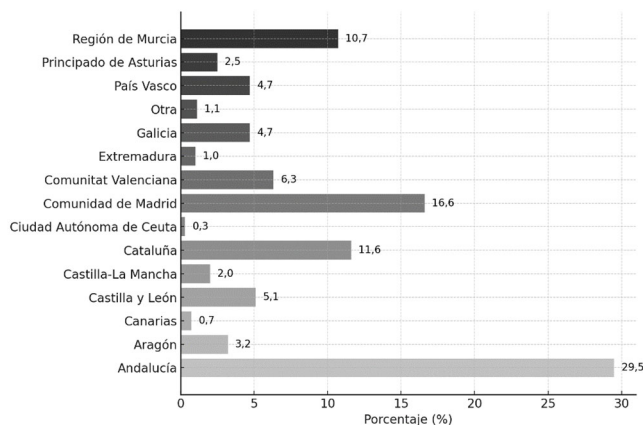


Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

En cuanto a la distribución residencial de la muestra por Comunidad Autónoma dentro de España, la mayor representación es de Andalucía, con un 29.5%, seguida de Madrid con un 16.6% y Cataluña con un 11.6%. Además, el 96.3% de las encuestadas reside en áreas urbanas, lo que indica una baja representación de mujeres en zonas rurales.

Figura 2.

Distribución de la muestra por Comunidad Autónoma de residencia.

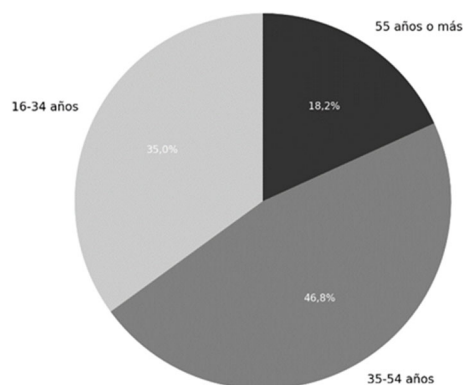


Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025

En términos de edad, el grupo más numeroso es el de mujeres adultas entre 35 y 54 años, representando el 46.8% de la muestra, seguido por el de las jóvenes entre 16 y 34 años, con un 35% de la muestra. Las mayores de 54 años representan un 18.2%.

Figura 3.

Distribución de la muestra por edad.

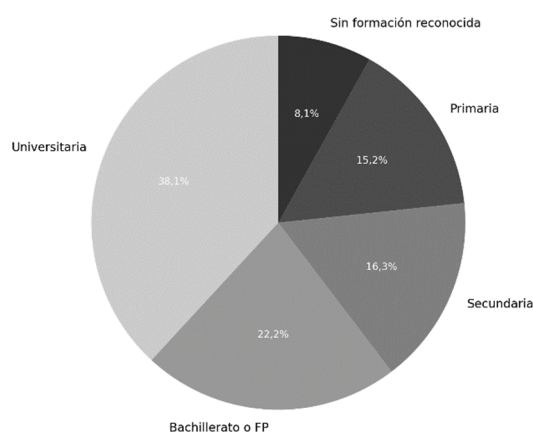


Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

En cuanto al nivel de educación, el 38.1% de las encuestadas tiene titulación universitaria, mientras que el 22.2% ha completado el bachillerato o formación profesional. Además, el 16.3% posee educación secundaria y el 15.2% ha completado la educación primaria. Por último, el 8.1% no tienen formación reconocida.

Figura 4.

Distribución de la muestra por nivel educativo.

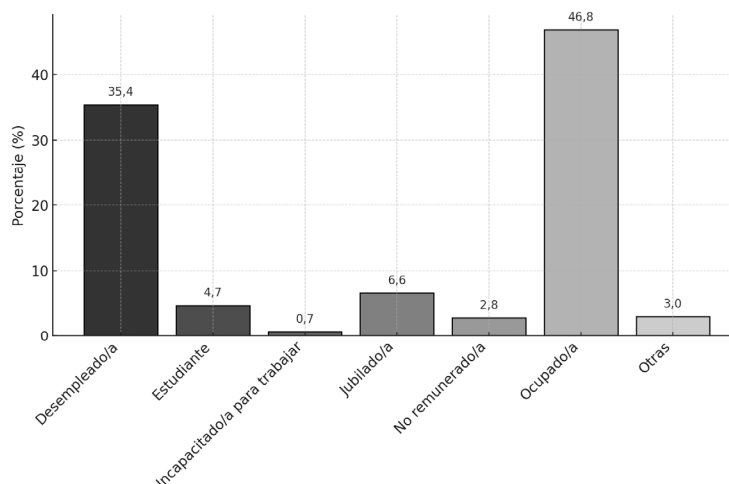


Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

En términos laborales, el 35.4% de las encuestadas está desempleada, mientras que el 46.8% está empleada. Además, el 17.8% de la muestra se considera inactiva laboralmente, incluyendo jubiladas, estudiantes y mujeres incapacitadas para trabajar o dedicadas a actividades no remuneradas.

Figura 5.

Distribución de la muestra por situación laboral.



Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

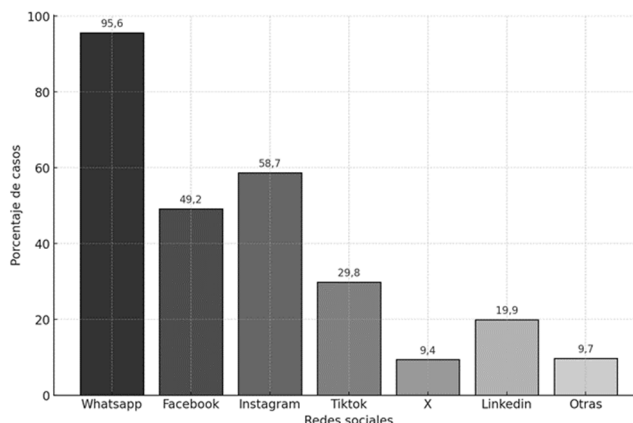
Los resultados sobre el perfil sociodemográfico de las mujeres encuestadas reflejan una diversidad en términos de edad, nivel educativo y situación laboral. Esta diversidad facilita un análisis más exhaustivo de como la brecha digital afecta a distintos subgrupos dentro de la población femenina en situación de vulnerabilidad.

4.2. Patrones de uso y acceso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

El uso de redes sociales es predominante entre las encuestadas, siendo WhatsApp la aplicación más utilizada con un 95.6%, seguida de Instagram con un 58.7% y Facebook con un 49.2%. Este alto porcentaje de usos de WhatsApp sugiere que es una herramienta clave para la comunicación diaria y la creación de redes de apoyo. Instagram y Facebook también son populares, aunque en menor medida, lo que indica una diversificación de las plataformas utilizadas para diferentes propósitos, como el entretenimiento, la información y la interacción social.

Figura 6.

Uso de redes sociales.



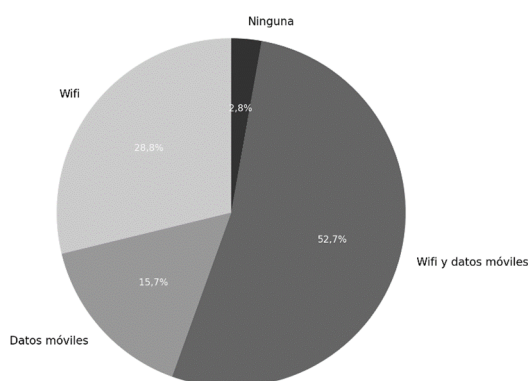
Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

La mayoría de las mujeres encuestadas (89.4%) usa internet diariamente, lo que indica una alta dependencia y necesidad de estar conectadas constantemente. Ese uso diario refleja la importancia de la conectividad en sus actividades cotidianas, tanto personales como profesionales.

En cuanto a las modalidades de acceso, un 52.7% de las encuestadas tiene tanto Wi-Fi como datos móviles, lo que les proporciona flexibilidad y continuidad en su uso de internet, independientemente de su ubicación (Figura 7).

Figura 7.

Vía de acceso a internet.



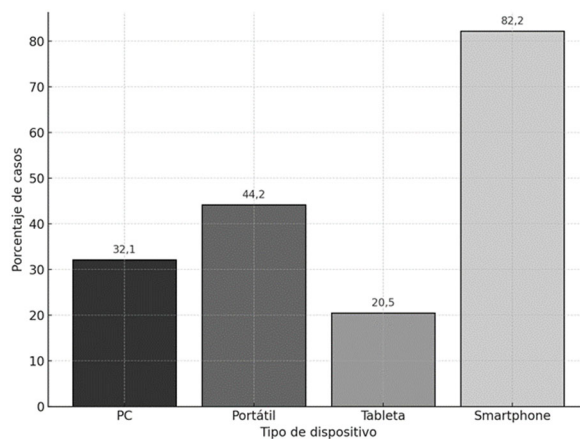
Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

El smartphone es el dispositivo más utilizado, con un 82.2%, mientras que el uso de ordenadores portátiles y PC de escritorio es menor, con un 44.2% y un 32,1%, respectivamente. La tableta es utilizada solo por un 20,5% de las mujeres encuestadas. Esto

sugiere que los smartphones son la principal herramienta de acceso a internet, probablemente debido a su portabilidad y facilidad de uso.

Figura 8.

Tipo de dispositivo tecnológico utilizado.



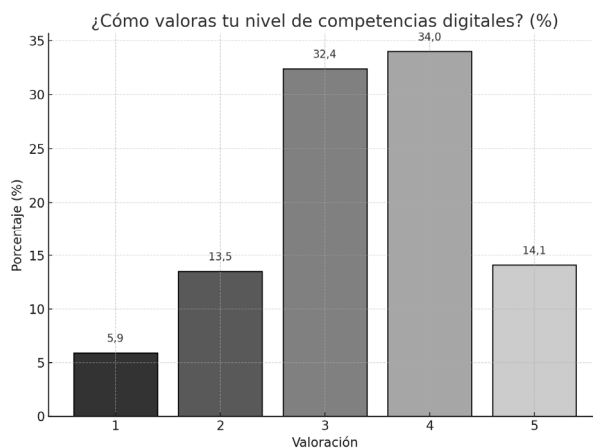
Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

4.3. Competencias Digitales: Nivel y Satisfacción

Se ha preguntado a la muestra cómo valora su nivel de competencias digitales y cuál es su grado de satisfacción con dicho nivel. El nivel de competencias digitales de las mujeres encuestadas se evalúa en promedio en 3.37 sobre 5 (Figura 9). Este dato sugiere que muchas mujeres poseen competencias digitales básicas o intermedias, lo que les permite realizar tareas digitales comunes como navegar por internet, usar aplicaciones de mensajería y redes sociales, y manejar dispositivos digitales básicos.

Figura 9.

Valoración del nivel de competencia digital.

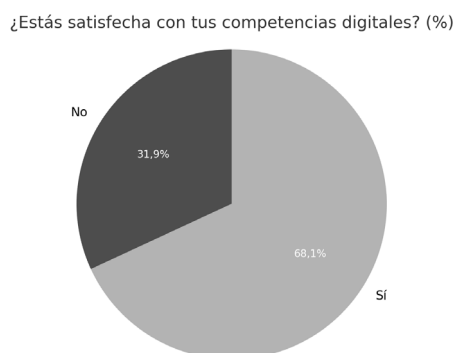


Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

Aunque el promedio no es muy bajo, un 32% de las mujeres no está satisfecha con sus habilidades digitales (Figura 10). Esto sugiere que hay una percepción de insuficiencia en sus competencias, lo que puede limitar su confianza y eficacia en el uso de la tecnología. A pesar de tener conocimientos básicos o intermedios, muchas sienten que podrían mejorar. El hecho de que una tercera parte de las mujeres no esté satisfecha con sus competencias digitales es un indicador clave de que aún existen barreras en la formación y el acceso a la tecnología.

Figura 10.

Grado de satisfacción con las competencias digitales.



Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

La falta de habilidades digitales puede generar inseguridad y limitar la participación en el mercado laboral digital o en la vida social. Un nivel intermedio puede ser suficiente para ciertos trabajos, pero para roles más avanzados o técnicos, se requieren competencias digitales más desarrolladas. La insatisfacción con las competencias digitales puede reflejar una barrera para acceder a mejores oportunidades laborales. De aquí surge la necesidad de programas de formación específicos y continuos que aborden estas deficiencias y empoderen a las mujeres para usar la tecnología de manera más avanzada, asegurando que puedan mantenerse al día con las tecnologías emergentes.

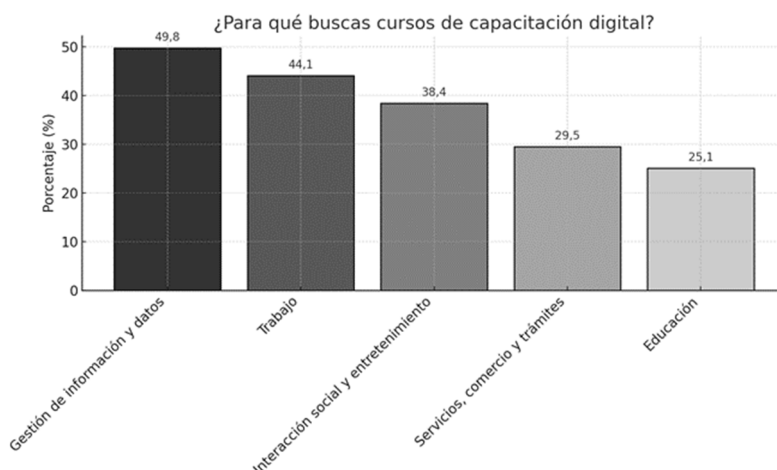
Las competencias digitales también juegan un papel importante en la inserción social. Un nivel intermedio puede ser suficiente para participar en actividades sociales en línea y acceder a servicios básicos. No obstante, mejorar estas competencias puede aumentar la inserción social y la autonomía de las mujeres, permitiéndoles participar más plenamente en la sociedad digital y aprovechar mejor las oportunidades que ofrece la tecnología.

4.4. Motivaciones para realizar cursos de capacitación digital

Las principales motivaciones para que las mujeres realicen cursos digitales incluyen la gestión de información y datos (49.8%), el trabajo (44.1%), la interacción social y el entretenimiento (38.4%), la realización de servicios, compras y trámites (29.5%), y la educación (25.1%).

Estos datos (Figura 11). indican que muchas de las participantes en el estudio buscan mejorar su capacidad para manejar información en entornos digitales, organizar datos y optimizar el acceso a herramientas digitales tanto para el ámbito personal como para el aprendizaje y el ámbito laboral

Figura 11. Razones principales para la capacitación digital



Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

La priorización de la capacitación digital por parte de las encuestadas sugiere que estas competencias son percibidas como esenciales para su desarrollo personal, profesional y educativo. En un contexto de rápida digitalización, la falta de adaptación a estas tecnologías puede resultar en desventajas significativas en el ámbito laboral, el acceso a servicios esenciales y la inserción social.

Las competencias digitales son importantes para la gestión eficiente de trámites administrativos, como la programación de citas médicas, la solicitud de ayudas sociales y la realización de pagos en línea, lo que puede reducir el tiempo y el estrés asociados con estos procesos. Además, la capacidad de buscar, evaluar y organizar información digital es fundamental en un entorno con una gran cantidad de datos disponibles, permitiendo a las mujeres tomar decisiones informadas, mejorar su productividad y contribuir de manera más efectiva en sus roles profesionales. La gestión de datos es importante también para la seguridad digital, facilitando la protección de información personal y profesional.

Asimismo, las competencias digitales son esenciales para la interacción social, permitiendo a las mujeres mantenerse conectadas con familiares y amigos, participar en comunidades en línea y acceder a redes de apoyo, especialmente en contextos de vulnerabilidad. La formación en competencias digitales es vista también como un medio para la inserción laboral o el crecimiento profesional.

4.5. Evaluación y satisfacción con la inserción social y su relación con las competencias digitales

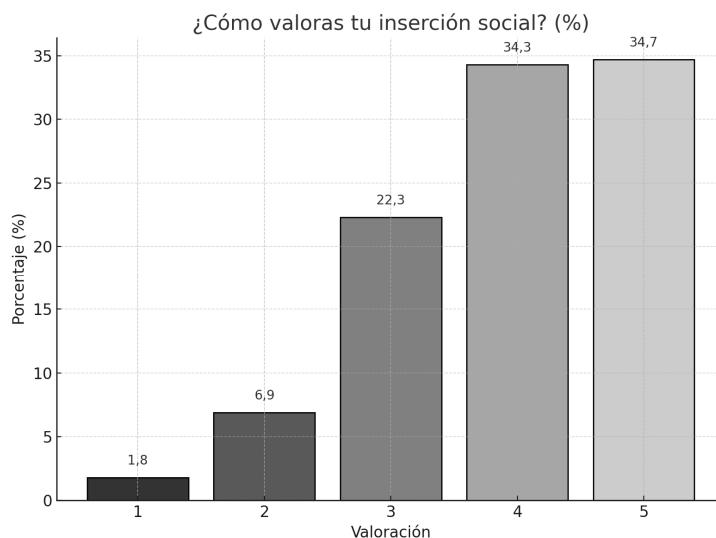
Para conocer la percepción de las mujeres encuestadas, se les preguntó:

- ¿Cómo valoras tu inserción social?
- ¿Estas satisfecha con tu inserción social?
- ¿Crees que hay relación entre la mejora de tus competencias digitales y tu inserción social?

Un 34.7% de las mujeres encuestadas calificó su inserción social con la puntuación más alta (5 sobre 5). Este dato es positivo, ya que indica que una parte significativa de la muestra se siente plenamente integrada en su comunidad. Esta percepción de inserción puede estar influenciada por factores como la participación activa en actividades comunitarias, el acceso a redes de apoyo y la capacidad de establecer relaciones significativas dentro de su entorno.

Figura 12.

Valoración del nivel de inserción social.

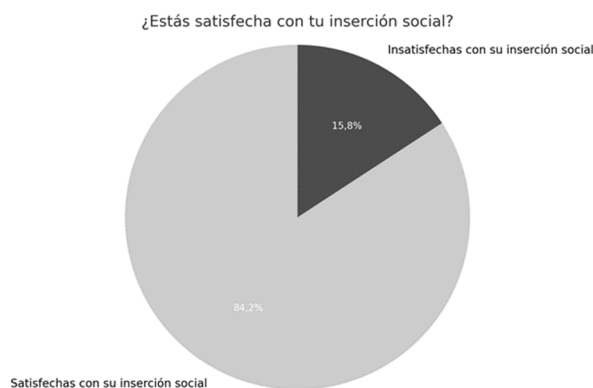


Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

Además, el 84.2% de las mujeres encuestadas afirma estar satisfecha con su inserción social, lo que sugiere que, en general, la mayoría se siente incluida en su entorno. Sin embargo, un 15.8% expresa insatisfacción con su inserción social, lo que indica que aún existen desafíos por abordar (Figura 13).

Figura 13.

Satisfacción con la inserción social.



Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

La satisfacción con la inserción social puede estar influenciada por múltiples factores, como el acceso a redes de apoyo, la participación en actividades comunitarias y la capacidad de desenvolverse en el entorno digital. Aunque el porcentaje de satisfacción es alto, es importante no minimizar la experiencia de aquellas mujeres que aún se sienten excluidas.

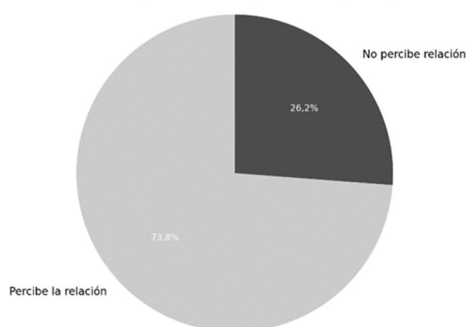
Este dato también invita a reflexionar sobre el papel de la digitalización en la inserción social. La tecnología puede ser una herramienta poderosa para conectar a las personas, facilitar el acceso a servicios y ampliar oportunidades. Sin embargo, sin una formación adecuada, también puede convertirse en un factor de exclusión para quienes no dominan las herramientas digitales.

La mayoría de las encuestadas considera que la mejora en competencias digitales contribuye a su inserción social. De hecho, el 73.8% cree que hay una relación directa entre ambos aspectos (Figura 14). Este dato confirma la importancia de la alfabetización digital en la inserción social. En la actualidad, la capacidad para manejar herramientas tecnológicas no solo influye en el ámbito laboral, sino también en la vida cotidiana: desde acceder a servicios de salud hasta gestionar trámites administrativos o mantenerse en contacto con familiares y amigos.

Figura 14.

Percepción del impacto de las competencias digitales en la inserción social.

¿Percibes relación entre la mejora de tus competencias digitales y tu inserción social?



Fuente: elaboración propia. Datos de encuesta, 2025.

La alfabetización digital no solo mejora la empleabilidad, sino que también facilita la participación activa en la comunidad y el acceso a recursos esenciales. Por lo tanto, es importante promover programas de capacitación digital que permitan a las mujeres desarrollar estas competencias y, así, mejorar su inserción social y calidad de vida.

V. Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio confirman que la brecha digital de género sigue siendo un obstáculo significativo para la inserción social y laboral de las mujeres, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad social en España. A pesar de la creciente accesibilidad a dispositivos y conectividad, persisten desigualdades en el uso y el desarrollo de competencias digitales, como también en la capacidad de aprovechar las oportunidades que ofrece la digitalización.

Un hallazgo relevante es que un 32% de las mujeres encuestadas no está satisfecha con sus habilidades digitales, lo que indica una necesidad urgente de formación específica y adaptada. Además, la mayoría de las encuestadas (74%) considera que la mejora en competencias digitales contribuye a su inserción social, confirmando la importancia de la alfabetización digital en la inserción social.

La capacidad para manejar herramientas tecnológicas influye tanto en el ámbito laboral como en la vida cotidiana, desde acceder a servicios de salud hasta gestionar trámites administrativos o mantenerse en contacto con familiares y amigos. La alfabetización digital no solo mejora la empleabilidad, sino que también facilita la participación activa en la comunidad y el acceso a recursos esenciales. Por lo tanto, es crucial promover programas de capacitación digital que permitan a las mujeres desarrollar estas competencias y mejorar su inserción social y calidad de vida.

El desempleo sigue siendo una preocupación importante, con tasas elevadas incluso entre mujeres con formación universitaria. Esto sugiere que la capacitación digital debe ir acompañada de estrategias efectivas de inserción laboral y acceso equitativo a oportunidades en sectores tecnológicos. La percepción de la tecnología como una herramienta para la autonomía económica y social es evidente en la motivación de las encuestadas para capacitarse en gestión de información (49.8%) y acceso a oportunidades laborales (44,1%). No obstante, persisten barreras como la falta de modelos femeninos en el sector y la percepción de baja autoeficacia digital.

Los resultados muestran asociaciones entre una mayor autovaloración competencial y una mayor percepción de inserción social. Para estimar efectos causales, se requieren diseños longitudinales o experimentales. Las principales conclusiones que se derivan del análisis son:

1. **Persistencia de la Brecha Digital:** A pesar de los avances en el acceso a dispositivos y conectividad, la brecha digital sigue representando un desafío significativo para las mujeres, especialmente en términos de la calidad del uso de la tecnología y el desarrollo de competencias digitales avanzadas. Aunque la mayoría de las mujeres encuestadas tienen acceso a internet y dispositivos móviles, existen disparidades en su capacidad para utilizar la tecnología de manera eficaz.
2. **La Formación Digital como Herramienta de Empleabilidad:** Las competencias digitales emergen como un factor clave para la empleabilidad de las mujeres en un mercado laboral cada vez más digitalizado. El desempleo sigue siendo alto entre las mujeres encuestadas, incluso aquellas con educación universitaria. Este indica que la formación digital, aunque necesaria, no es suficiente por sí sola para garantizar la inserción laboral. La capacitación en competencias digitales debe estar acompañada de orientación profesional, redes de apoyo y acceso a oportunidades laborales en sectores donde las mujeres están subrepresentadas.
3. **Inserción Social Facilitada por la Tecnología:** La tecnología ha demostrado ser una herramienta poderosa para la inserción social de las mujeres, especialmente para aquellas en situaciones de vulnerabilidad. Existe una percepción positiva sobre la relación entre el desarrollo de competencias digitales y la inserción social entre las mujeres encuestadas. Esto implica que la capacitación digital puede mejorar la capacidad de las mujeres para acceder a redes de apoyo, participar en comunidades digitales y utilizar servicios esenciales en línea.
4. **Necesidad de Políticas y Programas Integrales:** Los hallazgos de este estudio subrayan la urgente necesidad de desarrollar políticas y programas integrales que

aborden la intersección entre competencias digitales, empleabilidad, inserción social y género. Estos programas deben ser culturalmente sensibles, accesibles y adaptados a las realidades de diferentes grupos de mujeres. Además, la formación digital debe ir acompañada de iniciativas que promuevan la igualdad de género, la participación social y el acceso equitativo a oportunidades económicas.

En conclusión, este estudio pone de manifiesto que, si bien se han logrado avances significativos en la mejora de las competencias digitales y la inserción social de las mujeres, persisten desafíos que deben ser abordados. La tecnología tiene el potencial de ser una herramienta transformadora para las mujeres, pero solo si se abordan las desigualdades de uso y apropiación. En el futuro, es necesario diseñar programas con un enfoque inclusivo, integrador y centrado en el empoderamiento de las mujeres, asegurando así que ninguna quede rezagada en la sociedad digital.

VI. Referencias bibliográficas

- Aparicio-Gómez, O. Y., Ostos-Ortiz, O. L., & Von Feigenblatt, O. F. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. *Hallazgos*, 20(40), 217-235.
- Bandera, C. R. (2024). La situación de la mujer en el mercado laboral español: especial atención a las políticas públicas contra las brechas de género. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 12(1), 621-650.
- Bermúdez Vázquez, M., Chaves Montero, A., & Otero Santamaría, J. (2024). *Las fronteras del conocimiento: perspectivas y aplicaciones en la era digital*. Dykinson.
- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID-19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150.
- Durkheim, É. (2001). *La división del trabajo social* (J. Soler, Trad.). Akal. (Obra original publicada en 1893).
- Dwyer, P., & Wyn, J. (1998). Post-compulsory education policy in Australia and its impact on participant pathways and outcomes in the 1990s. *Journal of Education Policy*, 13(3), 285–300. <https://doi.org/10.1080/0268093980130301>
- García, F. C., & Díaz, M. J. (2018). *Investigación y prácticas sociológicas: escenarios para la transformación social*. Editorial UNED.

- Hargittai, E., & Hsieh, Y. P. (2013). Digital inequality. In W. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies* (pp. 129-150). Oxford University Press.
- Helsper, E. J. (2021). *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*. SAGE Publications.
- Helsper, E. J., & Van Deursen, A. J. A. M. (2017). Do the rich get digitally richer? Quantity and quality of support for digital engagement. *Information, Communication & Society*, 20(5), 700-714. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1203454>
- Hernández, N. B., Intriago, R. V. G., Espinoza, J. C. G., & Vásquez, P. J. D. (2017). Competencia de emprendimiento como sustento de la formación integral e inserción social del estudiante. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(3), 115-125.
- Joint Research Centre (JRC). (2022). *The Digital Competence Framework 2.2*. European Commission. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI). (2023). *Brecha digital en España: Informe anual sobre la situación del acceso y uso de la tecnología*. <https://www.ontsi.es>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019). *The future of work: How does it impact women?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264308838-en>
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Rodríguez, A. I., González, Y. M., & Martín, A. H. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.468371>
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.
- Van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual*, 13, 29-52.
- Wei, K. K., Teo, H. H., Chan, H. C., & Tan, B. C. (2011). Conceptualizing and testing a social cognitive model of the digital divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187.

Capítulo 8. Cuando el aula se convierte en laboratorio: impacto del ABP en la formación investigativa universitaria

MSc. Luis Napoleón Quintanilla, Phd (c).

Universidad Pedagógica de El Salvador

MSc. Yilena Montero Reyes, Phd (c).

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Ecuador

MSc. Edgardo Arias

Universidad Pedagógica de El Salvador

I. Introducción

La investigación constituye una de las funciones sustantivas de la educación superior en El Salvador, por lo que la formación y desarrollo en competencias investigativas resulta ser de gran importancia en las instituciones superiores del siglo XXI. En El Salvador, la necesidad de articular la investigación con la realidad social y contextual del país se ha convertido en una apuesta que busca mejorar la calidad educativa. Sin embargo, persisten las brechas históricas entre las competencias esperadas y aquellas que efectivamente se desarrollan en las aulas tradicionales.

Esta investigación pretende dar respuesta a dicha problemática, reconociendo que los métodos tradicionales de la enseñanza de la investigación resultan ineficientes para el desarrollo de las habilidades complejas, como la formulación de problemas, el diseño metodológico, la interpretación de datos y la divulgación de resultados. En este escenario, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una alternativa didáctica que permite situar al estudiante en el centro del proceso, comprometiéndolo activamente con proyectos reales de investigación y promoviendo un aprendizaje significativo, contextualizados y colaborativo.

Este capítulo analiza el impacto del ABP en la formación investigativa universitaria, a partir de una experiencia empírica, desarrollada en una institución de educación superior (IES) salvadoreña entre los años 2024 y 2025. Se parte de un enfoque metodológico mixto, que combina datos cuantitativos obtenidos mediante la medición pretest –postest en cinco dimensiones de competencias investigativas – cognitivas, metodológicas, comunicativas, colaborativas y digitales – con información cualitativa generada a partir de las percepciones de los estudiantes sobre el diseño, desarrollo y relevancia del proyecto.

Los resultados obtenidos no solo han permitido evidenciar las mejoras cuantificables en las competencias investigativas, sino también dan cuenta de la transformación en las actitudes de los estudiantes frente a la investigación, aportando elementos concretos para el diseño

curricular, la práctica docente y la política institucional. El capítulo ofrece, además, una propuesta de marco dimensional para evaluar y fortalecer la formación investigativa con la aplicación del ABP, que surge como producto del proceso investigativo mismo.

II. Principales antecedentes

2.1. La formación investigativa en la educación superior latinoamericana

Desarrollar competencias investigativas en los estudiantes universitarios se ha convertido en un objetivo primordial en las instituciones de educación superior en Latinoamérica. No solo se trata de prepararlos para desarrollar investigaciones académicas, sino formar sujetos críticos, autónomos y capaces de generar conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, los avances en esta dirección han sido pocos, y en muchos casos, los modelos tradicionales de enseñanza siguen limitando el desarrollo de una cultura investigativa universitaria.

Uno de los principales desafíos identificados es la persistencia de enfoques centrados en la transmisión de contenidos, con escasa participación activa de los estudiantes en procesos de investigación reales. Tal como planteó Córdova (2016), muchas universidades aún conciben la formación investigativa como una asignatura aislada, en lugar de integrarla de forma transversal al currículo y al quehacer pedagógico cotidiano. Esta desconexión impide que los estudiantes desarrollen de forma progresiva y significativa las competencias requeridas para investigar en contextos complejos y cambiantes (Arellano - Sacramento et al., 2017).

Por otro lado, Bernal (2010) señala que uno de los errores más comunes en la formación investigativa radica en el abordaje de la investigación como un fin en sí mismo, más que como un proceso pedagógico que articula pensamiento crítico, creatividad y compromiso con la transformación social. Esta visión, reproduce una lógica tecnocrática del conocimiento alejada de las realidades y necesidades locales.

Desde una perspectiva epistemológica, Vasilachis de Gialdino (2006) plantea que la formación investigativa debe incluir no solo el dominio de técnicas y métodos, sino también el desarrollo de sensibilidad epistémica, es decir, la capacidad de comprender cómo se construye el conocimiento, desde qué lugares se enuncia, y con qué implicaciones éticas y sociales.

Riquelme y Balladares (2022), por su parte, desarrollan un análisis de la tensión entre los mandatos institucionales de producir conocimiento y las condiciones reales que enfrentan los estudiantes y docentes en universidades de la región. Los autores destacan que muchos programas de formación carecen de estrategias efectivas para vincular a los estudiantes con

procesos investigativos auténticos, lo que genera una brecha entre los discursos institucionales y las prácticas pedagógicas reales.

2.2. El concepto de competencias investigativas: dimensiones y operacionalización

El término competencia investigativa es un concepto que ha adquirido creciente relevancia en los últimos años como constructo que articula conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para participar activamente en procesos de producción de conocimiento. La incorporación de este concepto en los diseños curriculares universitarios responde al reconocimiento de que la investigación no debe ser exclusiva de académicos consolidados, sino una práctica formativa desde los primeros ciclos universitarios.

Desde una perspectiva general, Tobón (2006) plantea que una competencia es un actuar complejo que integra el saber, el saber hacer y el saber ser en contextos determinados, con sentido ético y responsabilidad social. Aplicado a la investigación, esto implica que el estudiante no solo debe conocer teorías y métodos, sino también ser capaz de formular problemas, diseñar estrategias de recolección de datos, y comunicar sus hallazgos con rigor y claridad. Además, debe hacerlo de forma ética, colaborativa y contextualizada.

Zabalza y Beraza (2003) destacan que el desarrollo de competencias investigativas en la educación superior debe trascender los enfoques centrados únicamente en los resultados, y orientarse también a los procesos y trayectorias educativas, especialmente a la capacidad de formularse preguntas pertinentes, asumir una postura crítica y reflexiva, y vincular la teoría con la práctica.

Con el fin de sistematizar los elementos teóricos y conceptuales de la competencia investigativa, se desarrolla la siguiente tabla:

Tabla 1.

Cuadro de definiciones de competencia investigativa.

Autor	Conceptualización
Tobón (2006)	Competencias como actuación compleja, integrada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante situaciones reales
Hernández et al. (2021)	Capacidad para abordar situaciones problema con procedimientos científicos y formular conclusiones válidas académicamente.
Ayala (2020)	Unificación de saberes, habilidades y actitudes aplicadas sistemáticamente al proceso de investigación.
Zacarías et al. (2021)	Experiencia de aprendizaje significativa que lleva a tomar decisiones creativas e innovadoras en investigación.
Soto y Hanna (2020)	Proceso reflexivo desde la práctica docente que integra investigación al quehacer educativo.
Rivera (2018)	Potencialidades integradas que permiten desarrollar el proceso investigativo con rigor y ética.

Fuente: elaboración propia a partir de Tobón (2006), Hernández et al.,(2021), Ayala (2020), Zacarías et al., (2021), Soto y Hanna (2020), Rivera (2018).

Ahora bien, la revisión de literatura sobre competencias investigativas revela una variedad de propuestas que buscan desagregarla en dimensiones específicas, con el propósito de facilitar su desarrollo, evaluación y fortalecimiento en los contextos educativos. Estas dimensiones permiten identificar con mayor precisión los componentes que integran el quehacer investigativo, desde lo cognitivo hasta lo ético, pasando por lo metodológico, comunicativo y tecnológico. A continuación, se presenta una tabla comparativa con algunas de las clasificaciones más relevantes encontradas en la literatura revisada:

Tabla 2.
Dimensiones de la competencia investigativa.

Autor	Dimensiones
Ávalos y Sevillano (2018)	Organizativas (epistemológicas, metodológicas), comunicacionales (difusión, pensamiento crítico), colaborativas (trabajo en equipo, autoría compartida).
Ruiz (2019)	Problematización, evaluación crítica de investigaciones previas, argumentación y mejora.
Rivas (2011)	Construcción teórica, elaboración de instrumentos, análisis de datos, escritura científica, divulgación.
Martínez y Márquez (2014)	Pensamiento crítico, ética, responsabilidad social, manejo de proyectos, redacción científica.
Gómez y Villalobos (2014)	Cognitivas, metodológicas (manejo de fuentes, configuración de propuestas de investigación).
Correa (2009)	Resolución de problemas, manejo de fuentes, construcción metodológica (enfoques, técnicas, instrumentos, diseño).
Hernández et al. (2021)	Competencias para: preguntar, observar, reflexionar, proponer, usar tecnología, interactuar, analizar, aplicar procedimientos, interpretar datos, comunicar resultados.

Fuente: elaboración propia a partir de Ávalos y Sevillano (2018), Ruiz (2019), Rivas (2011), Martínez y Márquez (2014), Gómez y Villalobos (2014), Correa (2009), Hernández et al., (2021).

En el marco de este estudio, y como parte del análisis sistemático de los procesos de formación mediante proyectos educativos, se partió de una definición amplia de competencia investigativa basada en la literatura existente; sin embargo, el análisis de los datos recolectados permitió generar una propuesta propia de categorización que será presentada más adelante, en el apartado de resultados, como un aporte conceptual y metodológico derivado de la experiencia empírica.

2.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia para el desarrollo de competencias

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es hoy una metodología activa posicionada en los procesos pedagógicos de vanguardia, la cual promueve el aprendizaje significativo a través de la resolución colaborativa de problemas reales. El ABP parte de la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando se enfrentan a desafíos auténticos, que requieren la

integración de saberes, la toma de decisiones y la producción de soluciones concretas (Heydrich et al., 2010).

Desde la perspectiva de la educación superior, el ABP ha demostrado ser eficaz en el desarrollo de competencias complejas, como las investigativas, al fomentar procesos de pensamiento crítico, autonomía, trabajo en equipo y comunicación efectiva (Vergara, 2016). En lugar de transmitir contenidos de forma unidireccional, esta metodología coloca a los estudiantes en el centro del proceso, y los transforma en agentes activos que diseñan, ejecutan y evalúan proyectos con un comportamiento formativo y, en muchos casos, con impacto social.

Una de las principales fortalezas del ABP radica en su potencial para articular teoría y práctica. Al enfrentarse a la necesidad de formular preguntas pertinentes, construir marcos teóricos y conceptuales, diseñar instrumentos de recolección de datos, análisis de datos y comunicación de estos, los estudiantes se ven inmersos en un proceso que replica las etapas de una investigación formal (March, 2006).

Además, en contextos latinoamericanos donde las condiciones institucionales pueden limitar el acceso a experiencias investigativas formales, el ABP representa una vía accesible y flexible para acercar a los estudiantes a la práctica científica. Al trabajar sobre problemas de su entorno inmediato, los estudiantes desarrollan un sentido de pertinencia y utilidad del conocimiento que generan en dicho proceso, y de esta manera fortalecen la motivación intrínseca hacia la investigación (Popoca et al., 2015).

El Aprendizaje Basado en Proyectos se desarrolla a partir de una secuencia pedagógica que guía a los estudiantes en la resolución de problemas reales y contextualizados a través de seis fases. La secuencia inicia con la identificación de un problema relevante, vinculado a contextos auténticos (March, 2006; Heydrich et al., 2010), seguida por una planificación colaborativa donde los estudiantes delimitan objetivos, asignan roles y organizan recursos con acompañamiento docente (Popoca et al., 2015; Vergara, 2016). Después, se desarrolla la fase de investigación activa, en el cual los grupos recopilan información de diversas fuentes, analizan datos críticamente y sistematizan hallazgos, aplicando directamente sus competencias investigativas en el núcleo del aprendizaje situado (March, 2006; Vergara, 2016).

La metodología ABP finaliza con la síntesis y creación de un producto final que integra los aprendizajes en una propuesta concreta (Heydrich et al., 2010; Arenas, 2017), seguida de la presentación pública de resultados ante audiencias reales para validar el aprendizaje a través de retroalimentación externa (Popoca et al., 2015; Vergara, 2016). Durante todo el proceso,

el ABP incorpora una evaluación formativa, continua y participativa que considera tanto el proceso como los productos finales, fundamentándose en criterios explícitos e incluyendo instancias de coevaluación y autoevaluación que estimulan la metacognición y permitan ajustar el trabajo en curso, garantizando el desarrollo integral de competencias organizativas, investigativas y comunicativas (Heydrich et al., 2010; Vergara, 2016).

Esta secuencia, adoptada y adaptada en los contextos de aula analizados en esta investigación, permite afirmar que los proyectos desarrollados se inscriben dentro de un enfoque genuino de Aprendizaje Basado en Proyectos, orientado al fortalecimiento progresivo de competencias investigativas.

III. Objetivos

El **objetivo general** del estudio es analizar el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios salvadoreños, a partir de la implementación de diversas experiencias pedagógicas desarrolladas entre 2024 y 2025.

Los **objetivos específicos** de esta investigación son los siguientes:

- Describir el nivel inicial y final de las competencias investigativas en estudiantes que participaron en experiencias educativas basadas en proyectos.
- Determinar el crecimiento porcentual en cada una de las dimensiones de las competencias investigativas: cognitivas, metodológicas, comunicativas, colaborativas y digitales.
- Interpretar los resultados del ABP en el desarrollo de competencias investigativas, identificando patrones, fortalezas y áreas de mejora.
- Proponer recomendaciones pedagógicas e institucionales orientadas a fortalecer el uso de ABP como estrategia para la formación investigativa en educación superior.

3.1. Fases de la investigación. Propuesta metodológica

La presente investigación, adopta un enfoque mixto de tipo convergente (Creswell & Plano Clark, 2023), en el que se integran datos cuantitativos y cualitativos recolectados de manera simultánea para analizar el impacto del ABP en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios salvadoreños. El diseño cuantitativo se estructuró como un estudio pre-experimental con medición pretest-posttest sin grupo de control adecuado para contextos donde no es posible manipular las variables de manera aleatoria, pero se busca identificar tendencias de cambio asociadas a una intervención educativa (Hernández et al., 2006), mientras que el componente cualitativo se nutre de las respuestas abiertas

proporcionadas por los mismos participantes, lo cual permite una comprensión más profunda y contextualizada de los cambios observados.

Recolectar datos con ambos enfoques abre la puerta a la triangulación metodológica, donde los resultados cuantitativos permiten medir la magnitud del impacto, y los datos cualitativos exploran las experiencias, valoraciones y procesos subjetivos vinculados al aprendizaje por proyectos.

El estudio se desarrolló entre enero de 2024 y junio de 2025, y se organizó en cuatro fases metodológicas que se explican a continuación.

3.1.1. Fase I: diseño metodológico e instrumentación

Esta etapa permitió la definición de los fundamentos metodológicos del estudio, y se elaboró el instrumento principal de recolección de datos. Se diseñó un cuestionario estructurado. Integrado por ítems distribuidos en cinco dimensiones clave de las competencias: 1) cognitivas, 2) metodológicas, 3), comunicativas, 4) colaborativas, y 5) digitales para la investigación.

Cada dimensión se operacionalizó mediante indicadores específicos evaluados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1= muy bajo. 5= muy alto) aplicado antes y después de las experiencias ABP. El cuestionario fue revisado por expertos en investigación educativa, lo que permitió garantizar su validez de contenido.

Además, el instrumento incluyó preguntas abiertas, orientadas a recoger percepciones cualitativas sobre los aprendizajes logrados, los desafíos enfrentados y las estrategias pedagógicas más significativas durante el proceso.

3.1.2. Fase II: implementación de experiencias ABP

Durante el periodo de estudio se implementaron diversas experiencias pedagógicas en las que el ABP fue adoptado como estrategia metodológica central. Estas experiencias se desarrollaron en distintos espacios académicos de la universidad, incluyendo: 1) clubes de estudiantes investigadores, 2) laboratorios de innovación, y 3) asignaturas con enfoque en proyectos investigativos.

Cada experiencia integró el desarrollo de proyectos reales, desde la formulación de problemas hasta la divulgación de resultados, en modalidad presencial, semi presencial y no presencial. En los proyectos participaron 253 estudiantes pertenecientes a distintas facultades de la institución.

La población del estudio estuvo conformada por 253 estudiantes de pregrado de una institución de educación superior (IES) de El Salvador, que participaron en experiencias educativas basadas en proyectos durante los ciclos académicos I-2024, II-2024 y I-2025. Estos estudiantes formaron parte de espacios como clubes de investigadores, laboratorios de innovación y asignaturas con enfoque ABP, en distintas facultades y áreas disciplinares.

La muestra efectiva del estudio se integró por 103 estudiantes que respondieron de manera voluntaria y completa el cuestionario de competencias investigativas, constituido por preguntas cerradas (escala Likert pre y post) y abiertas. La selección fue de tipo no probabilístico, por conveniencia e intención, considerando exclusivamente a quienes participaron activamente y aportaron datos válidos para el análisis. Esta muestra permitió capturar percepciones, aprendizajes y valoraciones representativas de una diversidad de contextos curriculares dentro de la institución.

3.1.3. Fase III: recolección y análisis de datos

Se aplicó el cuestionario de competencias investigativas en dos momentos: antes del inicio y al concluir las experiencias formativas. Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva, calculando: (a) promedios pre y post por cada indicador, (b) variación absoluta entre momentos y (c) crecimiento porcentual por dimensión.

De forma paralela, se recolectaron y sistematizaron las respuestas abiertas, estas fueron sometidas a un proceso de análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006).

Ambas fuentes de información fueron integradas mediante triangulación metodológica, con lo cual se buscó contrastar, complementar, y explicar los resultados observados en la recolección cuantitativa.

3.1.4. Fase IV: Interpretación y validación de resultados

La interpretación de los hallazgos se realizó en función de los fundamentos teóricos del ABP, y su vínculo con el desarrollo de competencias investigativas. Aunque el diseño preexperimental limita el alcance inferencial de los resultados, el uso de mediciones pre y post, junto con evidencia cualitativa, permitió establecer tendencias consistentes de mejora asociadas a la aplicación de proyectos educativos en el aula.

La validación se fortaleció mediante la triangulación entre métodos cualitativo y cuantitativo, y el contraste de resultados con los productos generados por los participantes durante los proyectos educativos.

IV. Análisis e interpretación de Resultados

Este apartado concentra los principales resultados del estudio derivados de la aplicación del ABP en diferentes cátedras universitarias durante el periodo 2024 – 2025, con el propósito de analizar su impacto en el desarrollo de competencias investigativas. Se combinan resultados cuantitativos provenientes de sondeos pre y post, y datos cualitativos provenientes de preguntas abiertas.

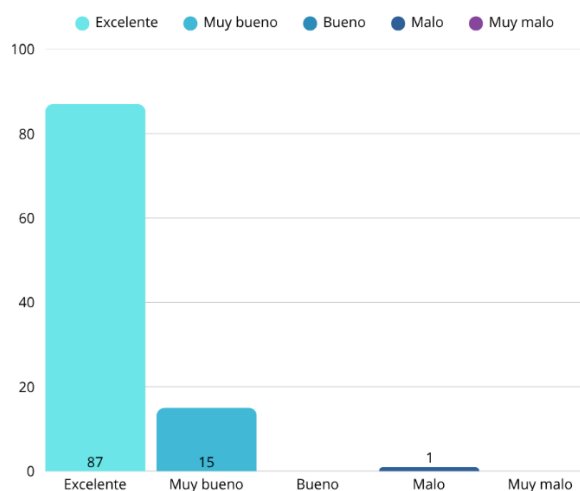
4.1. El ABP como experiencia transformadora en la enseñanza de la investigación

El ABP fue percibido por los estudiantes como una experiencia distinta a las formas tradicionales de enseñanza de la investigación. A través de esta metodología los participantes no solo se enfrentaron a contenidos conceptuales, sino que, además, se expusieron a la resolución de problemas reales, diseño de rutas investigativas propias, y colaboración activa con otros compañeros y docentes, en un proceso que articuló teoría, práctica, reflexión y acción.

Los resultados del sondeo muestran que una amplia mayoría de los participantes valoró muy positivamente su experiencia en el Club de Estudiantes Investigadores como espacio de aplicación de la ABP. El 99% de los participantes calificó su experiencia como “muy buena” o “excelente”, destacando el nivel de involucramiento personal, el sentido de propósito en las actividades y la posibilidad de aprender haciendo. Esta valoración contrasta con la percepción que manifestaron sobre experiencias anteriores, caracterizadas como pasivas, repetitivas, o excesivamente teóricas.

Figura 1.

Valoración de la experiencia de trabajo de ABP.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

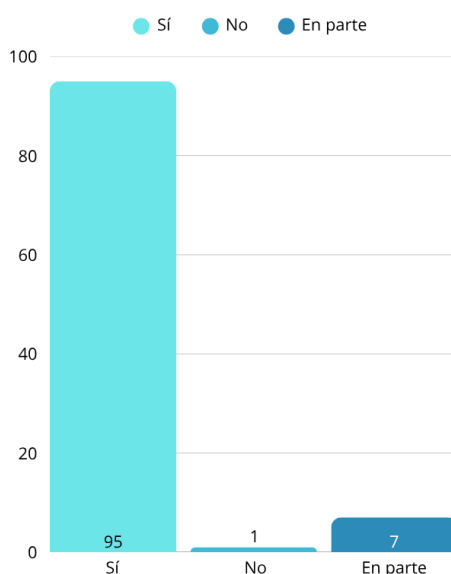
Un elemento significativo de los datos cualitativos recolectados es el cambio de actitud hacia la investigación. 38% de los estudiantes indicaron haber llegado a la cátedra con inseguridad sobre el éxito del proceso, pero que el enfoque del ABP les permitió resignificar su relación con el método científico. Como señala un estudiante de tercer año de la Facultad de Educación: *“Nunca imaginé que podía disfrutar hacer investigación. Pero cuando me tocó plantear un problema real y buscar soluciones con mi equipo, me di cuenta de que sí podía investigar y que no era algo solo de expertos”* (Estudiante 14).

Sobre el nivel de participación, el 90% de los estudiantes mostraron un alto o muy alto nivel de involucramiento durante el desarrollo del programa. Este compromiso parece estar relacionado con la estructura misma del ABP, que exige un rol activo del estudiante, y fomenta la autorregulación, la toma de decisiones, y la gestión compartida del aprendizaje. En palabras de otro participante: *“No era solo escuchar al docente, sino que uno era el responsable de avanzar, de buscar, de proponer. Me sentí parte de algo más grande”* (Estudiante 8).

Otro importante hallazgo es el impacto del ABP en la motivación de asistir a clase. Al comparar esta experiencia con metodologías tradicionales, el 92% de los consultados indicó sentirse más motivado de participar en actividades de la asignatura, tal como se muestra en la siguiente gráfica:

Figura 2.

Respuesta a la pregunta ¿Te sentiste más motivado para participar en esta asignatura en comparación con otras metodologías tradicionales?



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

La motivación que se indica en la gráfica 2, estuvo anclada, según expresaron los participantes, a la posibilidad de vincular los contenidos con situaciones concretas, el trabajo en equipo, y la percepción de que sus aportes tenían valor y sentido.

4.2. Competencias investigativas fortalecidas

Es oportuno mencionar, antes de iniciar el análisis de las dimensiones, que el presente estudio organiza el desarrollo de las competencias investigativas en cinco dimensiones: 1) cognitivas, 2) metodológicas, 3) comunicativas, 4) colaborativas, y 5) digitales. Esta estructura no proviene de una adopción externa, sino que es el resultado de una construcción propia del estudio, que se fundamenta en una revisión teórica particular (Tobón, 2006; Ávalos y Sevillano, 2018; Hernández et al., 2021) y en los hallazgos empíricos obtenidos durante el proceso de investigación. Cada una de estas dimensiones agrupa un conjunto de habilidades que, si bien son interdependientes, pueden analizarse de forma diferenciada para entender con mayor precisión el impacto formativo del ABP en los estudiantes universitarios salvadoreños. En la siguiente figura se muestra la composición de las dimensiones de la competencia investigativa analizada:

Figura 3.

Dimensiones de la competencia investigativa.



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión sistemática de Tobón, 2006; Ávalos y Sevillano, 2018; Hernández et al., 2021

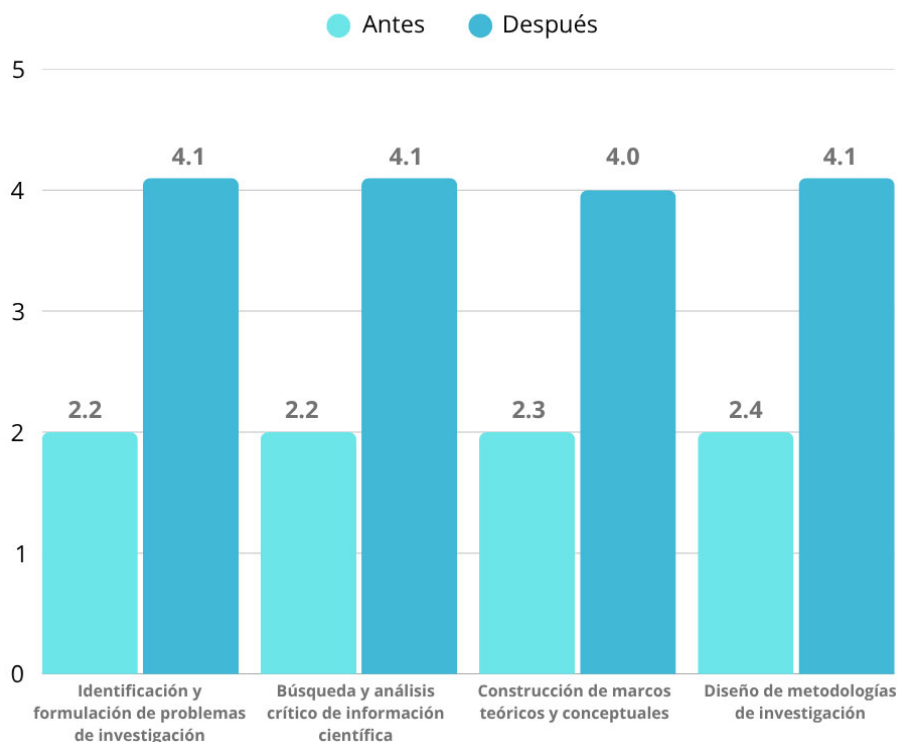
Uno de los principales aportes del ABP en la ejecución de proyectos dentro del aula universitaria, fue la capacidad de fomentar el desarrollo integral de competencias investigativas en los estudiantes. A través de la experiencia implementada en el Club de Estudiantes Investigadores, se observaron avances significativos en cinco dimensiones fundamentales: cognitivas, metodológicas, comunicativas, colaborativas y digitales. Los resultados cuantitativos muestran mejoras notables en cada dimensión, con promedios de crecimiento que oscilan entre el 68% y el 86%, al comparar la autopercepción antes y después de participar en la experiencia.

4.2.1. Competencias cognitivas

Esta dimensión evidenció un crecimiento sostenido en la capacidad de identificar y formular problemas de investigación, buscar información científica de forma crítica, construir marcos teóricos y diseñar metodologías coherentes. Las competencias con mayor avance fueron la formulación de problemas (84.2%) y la búsqueda y análisis de la información científica (85.3%). Este fortalecimiento responde directamente al enfoque situado del ABP, que coloca al estudiante frente a situaciones-problemas auténticas, demandando una aproximación reflexiva y crítica al conocimiento.

Figura 4.

Mejora en las competencias cognitivas de la investigación.



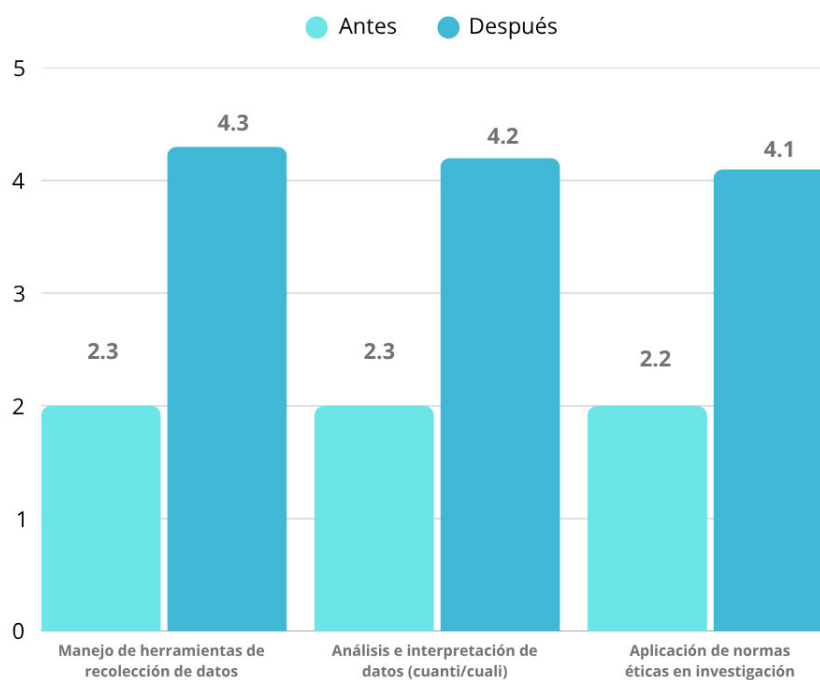
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

4.2.2. Competencias metodológicas

Las actividades vinculadas al ABP permitieron poner en práctica herramientas concretas de recolección y análisis de datos. Las competencias metodológicas evaluadas muestran altos niveles de crecimiento, especialmente en el manejo de herramientas de recolección (84.8%) y aplicación de normas éticas en investigación (86.1%). Esta última resulta ser particularmente relevante, ya que muestra que el ABP no solo enseña a investigar, sino que forma en principios fundamentelas para la práctica científica responsable. En la siguiente gráfica se muestra la variación de las competencias, antes y después de la participación en modalidad ABP:

Figura 5.

Mejora en las competencias metodológicas de la investigación.



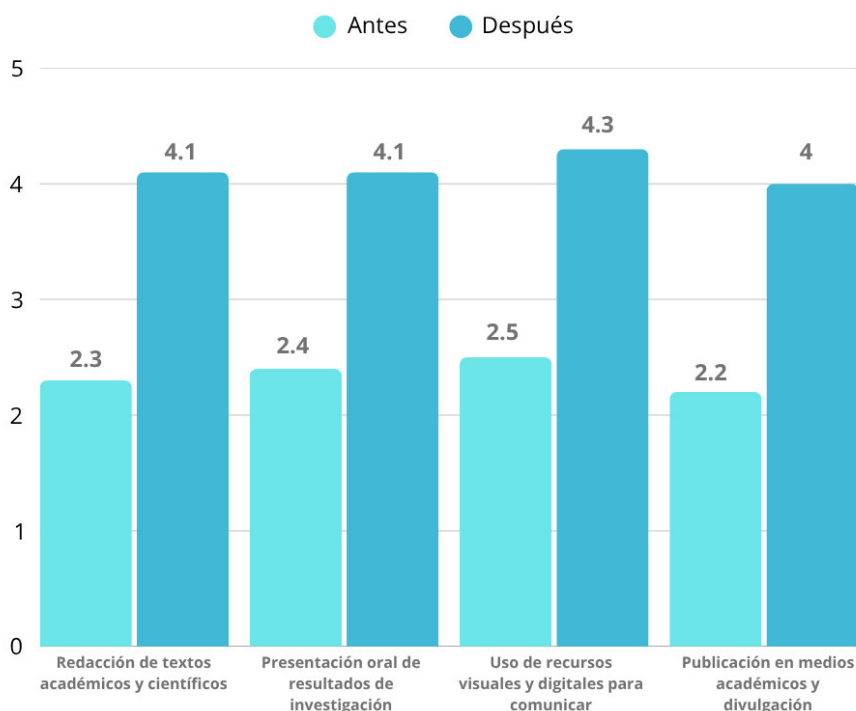
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

4.2.3. Competencias comunicativas

La experiencia fortaleció las habilidades comunicativas propias del quehacer investigativo. Se observó una mejora sustancial en la redacción de textos académicos (82%) y en la capacidad para presentar resultados oralmente (71%)- El uso de recursos visuales y digitales para comunicar también mejoró, aunque con menor intensidad (68.1%). Esta dimensión muestra como el ABP articula el conocimiento con la necesidad de expresarlo con claridad, rigor y creatividad. En la siguiente gráfica se presentan los datos que reflejan el crecimiento percibido por loe estudiantes en la competencia comunicativa:

Figura 6.

Mejora en las competencias comunicativas de la investigación.



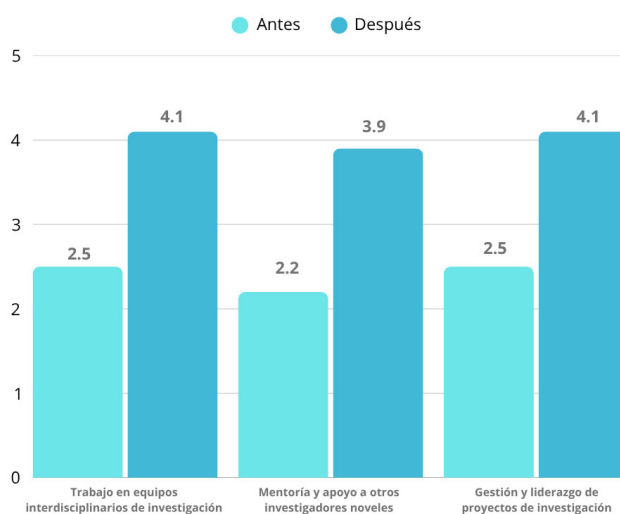
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

4.2.4. Competencias colaborativas

La investigación no se concibe como una tarea solitaria. El ABP, al exigir trabajo en equipo, liderazgo compartido y procesos de mentoría entre pares, contribuyó de manera significativa al desarrollo de habilidades colaborativas. Aunque en esta dimensión, los porcentajes de mejora fueron más moderados (entre el 61.5% y el 73.8%) – lo que puede ser una oportunidad de mejora a fortalecer en próximas iniciativas – los estudiantes reconocieron que el trabajo interdisciplinario les permitió asumir roles diversos y fortalecer su sentido de pertenencia a una comunidad académica. Estas competencias, aunque a menudo invisibilizadas, son clave para la sostenibilidad de los procesos investigativos en contextos reales. La siguiente gráfica muestra los niveles de crecimiento desde la perspectiva del estudiante:

Figura 7.

Mejora en las competencias comunicativas de la investigación



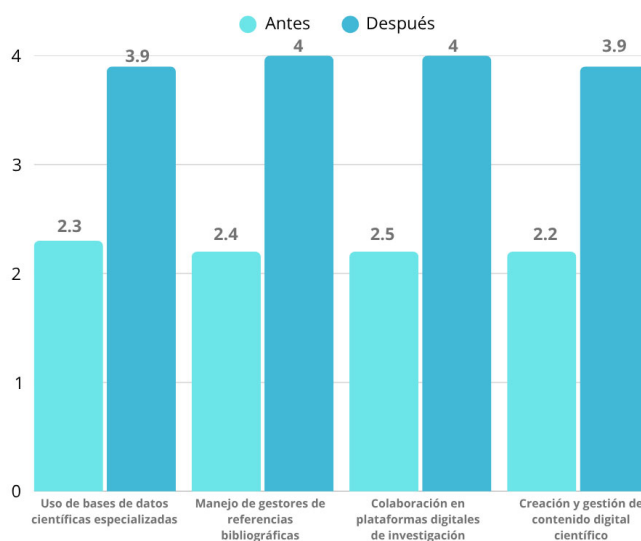
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

4.2.5. Competencias digitales para la investigación

En la ejecución de las actividades relacionadas al ABP, se observaron mejoras superiores al 80% en el uso de gestores bibliográficos (85.7%) y en la colaboración en plataformas digitales (82.2%). El ABP motivó el uso práctico de herramientas digitales como Zotero, Mendeley, Google Drive y Canva, integradas de manera orgánica en los procesos investigativos- Estas prácticas refuerzan el carácter actualizado, técnico y profesional de la experiencia vivida. En la siguiente gráfica se identifican los niveles de mejora:

Figura 8.

Mejora en las competencias comunicativas de la investigación.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

En términos generales, se afirma que la experiencia formativa basada en ABP no solo incrementó conocimientos, sino que potenció habilidades complejas, contextualizadas y transferibles. Los datos evidencian que el aprendizaje fue profundo, no limitado a la memorización de conceptos, sino vinculado con la experiencia práctica de investigar. Como señaló un estudiante: “Aprendí a investigar investigando, no solo leyendo sobre investigación” (Estudiante 21).

4.3. Aciertos, desafíos e impactos más allá del aula

Más allá del desarrollo de competencias prácticas, el ABP supuso para los estudiantes participantes una experiencia significativa a nivel emocional, motivacional y proyectivo. A partir del análisis de las respuestas abiertas, se identificaron cuatro categorías temáticas relacionadas con las percepciones del diseño metodológicos: 1) motivación, 2) autenticidad, 3) colaboración, y 4) carga de trabajo.

Entre los aspectos más valorados se destaca la motivación generada por el trabajo con problemas reales y el sentido de utilidad de las tareas propuestas. Un estudiante mencionó: “Fue la primera vez que sentí que lo que hacía en el aula podía tener impacto afuera” (Estudiante 7). La autenticidad de las experiencias, es decir, el hecho de enfrentarse a problemas abiertos y contextualizados fue mencionado como clave para aprender haciendo.

En términos de colaboración, se reconoció el valor del trabajo en equipo como parte fundamental del proceso: “No trabajamos solo para la nota, sino para algo real, que se presentaría en un congreso” (Estudiante 12).

Sin embargo, entre los principales desafíos se encontró la carga de trabajo y la falta de claridad en algunas etapas del proceso, especialmente al inicio. Algunos estudiantes indicaron sentirse abrumados por las exigencias del proyecto: “A veces no entendíamos del todo lo que debíamos hacer ni como evaluar si íbamos bien” (Estudiante 18). Esto sugiere la necesidad de mejorar los dispositivos de acompañamiento docente y las pautas de evaluación formativa.

En relación con la proyección de los aprendizajes más allá del aula, la gran mayoría de los estudiantes (92%) afirmó que las habilidades desarrolladas durante la experiencia les serán útiles en su futuro profesional o laboral. Las habilidades más mencionadas fueron: investigación, trabajo en equipo, resolución de problemas, comunicación y gestión del tiempo.

4.4. Producción académica y social: evidencias del impacto del ABP

Uno de los indicadores más visibles del impacto del ABP en el desarrollo de competencias investigativas, es la cantidad de productos académicos generados por los estudiantes en el curso de la experiencia práctica. Estos productos no solo reflejan la apropiación de conocimientos y habilidades técnicas, sino también la capacidad para comunicar, colaborar, innovar y transferir el conocimiento a distintos públicos, tal como lo exigen las dimensiones de la competencia investigativa establecidas en este estudio.

El análisis documental realizado a lo largo de 18 meses de seguimiento permitió sistematizar una producción significativa, que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Productos generados en las experiencias ABP 2024-2025.

Categoría	Producto	Cantidad
Producción académica formal	Ponencias en congresos estudiantiles	15
	Ensayos académicos	35
	Pósteres científicos	12
Innovación social	Prototipos de innovación con base investigativa	24
	Observatorio de problemáticas sociales	1
	Observatorio democrático	1
Intercambio académico	Foro de Académicos	1
	Congreso de Estudiantes Investigadores	1
	Academia de Investigación	1
Formación estructurada	Módulo de formación investigativa	1
Divulgación científica	Videos divulgativos sobre investigación	35
	Episodios de podcast	4
Participación estudiantil	Estudiantes formados	1,500
	Estudiantes activos en ABP	240
	Estudiantes en eventos académicos	200

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

La diversidad identificada en los productos revela un enfoque integrador e interdisciplinario, donde las competencias desarrolladas no quedan limitadas a la comprensión teórica, sino que se traducen en acciones concretas con valor académico, profesional y social. Por ejemplo, los prototipos de innovación social nacieron de investigaciones aplicadas a contextos reales, mientras que los podcast y videos de divulgación permitieron desarrollar habilidades comunicativas y digitales, en línea con lo que autores como Ayala (2020) y Rivera (2018) consideraron como competencias clave para el ejercicio investigativo contemporáneo.

Esta producción también demuestra que el ABP es una metodología que rompe con la lógica de evaluación basada únicamente en exámenes, para centrarse en la generación de conocimiento útil, transferible y significativo. La articulación de productos como el observatorio democrático o el foro de académicos refuerza la pertinencia del enfoque, pues son ejemplos de cómo los estudiantes se proyectan como actores activos en el campo académico y social.

4.5. Reflexión sobre el ABP como estrategia formadora

Los hallazgos de esta investigación han mostrado que el ABP aplicado a la enseñanza de la investigación, es una estrategia formativa integral que articula saberes, habilidades investigativas, actitudes y valores en torno a experiencias reales, significativas y colaborativas.

En términos de impacto, el ABP fortaleció no solo las competencias investigativas en sus distintas dimensiones, sino también la motivación intrínseca, la apropiación del proceso formativo, y la percepción del estudiante como agente activo en su formación. Las evidencias sugieren que esta estrategia favorece la coherencia entre el saber, el hacer y el ser, una triada clave para la educación universitaria del siglo XXI.

Además, el modelo implementado permitió vincular la teoría con la práctica, el aula con el contexto, y la investigación con la acción. Esto tiene implicaciones claras para el diseño curricular, en el cual se identifica la incorporación de proyectos como ejes articuladores de las asignaturas, fomentar entornos colaborativos, y reconocer institucionalmente el valor formativo de experiencias como las trabajadas durante el periodo estudiado.

V. Propuesta

Partiendo de los hallazgos que se presentaron anteriormente, se ha propuesto el diseño de una estrategia formativa estructurada que potencie el uso del ABP como medio para el desarrollo progresivo y pertinente de competencias investigativas en la educación superior salvadoreña. Esta estrategia se inspira tanto en la sistematización de buenas prácticas como en los desafíos identificados durante la implementación de las experiencias 2024-2025.

5.1 Principios orientadores

La propuesta se apoya en los principios clave del ABP identificados en la literatura (March, 2006; Vergara, 2016; Calero Romero, 2021), así como en las dimensiones de competencias investigativas desarrolladas en este estudio. Los principios identificados son:

- **Autenticidad del problema investigativo:** los estudiantes reportaron mayor motivación y aprendizaje cuando el proyecto se vinculaba con situaciones reales y cercanas a su contexto. Como lo expresó una participante: “Me gustó poder investigar un problema de mi comunidad, no solo hacer teoría” (Estudiante 52).
- **Interdisciplinariedad y trabajo colaborativo:** el 61.5% de mejora en la dimensión “trabajo en equipos interdisciplinarios” sugiere la importancia de incorporar dinámicas cooperativas y retos complejos que requieran diversidad de perspectivas.

- **Progresividad de los desafíos:** la mejora sustancial en competencias como formulación de problemas (84.2%) y búsqueda crítica de información (85.3%) evidencia que los estudiantes pueden alcanzar niveles altos de desempeño investigativo si el proyecto es escalonado y bien acompañado.
- **Transferibilidad al mundo profesional:** el 92% de los estudiantes afirmaron haber desarrollado habilidades útiles para su vida profesional. Esto confirma el potencial del ABP como estrategia de formación integral (González et al., 2017).

5.2. Modelo operativo en cinco componentes

De esta forma, se propone un modelo articulado en cinco componentes secuenciales que pueden adaptarse a cursos de investigación, seminarios o incluso módulos disciplinares extracurriculares. Cada componente responde a una dimensión de la competencia investigativa y está sustentado en los hallazgos del estudio. La siguiente tabla muestra la secuencia propuesta:

Tabla 4.

Modelo ABP para desarrollar la competencia investigativa universitaria.

Componente	Descripción	Sustento
Diagnóstico inicial	Aplicación de instrumentos breves para mapear niveles de competencia (líneas base).	Mejora promedio de 80% en todas las dimensiones evaluadas.
Diseño instruccional por retos o desafíos	El curso se organiza por fases del proyecto, alineadas con las dimensiones investigativas.	Estudiantes reportaron mayor claridad al tener una secuencia estructurada.
Talleres y mentoría por etapas	Sesiones breves sobre formulación de problemas, búsqueda bibliográfica, análisis de datos, etc.	El 86.06% de mejora en ética y 81.18% en análisis de datos respaldan esta necesidad.
Socialización y difusión	Exposición de resultados en entornos reales: foros, jornadas, podcast, redes.	35 materiales de divulgación, 4 podcasts y 15 ponencias generadas. Competencia comunicativa mejoró 82.04%.
Evaluación formativa y reflexiva	Bitácoras, rúbricas, auto/co-evaluación. Seguimiento cualitativo del proceso de indagación.	Reflexiones estudiantiles: "La bitácora me ayudó a ver cómo pensaba antes y después del proyecto".

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recolectados.

VI. Conclusiones

Los hallazgos del estudio presentado confirman que la aplicación del ABOP como metodología de trabajo, constituye una estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios salvadoreños. A partir de la implementación de diversas experiencias formativas entre el año 2024 y 2025, se evidenciaron mejoras significativas en las cinco dimensiones clave definidas por este estudio: cognitivas, metodológicas, comunicativas, colaborativas y digitales.

La combinación de datos cuantitativos y cualitativos permitió sustentar que el ABP no solo mejora el desempeño técnico en investigación, sino que también fortalece la motivación, la participación activa, el pensamiento crítico y la proyección profesional de los estudiantes participantes. El incremento porcentual promedio en competencias (entre el 68% y el 85% en la mayoría de los indicadores) revela que el trabajo por proyectos es una vía concreta para disminuir la brecha entre teoría y práctica en la formación universitaria.

Asimismo, la producción tangible de resultados - como ponencias, ensayos, podcast, prototipos y observatorios – demuestra que el ABP promueve una cultura de investigación activa, situada y relevante para el entorno. La propuesta desarrollada en este capítulo, que organiza las competencias investigativas en cinco dimensiones integradas, surge como un aporte original del proceso investigativo y puede ser replicada o adaptada por otras instituciones interesadas en fortalecer su enfoque formativo.

También, se destaca que estos resultados no solo tienen implicaciones didácticas, sino que también curriculares e institucionales, ya que el ABP puede ser promovido como una política formativa articulada, con formación docente, evaluación continua y reconocimiento institucional de las experiencias estudiantiles.

VII. Referencias Bibliográficas

- Arellano-Sacramento, César, Hermoza-Moquillaza, Rocío V, Elías-Podestá, Mario, & Ramírez-Julca, Máximo. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 191-197. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.901>
- Arenas, A. C. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje: ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Ávalos, A., & Sevillano, M. (2018). El desarrollo de competencias investigativas en la formación de estudiantes de la UNED de Costa Rica mediante la metodología Lean Startup. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 417-442. <https://doi.org/10.6018/j/350071>
- Ayala, O. (2020). Competencias informacionales y competencias investigativas en estudiantes universitario. *Revista Innova Educación*, 2(4), 668–679. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.011>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Calero Romero, Y. (2021). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia de enseñanza en la educación superior. *UCV-Scientia* (13)1, 77-87. www.doi.org/10.18050/ucvs.v.13i1.07
- Córdoba, M. E., (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 20-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194244221003>
- Correa, J. E., (2009). Medición De Las Competencias Investigativas En Docentes De Fisiología: Una aproximación Empírica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 57(3), 205-217. <https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363911002.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21-36.
- Gómez, Y., & Villalobos, F. (2014). *Competencias para la formulación de un proyecto de investigación. Guía metodológica del proyecto INVESTIC para docentes investigadores*. Universidad de Nariño.
- González, A. I., Camacho, H., & Matheus, D. C. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *Opción*, 33(82), 322-343. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31053180014.pdf>
- Hernández, A., Rodríguez, M., & Ramos, D. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (2), 242-255. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/35911/38259>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

- Martínez, L., & Márquez, J. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas No. 24*.
<https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022>
- Popoca, D. J., Gastelú, C. A. T., & Díaz, L. E. H. (2015). El desarrollo de competencias investigativas mediante aprendizaje basado en proyectos usando herramientas de curación digital. https://www.researchgate.net/profile/Diana-Juarez-Popoca-2/publication/292962185_El_desarrollo_de_competencias_investigativas_mediante_aprendizaje_basado_en_proyectos_usando_herramientas_de_curacion_digital/links/56b21d9508ae56d7b06ca3d7/El-desarrollo-de-competencias-investigativas-mediante-aprendizaje-basado-en-proyectos-usando-herramientas-de-curacion-digital.pdf
- Riquelme, G. M., & Balladares, J. (2022). Desafíos en la innovación curricular en la formación universitaria desde la mirada de los académicos. *Interciencia*, 47(5), 181-190.
<https://www.redalyc.org/journal/339/33971297005/33971297005.pdf>
- Rivas, S. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, núm. 108, pp. 34-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>
- Rivera, J. (2018). *Competencias para la investigación*. Editorial Trillas
- Ruiz, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Educere*, 23(75), 499-508.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262020>
- Soto, M., & Hanna, S. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en participantes de maestría organizacional. *Gente Clave*, 4(1), 108-128.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea ediciones.
- Zacarías, H., Vílchez, J. y Supo, J. (2021). Posturas didácticas sobre el método científico y su influencia en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Desafíos*, 12(2), 09-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8185462>

Capítulo 9. Como hemos cambiado: la edad como (im)posible factor de discriminación de las personas con Síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales en el Reino de España

Dra. Anna Buchardó Parra¹⁰
Universitat de València

“Al final lo que importa no son los años de vida sino la vida de los años”

Abraham Lincoln.

I. Introducción

Las personas con discapacidad se encuentran probablemente en su mejor momento. La actualidad es seguramente en el caso del Reino de España, un escenario sobresaliente para su vida en términos de derechos y de calidad de esta, para lo que de momento en el nivel formal mucho ha significado la reciente reforma de nuestra Norma Fundamental. De facto, es un buen momento porque nadie discute ya - o casi nadie- su estatuto de ciudadanas y ciudadanos, cada día las referencias al colectivo son más adecuadas y respetuosas y poco o nada se debate en relación con la relevancia de atender su situación específica- o que dicha situación sea específica- a la hora de ejercer los derechos.

Es además una coyuntura conveniente en el aspecto normativo ya que no sólo se ha reformado la Constitución española-siendo además su primera reforma social-, sino que antes de ese deseado momento hubo otras modificaciones relevantes en la materia, así como normativa nueva. Lo que, una vez más, deja clara la postura española respecto a los derechos de las personas con discapacidad y su apuesta por su consideración como sujetos de Derecho con todas las consecuencias.

¹⁰Miembro 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.

No obstante, estos avances significativos y su posible posterior desarrollo podrían no ser tan efectivos como esperamos sin tener en cuenta algunas cuestiones que son un poco más nuevas o quizás no lo sean tanto pero ahora se han de considerar de forma distinta, respecto a las personas con discapacidad intelectual y en particular, respecto a las personas con Síndrome de Down.

Hasta hace unos años, lo necesario era hacer visible y posibilitar la atención específica de la heterogeneidad del colectivo de personas con discapacidad también en cuanto a la discapacidad que cada persona que lo compone posee. En esta materia, al menos visibilizada, todavía quedan retos pendientes. Sin embargo, y dado el deseable incremento en la esperanza de vida de las personas con Síndrome de Down, ahora mismo otros factores como la edad- y por qué no decir también el género-, deben ser atendidos una vez más de manera específica.

II. La edad de los derechos de las personas con discapacidad intelectual

En el Reino de España, y, puede que, en el discurso de otros muchos países, ha pervivido durante años la concepción de las personas con discapacidad intelectual como eternas personas menores de edad para las que lo más conveniente era generar itinerarios de vida prefabricados. Teniendo en cuenta que hasta no hace demasiado que la cosmovisión normativa de las personas con discapacidad era una principalmente pasiva, la consecuencia lógica no debe sernos extraña. Ello porque pese a que el Reino de España mostró su compromiso a nivel internacional por la protección diferenciada de los derechos del colectivo en el año 2007, a nivel nacional, la evolución desde su consideración como objeto del Derecho a sujetos de éste- transición que la norma internacional proclamaba a gritos ya a principios de los años 2000-, se hizo esperar un poco más.

Dato para considerar y del que tenemos otros ejemplos a nivel nacional¹¹, sería que esta evolución en las reglas del juego se produjo en el Reino de España primero en estratos normativos jerárquicamente situados por debajo de nuestra Norma Fundamental.

En el Preámbulo de esta esperada reforma normativa, en 2021¹², se afirma la necesidad de llevarla a cabo y del apremiante cambio desde la sustitución en la toma de decisiones sobre la vida de una persona con discapacidad a un sistema basado en el respeto por su voluntad

¹¹La Comunidad Valenciana, entre otros ejemplos, cuenta con normativa que incluso aborda la cuestión terminológica respecto al colectivo y por la que las normas autonómicas han variado en gran medida sus referencias, pero el Estatuto de Autonomía valenciano sigue hablando de personas afectadas de discapacidad, entre otros aspectos.

¹²Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.

y sus preferencias, en el que además generalmente, será la encargada de tomar sus decisiones-derecho que, hasta entonces, dice la reforma, había pasado *desapercibido*-.

Sin duda, este fue el inicio de una deseada evolución que nos ha llevado a reformar recientemente nuestra Norma Fundamental¹³ haciéndose eco de la falta de una adecuada consideración jurídica de las personas con discapacidad respecto de las que esta norma solo tenía la misión de prevenir, rehabilitar y tratar su discapacidad. Todas ellas, actuaciones que nos recuerdan otras épocas en las que el modelo médico- ya superado por el modelo social de la discapacidad- era el imperante. No obstante, no podemos desmerecer el hecho de que contar con un precepto exclusivo para las personas con discapacidad en ella convirtió a España en pionera (Rodríguez, 2024, pp. 285 y ss.).

De la lectura de esta reforma, sin embargo, puede desprenderse la sensación de que hay cuestiones que han quedado pendientes y dado que el texto aprobado definitivamente no se corresponde completamente con la propuesta realizada y no sólo porque se pase de cuatro apartados a dos, resulta relevante a efectos de este trabajo iniciarlo con un comentario respecto a alguno de estos aspectos *pendientes*. Estas mismas consideraciones van a permitir una comprensión más afinada de lo que se analizará a posteriori ya que, adelantamos en este punto, que el factor edad que se asume como circunstancia por la que se discrimina a la población de más edad en el Reino de España, puede estar llegando como parte de la misma sociedad a las personas con discapacidad intelectual y afectando a sus derechos.

En primer lugar, de la propuesta al texto aprobado encontramos una diferencia interesante en la manera de iniciar el artículo 49 puesto que mientras que en la propuesta de reforma se hacía alusión a la titularidad de los derechos, el texto final dice que esos derechos son ejercidos por las personas con discapacidad. Ello resulta interesante ya que probablemente y sobre todo atendidas las reformas normativas recientes, la titularidad de los derechos para una persona con discapacidad ya no se discutía y lo que sí estaba- y de alguna manera sigue estando- en entredicho era su posibilidad de ejercer en igualdad los derechos de los que como cualquier otra persona es titular. El artículo deja claro que se ejercen, sin matices.

En segundo lugar, dicho ejercicio debe llevarse a cabo en condiciones de libertad e igualdad real y efectiva, y, acertadamente en ambas versiones se tiene en cuenta que, pese a que se articulen medidas para promover dichas condiciones, está prohibida la discriminación. Podríamos entenderlo como una forma de dejar claro que no es que las políticas o las normas en la materia busquen excluir a una parte de la sociedad, pero en sus efectos puede

¹³ Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. «BOE» núm. 43, de 17 de febrero de 2024, páginas 19462 a 19471. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2024-3099>

producirse discriminación indirecta, la cual se recuerda en esta parte de la Norma Fundamental adicionalmente a como lo haría el art.14, que está prohibida.

En tercer y último lugar, el art.49 mantiene sin embargo y pese al cambio terminológico evidente, la palabra especial-peyorativa para el colectivo, antónima de “*normal*” y sustituida acertadamente por específica en otro lugar de este mismo artículo- para referirse al tipo de protección que es necesaria para asegurar dicho ejercicio (Buchardó, 2023, pp. 173 y ss.).

Al mismo tiempo y en relación con lo que se comentará a partir de este punto, reconoce de alguna manera que el colectivo de personas con discapacidad es distinto ad intra y lo hace estableciendo el mandato de atender de manera específica la situación de las mujeres y los menores con discapacidad. Lo que, de un lado no deja de ser un avance dadas las consecuencias a lo largo de los años de la arraigada consideración de las personas con discapacidad como un colectivo homogéneo. Pero, de otro y, sin embargo, deja de lado la oportunidad de visibilizar otros factores¹⁴ que podrían colocar en situación de mayor vulnerabilidad a una persona con discapacidad, por ejemplo, el tipo de discapacidad o su edad e incluso la interacción entre estos factores que afecta especialmente a personas que ya se encuentran en situación de vulnerabilidad (Abril, 2013, pp. 323 y ss.).

En relación con el factor edad, las personas con discapacidad intelectual han sido siempre objeto de infantilización a lo largo de su vida y por ello su adultez ha sido además tradicionalmente ignorada (Cruz, 2023, pp. 132 y ss.). Esta infantilización, que condiciona su desarrollo personal y social y provoca una merma en su autoestima y autonomía, además evoca en la sociedad la lástima y no el reconocimiento como iguales que las reformas legislativas y las políticas de hace algunos años persiguen.

No obstante, en el seno de este colectivo, el aumento de la esperanza de vida de las personas con Síndrome de Down, por ejemplo, ha dejado entrever un aspecto curioso y por el momento no atendido desde el Derecho o las políticas públicas. Y es que al no haber sido tratados según su edad biológica y al no haberse por tanto atendido sus circunstancias particulares, en la búsqueda de igualarles en oportunidades con el resto de la sociedad-lo cual es positivo-, se les aplican criterios que no les son aplicables y se les dan oportunidades que en ocasiones no pueden aprovechar las personas que más las necesitan. En otras palabras, en otro momento fueron benjamines para ejercer derechos y ahora algunos son demasiado

¹⁴Cabe tener en cuenta que la propuesta de reforma dejaba el artículo abierto a la posible mejora en la protección internacional de los derechos de las personas con discapacidad y que en su versión definitiva el precepto lo omite. Ello habría hecho menos necesaria una probable y necesaria futura reforma de este artículo.

mayores para ejercerlos. Con lo que, de alguna manera, seguimos escogiendo por ellas y ellos.

En la actualidad, hemos avanzado en su consideración como adultos cuando cumplen los 18 años, pero siguiendo el argumento esgrimido antes, puede que hayan quedado en el olvido las y los que fruto de este aumento de la esperanza de vida y habiendo sido las personas que ayudaron a impulsar estos cambios por una normativa previa que no era adecuada, hoy en día ya superan los 30 años. Ya en el año 2016 y este dato no ha cambiado en su gravedad, la mayor proporción de personas en riesgo de exclusión social estaban entre los 16 y los 29 años para la población general. Ahora bien, al asociar la discapacidad y la edad, se constata no sólo que este riesgo se agrava en todas las franjas de edad, sino que es significativamente mayor en personas en los grupos de edad intermedios, de los 30 a los 44 años y de los 45 a los 64 (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2017, pp. 43 y ss.).

Esto es como decir que los datos revelan que los esfuerzos normativos por asimilar la situación en cuanto a sus derechos de una persona con discapacidad intelectual con una que no la tiene han llevado a que los jóvenes con discapacidad intelectual sean los que ahora principalmente puedan aprovechar las oportunidades por una cuestión de edad. No sin desmerecerlo, pero sí suponiendo que las estrategias están previstas para todo el colectivo y que no tienen en cuenta- como tampoco haría nuestra Constitución en su actual versión- que la edad es un factor determinante también para el ejercicio de los derechos del colectivo, provoca hoy día y en la práctica una discriminación indirecta de las personas que pertenecen a este colectivo y tienen 30 años o más.

Quizás sea más sencillo mostrar una fotografía de esta realidad si vamos al caso particular del derecho al trabajo. Los datos más recientes muestran que el tipo de discapacidad sigue siendo determinante para la contratación y que, dentro de estos tipos, la discapacidad intelectual sigue registrando valores más bajos que otras tipologías de discapacidad (Observatorio Asociación Empresarial para la Discapacidad, 2025, pp. 2 y ss.) Hay que tener en cuenta que, factores del todo imprevisibles que han afectado a nuestras sociedades recientemente también han agravado estas diferencias de manera proporcional a la situación previa por un cierto desplome en las contrataciones provocado por la pandemia del COVID-19. Al mismo tiempo, un dato relevante respecto a las contrataciones de las personas con discapacidad podría ser que el 71% de estos contratos son realizados en centros especiales de empleo. Y que, en estos centros, más de la mitad de la plantilla con discapacidad tiene 45 o más años. Un envejecimiento que según apunta este mismo estudio muestra una tendencia clara a incrementarse en los próximos años (Observatorio Asociación Empresarial para la Discapacidad, 2025, pp. 5 y ss.). Puede que en este punto resulte interesante al lector

recordar siquiera en unas pocas palabras cuál es el objetivo de un centro especial de empleo puesto que estos deben ser puente en la transición desde el empleo protegido al empleo ordinario. Y pese a ello, y a las dificultades y otros aspectos que en cumplimiento de esta tarea puedan encontrar- que no serán tratadas aquí-, comprobamos de una lectura conjunta de los datos que de un lado aglutinan al mayor número de personas mayores de 30 años que no hacen la transición y, de otro, que parecen ser la *única* opción para este segmento. De esta manera, no consiguen ser lugar de tránsito y acaban siendo el final del viaje (Serrano, 2025, p.12).

Si aterrizamos estos datos ahora en relación con el colectivo de las personas con discapacidad intelectual, cabe decir que la Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo, considera en su artículo 50 que en general el colectivo de personas con discapacidad sería uno de atención prioritaria en relación con las políticas de empleo. No obstante, atendida esta situación de vulnerabilidad que en general encontramos, también refleja en el mismo precepto que tienen mayores dificultades de acceso, entre otros, las personas con discapacidad intelectual. Del mismo modo, la actual Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030 así como el Libro Blanco sobre Empleo y Discapacidad de 2023 hacen visible la necesidad de fomentar la inclusión laboral del colectivo y, en específico de las personas con discapacidad intelectual (Serrano, 2025, págs.8 y ss.). A mayor abundamiento, podemos ver que los últimos datos disponibles revelan que en el Reino de España el 82% (INE, 2024) de las personas con discapacidad intelectual no tienen un empleo y de ellas, las personas con Síndrome de Down que trabajan representan un 5% de las que componen este subgrupo y no todas en un empleo ordinario que es el verdadero ejemplo de inclusión (Down Galicia, 2024). A ello hay que añadir que estas cifras representan en una tasa mayor al resto a las personas jóvenes con Síndrome de Down (Down España, 2021, pp.14 y ss.).

En definitiva y pese a la evolución experimentada, también en el ámbito laboral-históricamente un derecho de los socialmente no pensados como relevantes para la vida de una persona con discapacidad intelectual-, si tenemos en cuenta que el mayor número de personas con Síndrome de Down que trabajan son jóvenes y en términos normativos entendemos joven al menor de 30 años, estamos dejando de atender la que se ha convertido en una específica situación para las personas más mayores con esta discapacidad. Adultos que pasan desapercibidos en las estadísticas de empleo ya que estas miden el número de personas ya empleadas y no el número de personas que se contratan a cada edad quedando pues en un cuasi limbo jurídico. Del mismo modo, y siguiendo con la asociación entre edad y discapacidad ya comentada, algunas de las estadísticas oficiales ofrecidas en los informes sobre el mercado de trabajo de las personas con discapacidad, ni siquiera miden como tipo de discapacidad a la discapacidad intelectual. De hecho, ni estas dos últimas palabras ni nada

relacionado con la cognición aparecen una sola vez por ejemplo en un informe publicado en 2023¹⁵. Cuando sí constan como factor, no se mide la edad, con lo que, de nuevo, nos falta el dato y no podemos actuar sobre algo que no se visibiliza. Y, como diría Serrano, lo cierto es que las personas con una discapacidad intelectual viven en una especial situación de pobreza- que es, añadimos, multidimensional- desde la estadística y también en la vida real, aunque no se cuente con demasiados datos oficiales (2025, pp. 24 y ss.).

Tratamos aquí el caso del derecho al trabajo por la relevancia que este posee a muchos niveles, tanto el económico como el social e incluso el relacionado con el bienestar emocional y la salud mental. En relación con este derecho, el propio Comité de derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, en su última observación general sobre el derecho al trabajo, ha afirmado que la edad es el primer factor para que las barreras para una persona con discapacidad se vean exacerbadas y uno de los que con más frecuencia supone discriminación interseccional (Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad [CDPD], 2022, párr.3 y ss.). En este sentido, añade el Comité que la discriminación por tener una discapacidad intelectual y la discriminación por edad interactúan para generar dificultades que son definitivamente distintas para los jóvenes y para las personas de más edad con discapacidad en el ejercicio del derecho al trabajo (CDPD, 2022, párr.23). Y por ello, insta a los Estados que forman parte de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, a que incorporen en sus políticas la perspectiva de la discapacidad combinada con una de género y edad (CDPD, 2022, párr.43 y ss.)¹⁶. Esto sería posible si la discriminación interseccional y múltiple de la que ya hablaba nuestra Ley 15/2022 de 12 de julio para la igualdad de trato y la no discriminación- a la que le falta todavía desarrollo-, en este caso por ser una persona con discapacidad, por tener una discapacidad intelectual y por tener más de 30 años fuera atendida debidamente por generar una forma específica de discriminación (art.6). Dicha discriminación es considerada explícitamente en el artículo 4 de esta misma norma como una forma de vulneración de la igualdad de trato que proclama y protege como derecho y que solo se respeta en una vida ausente de toda discriminación incluyendo la que combina factores discriminatorios. Precepto que, en su apartado cuarto, al igual que lo haría la Constitución española en su actual versión del artículo 49, hace visible la necesidad de tener en cuenta en la articulación de políticas públicas la perspectiva de género como obstáculo específico para el acceso a derechos como la salud, una vida sin violencia, la educación, el acceso a la justicia y el empleo para una mujer o una niña.

¹⁵Observatorio de las ocupaciones, *Informe sobre el mercado de trabajo de las personas con discapacidad*, 2023.

¹⁶A continuación el Comité insta a los Estados parte a realizar estudios para medir los retos específicos en el acceso al derecho al trabajo que derivan de combinar discapacidad y edad.

Si seguimos con la normativa nacional, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en su artículo 23 y al hablar de las condiciones básicas para la accesibilidad y la no discriminación, también exige regular (...) *las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación que garanticen los mismos niveles de igualdad de oportunidades a todas las personas con discapacidad*. Y, en relación con lo que se está planteando en este trabajo, esta misma norma dirige un mandato a los poderes públicos desde su inicio y en el artículo 7 al interpelarlos a proteger de manera singularmente intensa *a aquellas personas o grupo de personas especialmente vulnerables a la discriminación múltiple como las niñas, niños y mujeres con discapacidad, mayores con discapacidad (...)*, entre otras personas. Quizás la previsión en este punto del colectivo de mayores se haga eco del edadismo presente en nuestras sociedades, que trasladado a las personas con discapacidad podría dada su distinta esperanza de vida e itinerario vital y después de vistos los datos considerados *supra* incluir también al segmento de adultos que las políticas de discapacidad podrían estar invisibilizando.

Es cierto que la normativa laboral con la que cuenta el Reino de España cuenta con un programa para evitar la discriminación por razón de edad a nivel general. Esta previsión, en los artículos 75 y 76 del Real Decreto 818/2021, de 28 de septiembre, por el que se regulan los programas comunes de activación para el empleo del Sistema Nacional de Empleo, considera que serán objeto de este programa en particular las medidas para hacer frente a la discriminación por edad en la inserción laboral. Estas medidas que principalmente suponen incentivos económicos de distinta clase están previstas para personas mayores de 45 años. Esto último- pese a la previsión específica de una cuantía que se incrementa en el caso de una persona con discapacidad- hace inaplicable dicho programa al caso de las personas con discapacidad intelectual de más edad pues la reivindicación del colectivo es precisamente que por su distinto proceso de envejecimiento la jubilación se avance incluso a esta edad para que puedan disfrutar de un periodo de jubilación equiparable al del resto de la sociedad atendida también su distinta esperanza de vida.

El escenario descrito hasta aquí da muestra de lo importante que es tener en cuenta también normativamente y en el nivel de las políticas públicas, que cuando la población objetivo cambia y estos cambios no son atendidos, estas actuaciones por loables que sean dejan de tener eficacia en la práctica y no sirven.

III. Posibles medidas para dejar de normalizar el *ageism* respecto a las personas con Síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales en el Reino de España

El edadismo al que las personas con discapacidad intelectual han sido sometidas históricamente, siendo consideradas eternas y eternos niñas y niños, les afecta hoy en día también en el extremo opuesto. La vida de una adolescente con Síndrome de Down hoy no tiene nada que ver con la de otra de hace 20 años. El hecho es que las personas que sirvieron como ejemplo de que las cosas no se estaban haciendo bien y ayudaron a impulsar el cambio, que actualmente son adultas, parecen haberse desvanecido ante una juventud que – afortunadamente al menos- cada día tiene más oportunidades. Parece entonces que lo que ocurre es que han pasado socialmente de la niñez a la ancianidad obviando que existe otra etapa intermedia en la que tienen los mismos derechos, así como el derecho a elegir¹⁷.

Si en un apartado previo se ha mencionado la cuestión del derecho al trabajo es precisamente porque es uno de los olvidados en esta franja de edad y quizás precisamente por la edad sea el más necesario. En línea con lo comentado, el artículo 49 reformado, en su apartado segundo dice que los poderes públicos impulsarán las políticas que resulten necesarias para garantizar su plena autonomía personal. En este sentido, la pregunta sería si no sería coherente con este mandato ofrecer oportunidades laborales también a quienes más las necesitan por edad porque antes no las han tenido. Porque no solo hablamos de bienestar económico, obviamente también hablamos de bienestar emocional nutrido por la relación con los demás, la responsabilidad, la realización personal, la autoestima y la eliminación de la sensación de ser una carga. Y, al mismo tiempo porque se hacen propuestas para la jubilación anticipada de las personas con Síndrome de Down, pero se olvida que puede que a esa edad que se propone como edad para ello y que tiene una razón biológica, quizás habrá personas con Síndrome de Down que, queriendo, todavía no tienen un puesto de trabajo. Para ellas, indirectamente, estamos decidiendo socialmente el futuro.

De nada sirve tener personas con discapacidad intelectual que estén preparadas para el empleo si no tienen una oportunidad para descubrir lo que es, una real. Es poco probable que volvamos en el corto o medio plazo a vivir una reforma legislativa tan motivante para las personas con discapacidad y en particular para las personas con discapacidad intelectual

¹⁷En un intento por hacer visible esta situación, el año pasado y con motivo de la conmemoración del día mundial del Síndrome de Down, Down España lanzó la campaña *ExtraCapacitados*. En ella, podemos observar a simple vista que las personas que aparecen son mayoritariamente adultos porque precisamente ellos después de formarse y de trabajar de forma temporal cuando es posible, tienen este extra de capacidad. Cabría comentar también que quizás siendo conscientes de que la edad de inicio a nivel laboral es una más avanzada, se fija hasta los 29 años la edad para formar parte en los cursos de formación para el mundo laboral ofrecidos por las Universidades. Si esto es acorde o no con lo que comentamos o debería extenderse, no es algo que se vaya a tratar en este trabajo.

como la de los últimos años. Por eso quizás, vistas las nuevas obligaciones legales y atendido el cambio de paradigma, habría que trabajar con la propia sociedad. Una sociedad que no con poco esfuerzo está llegando a entender que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto y no sólo derecho a la salud o a la protección social. Ahora, habría que dar un paso más para que pudieran ver a este colectivo como se ven a sí mismas, compuesto por seres humanos que tienen etapas en la vida en las que las necesidades son las mismas que las del resto de la población, aunque para satisfacerlas requieran ajustes razonables o apoyos distintos.

Quizás el mismo edadismo que afecta a personas de 40 años de la población sin discapacidad a las que no se les da una oportunidad laboral y que está empezando a ser abordado como una realidad que afecta a toda la sociedad, ha acabado por *intoxicar* también a las personas con discapacidad intelectual como parte de ella. Cabe considerarlo como reflejo de la evolución en la consideración del colectivo, pero, atendido el hecho de que su esperanza de vida, aunque más larga en la actualidad, sigue siendo inferior a la de la población general, resulta si es posible más urgente de abordar en este caso. Y, al mismo tiempo, resulta imprescindible que se tenga en cuenta de manera diferenciada.

Es necesario recabar datos desglosados también por edad y tipo de discapacidad para conocer la situación y no hacer aproximaciones, es necesario adecuar el marco jurídico para también contemplar las situaciones de discriminación interseccional y sus consecuencias (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2017, pp. 45 y ss.). Porque parece que las políticas emprendidas respecto a las personas con discapacidad en general, persiguiendo igualarlas en oportunidades al resto de la sociedad, han acabado por dejar ver diferencias dentro del colectivo que antes no podían verse. Y si bien la diversidad siempre es positiva, si estas diferencias no son atendidas estaremos discriminando a una parte ya que el derecho a tener una oportunidad en los distintos ámbitos de la vida va unido inescindiblemente al derecho a que sea una oportunidad que podamos aprovechar (Valcárcel, 1994, pp. 200 y ss.).

Quizás, en definitiva, esta reforma constitucional que era tan necesaria ha sido en algún sentido *una oportunidad perdida* (Rodríguez, 2024, pp. 279 y ss.) porque una vez más ha obviado la poca o ninguna uniformidad del colectivo de las personas con discapacidad al tratar explícitamente factores ajenos a la propia discapacidad que asociados a dicha circunstancia constituyen ejemplos en realidad de discriminación interseccional. Todo ello dejando fuera cuestiones como el tipo de discapacidad que permitiría de nuevo profundizar en la tarea de visibilizar la heterogeneidad del colectivo. O prescindiendo de cuestiones como la edad que al no haberse incluido en el artículo y sólo pudiendo hacer una interpretación de que la condición de menores la incluye en las primeras etapas de la vida y no contando al

menos con un cajón de sastre, parece dar entender a la sociedad-sobre todo ajena a la realidad de la discapacidad- y al legislador que nadie más en el colectivo requiere atención específica dentro de lo específico.

Así pues, es probable que lo más conveniente sea apostar por un cambio también en el enfoque de las políticas sobre la discapacidad. Un cambio que pasaría por dejar de abordar la efectividad de los derechos de las personas con discapacidad y en particular de las personas con discapacidad intelectual en exclusiva por el hecho de ser personas con discapacidad. Habría que ampliar la mirada y tener en cuenta que hoy día y desde hace años, se han hecho visibles muchas más diferencias intra colectivo que deben ser tenidas en cuenta. Sólo de esta manera podríamos seguir progresando en el camino hacia la eliminación de toda forma de discriminación hacia el colectivo. Atendiendo como dice Blázquez la discriminación interseccional que bien entendida no puede analizar los factores de discriminación de manera separada, sino que debe contemplar la concurrencia de estos motivos para poder abordar adecuadamente esta nueva figura de discriminación que coloca en una situación de mayor riesgo a la persona en la que se dan (2024, pp. 5 y ss.). Esta situación va a exigir, actuaciones distintas y deseablemente establecidas de manera conjunta.

Parece ser que en nuestras sociedades y en lo que se refiere a la igualdad, rara vez una persona víctima de un trato discriminatorio en el ejercicio de alguno de sus derechos va a serlo por una única causa. Por eso, autores como la anterior, apuestan ya- en su caso hablando de la situación de las mujeres- por superar esta perspectiva más generalista que busca facilitar la inserción laboral en nuestro caso de las personas con discapacidad intelectual y sin abandonarla, detectar y atender a las personas con discapacidad intelectual que van a verse afectadas por otros factores como la edad- pero no sólo de los menores- y que en suma son víctimas de una discriminación interseccional. Precisamente estas últimas exigen medidas que hagan frente a lo que puede considerarse como una discriminación más compleja todavía (Blázquez, 2024, pp. 6 y ss.) que la que ya existía previamente y que no va a resolverse con medidas tradicionales que intenten dar respuesta por separado a estas causas. En este sentido, quizás para el derecho al trabajo la apuesta debiera ser, dejando a un lado otras consideraciones y siguiendo los mandatos internacionales que el Reino de España ha asumido como obligatorios, su presencia en el empleo ordinario. Sin embargo, y dejando a un lado los perennes prejuicios y el desconocimiento del colectivo de las personas con discapacidad intelectual, las medidas adoptadas para facilitar su inserción laboral hoy en día siguen siendo generalistas en algún sentido. Esto es, si bien para el empleo público se ha conseguido una reserva diferenciada dentro de las cuotas, en el empleo privado ésta todavía no existe y las medidas para el fomento de su inclusión laboral en este ámbito no

tienen en cuenta tampoco a los colectivos con mayores dificultades (Serrano, 2025, pp. 25 y ss.).

En definitiva, la reforma de nuestra Constitución ha sido un hito histórico no solo a nivel nacional y una vez más ha dejado claro que el Reino de España es un Estado que apuesta firmemente por los derechos de todas las personas. Lo más interesante de esta reforma es probablemente y dejando a un lado otras novaciones más prácticas que realiza, el cambio de paradigma en relación con las personas con discapacidad. España fue uno de los primeros Estados que en su día contó con un artículo específicamente reservado para el colectivo en su norma más importante. Y, de nuevo, ha mostrado su compromiso en este caso haciéndose eco del cambio que ya desde hace tiempo se exigía para restablecer la dignidad del colectivo también desde la perspectiva de la terminología utilizada para hacer referencia al mismo. De esta manera, exigiendo este cambio nuestra más alta consideración, resulta imprescindible seguir avanzando precisamente para que el cambio que ya iniciamos hace unos años, verdaderamente pueda darse.

IV. Reflexiones finales

Primera. – Resulta evidente que la situación de las personas con discapacidad en el Reino de España y en general en el mundo es mejor que hace algunos años. Y a pesar de este perfeccionamiento más afín al mandato de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, queda como de costumbre y como ocurre en muchos otros ámbitos, trabajo por hacer. En nuestro país, la gran apuesta fue culminar nuestra transformación en este ámbito y no sin esfuerzo, con la reforma de la Constitución, contando hoy en día con uno de los preceptos más avanzados en vigor, el artículo 49. De hecho y como parte de este cambio, la modificación terminológica ha supuesto dar respuesta a una demanda histórica que además ha aprovechado la ocasión para introducir un contenido para este precepto que abandona una perspectiva de la discapacidad ya denostada como es el modelo médico-rehabilitador. En esta nueva cosmovisión también constitucional de las personas con discapacidad y sus derechos, las medidas adoptadas ya no pretenden actuar en exclusiva en relación con las personas con discapacidad y lo hacen también y sobre todo en relación con las estructuras sociales existentes que no los han tenido en cuenta en su construcción. Dejando a un lado las posibles mejoras normativas, los cambios que han supuesto a nivel social y de funcionamiento en general también están en proceso de ser naturalizados y como ha ocurrido con otros que han supuesto un antes y un después, la labor de sensibilización y de promoción de esta nueva visión de la discapacidad todavía es fundamental.

Segunda. – En relación con el colectivo de las personas con discapacidad, parece que poco a poco somos conscientes de su heterogeneidad. Y, en atención a esta característica que lo define, los datos recopilados dan muestra de la existencia de algunos subgrupos que parten de una situación más complicada. De esta manera y, por ejemplo, es un lugar común afirmar que tradicionalmente las personas con discapacidad intelectual han sido infantilizadas sin importar su edad. Tratadas y consideradas como menores toda su vida, también en lo que respecta al ejercicio de sus derechos, sin que hubiera lugar a equivocarse o a reinventarse de acuerdo con sus expectativas ya que se había previsto un itinerario para ellas. Y, que, al mismo tiempo, esta es una de las discapacidades más desconocida y sobre la que todavía perviven muchos estereotipos. La realidad es que nadie pensó en otro momento histórico que la edad pudiese llegar a ser un elemento por sumar a la propia discapacidad en la lucha contra la discriminación de este colectivo. No obstante, la realidad es que, en el concepto social de las personas con discapacidad intelectual, ellas y ellos pasan de ser infantes a ser ancianos en relación con sus derechos. Y, entre otras, la consecuencia para el caso del Síndrome de Down es que ellas y ellos, cada día más longevos, ven pasar por delante unas oportunidades que han ayudado a conseguir y que van a parar mayoritariamente- al menos en lo que a trabajo respecta- a los más jóvenes, afortunados de vivir una realidad muy distinta a la que vivieron los primeros. Y si esto último per se es positivo, no atender esta circunstancia discrimina indirectamente a un número nada desdeñable de personas con esta discapacidad intelectual.

Tercera. – Las cifras, absolutamente exiguas en cuanto a la situación respecto al ejercicio de los derechos que la Constitución proclama en su artículo 49 sin matices en atención por ejemplo a la edad, dirían en relación con el riesgo de exclusión social que precisamente asociar edad y discapacidad deja a la edad intermedia en una muy mala situación que ha pasado inadvertida. Son demasiado mayores para participar por ejemplo en los programas de formación para el empleo que se ofrecen en las Universidades- verdadera opción inclusiva- y son demasiado mayores para empezar a trabajar sin experiencia- cuando la realidad es que estas personas comienzan a trabajar más tarde por no haber tenido algunas oportunidades ahora existentes y facilitadoras en el camino-. Con ello, quedan en el limbo.

Cuarta. – Resultaría ridículo obviar en este punto la trascendencia fundamental de los cambios normativos que estamos experimentando y al mismo tiempo, que, como se afirma en las primeras líneas de este trabajo, este es probablemente el mejor momento para una persona con discapacidad en el Reino de España, también para una persona con discapacidad intelectual. Pero, no por ello el trabajo acaba aquí ya que debe ser el inicio de un camino que no deje a nadie atrás y que especialmente no olvide a aquellas personas que ayudaron a que este cambio fuera posible cuando nadie que no estuviera relacionado con la

discapacidad intelectual sabía lo que era o había escuchado alguna vez eso de ser iguales en la diferencia. Quizás por este motivo hubiera sido conveniente hacer visible que hay situaciones en las que una persona con discapacidad puede ser víctima de discriminación interseccional o que dentro de una situación de vulnerabilidad que vive por una circunstancia arbitraria también hay diferencias. En estos casos se revelaría como propicio brindarles una atención si cabe más específica para que puedan seguir ejerciendo sus derechos en igualdad de condiciones con independencia de su edad. No obstante, pareciera que con la reforma constitucional y por tanto siguiendo su tenor, esta cuestión ha pasado a ser normativa y socialmente, por el momento un caso cerrado.

Y no es que abogemos aquí por haber incluido todos y cada uno de los factores que pueden suponer discriminación para una persona con discapacidad- porque seguramente con el paso del tiempo habría más de los ahora conocidos y es hartito imposible-, pero quizás con haber mencionado la discriminación interseccional que padece el colectivo en general, hubiera sido suficiente. Porque puede parecer que se ha escogido a los menores y a las mujeres con discapacidad y en ese sentido la menor edad o el género como elementos que colocan a una persona con discapacidad en una mayor situación de vulnerabilidad- lo cual no deja de ser cierto- y que ya no haya más. Lo más relevante sería que reconocida esta discriminación interseccional, las políticas, programas etc. le hicieran frente no de manera individual por cada una de las causas sino de una manera conjunta como un género distinto y agravado de discriminación. Porque para gestionar esta nueva situación, no sirven las estrategias ya armadas en relación con la protección de las personas con discapacidad pero tampoco el discurso general contra el edadismo.

Habrá que esperar para conocer en qué se traduce este viraje normativo sin antecedentes y desear que las personas con discapacidad intelectual no se vean obligadas a ser *forever young* pero tampoco demasiado para poder ejercer sus derechos.

V. Referencias bibliográficas

Abril Stoffels, R. (2013). El reconocimiento judicial de la discriminación múltiple en el ámbito europeo". *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, (44), 309-326.

Blázquez Agudo, E.M. (2024). La interseccionalidad en las políticas de empleo. La discriminación por ser mujer agravada por la interacción de otra circunstancia personal. *Femeris*, 9(1), 4-7. Disponible en: <https://doi.org/10.20318/femeris.2024.8336>

Buchardó Parra, A., (2023) “Revisión del art.13 de l’Estatut d’Autonomia de la Comunitat Valenciana a la luz de los compromisos internacionales de España en materia de discapacidad. En J. Castellanos Claramunt (Dir.), *Balance y análisis tras 40 años del Estatuto de Autonomía de la Comunitat Valenciana* (pp. 169-190). Tirant lo Blanch.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (2022), *Observación general núm.8 sobre el derecho de las personas con discapacidad al trabajo y al empleo*, 7 de octubre de 2022. CRPD/C/GC/8.

Cruz Cárdenas, E., et al. (2023). *La infantilización de personas con discapacidad intelectual: Una adultez ignorada* (Trabajo de fin de máster). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad Pedagógica Nacional.

Down España (2021). *Modelo para la vida adulta en el Síndrome de Down*. DOWN ESPAÑA

Down Galicia (2024), *Estadísticas del Síndrome de Down que debes conocer*, 24 de abril de 2024. Véase en: <https://downgalicia.org/es/2024/04/24/estadisticas-sindrome-de-down-en-espana/> (u.v. 13/3/25)

INE. (2024). *El empleo de las personas con discapacidad. Últimos datos*, publicado el 13 de diciembre de 2024. Véase en: <https://links.uv.es/T3iKU4p> (u.v. 13/3/25)

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. Boletín Oficial del Estado, 167, 100313-100353.

Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo. Boletín Oficial del Estado, 51, 30698-30842.

Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. Boletín Oficial del Estado, 132, 63023-63153.

Observatorio Asociación Empresarial para la Discapacidad (2025), VIII Análisis de datos sobre empleo y discapacidad intelectual.

Observatorio Estatal de la Discapacidad(Ed.), *Personas con discapacidad y discriminación múltiple en España: situación y propuestas*, 2017

Real Decreto 818/2021, de 28 de septiembre, por el que se regulan los programas comunes de activación para el empleo del Sistema Nacional de Empleo.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. «BOE» núm. 43, de 17 de febrero de 2024, páginas 19462 a 19471.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2024-3099>

Rodríguez Díaz, B. (2024) “La reforma del art.49 de la Constitución española: ¿Era necesaria? ¿Ha sido acertada?”, *Estudios de Deusto*, 72(2), julio-diciembre 2024. 249-282

Serrano Argüeso, M. (2025). Intellectual disability and borderline intellectual ability: keys for a better labour market insertion. *Oñati Socio-Legal Series*.
<https://doi.org/10.35295/osls.iisl.2170>

Valcárcel, A. (Comp.) (1994). *El concepto de igualdad*. Editorial Pablo Iglesias.

Capítulo 10. Impacto de la violencia doméstica en la salud de las mujeres ecuatorianas

Pila López Rubela Janeth

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Ecuador

Montero Reyes Yilena

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Ecuador

Proaño Rodríguez Carlos Enrique

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Ecuador

Proaño Venegas Andrea Lissett

Centro Médico Láser Ecuador

I. Introducción

En los momentos actuales, la violencia doméstica se ha convertido en una problemática significativa que involucra a la salud pública, entidades gubernamentales e instituciones privadas, que dirigen sus esfuerzos a contrarrestar actos de violencia contra la mujer por parte de su cónyuge, conviviente o incluso exconviviente (Torres, 2023), en la medida que han ocasionado daños físicos, sexuales o psicológicos en numerosas víctimas, siendo determinante identificar, caracterizar y valorar los efectos adversos de la violencia doméstica en la salud y bienestar de las mujeres ecuatorianas y latinoamericanas, para futuras propuestas que contribuyan y aporten soluciones favorables ante la realidad latente que viven las mujeres en diferentes contextos sociales (Espinosa et al., 2011).

La violencia doméstica constituye una de las formas más extendidas de violación de los derechos humanos en el mundo, y afecta de manera desproporcionada a las mujeres, deteriorando su salud física, mental y emocional (ONU Mujeres, 2023). En el caso de Ecuador, la violencia de género ha sido reconocida como un problema estructural que atraviesa las relaciones familiares, sociales y culturales, siendo especialmente preocupante en regiones donde coexisten patrones socioculturales conservadores, altos niveles de pobreza y escaso acceso a servicios de atención integral (INEC, 2022).

En los últimos cinco años, diversos estudios han evidenciado que las mujeres ecuatorianas expuestas a violencia doméstica presentan un mayor riesgo de padecer trastornos como depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático y enfermedades psicosomáticas (Rodríguez & Guerrero, 2021; Vaca-López et al., 2023). Esta problemática se agrava en la región Sierra, donde las condiciones geográficas, culturales e institucionales dificultan el acceso a redes de apoyo, atención médica y justicia, generando una normalización del maltrato y una invisibilización de sus consecuencias (González & Paredes, 2020).

Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (INEC, 2022), el 65% de las mujeres en Ecuador ha experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida, y la región Sierra presenta cifras especialmente alarmantes, con provincias como Chimborazo, Tungurahua y Cotopaxi liderando los índices de violencia física y psicológica. En estos territorios, factores como el machismo arraigado, la dependencia económica, la escasa presencia de instituciones de protección y el limitado acceso a la salud mental inciden de forma directa en la reproducción del ciclo de violencia (Bustamante & Carrión, 2021).

Por tanto, resulta necesario y de interés científico, la profundización en el tema de la violencia doméstica y las consecuencias negativas que genera en la salud de la mujer maltratada, para la toma de decisiones y la integración de los resultados a la gestión pública y de salud. Aún resulta más complejo, las víctimas que se mantienen junto a sus agresores conviven con ellos, a pesar de los maltratos, por diversas situaciones y condiciones que le imposibilitan una ruptura definitiva (Quintana et al., 2014), siendo determinante encontrar soluciones viables para estos casos si se tiene en cuenta que se incrementa con la violencia, el riesgo a padecer enfermedades y trastornos emocionales, cardiovasculares, frustraciones para manejar relaciones interpersonales positivas (Chávez et al., 2016), como se abordará en el presente estudio.

La violencia doméstica, en la pareja o conyugal (Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria, semFYC, 2003), cobra numerosas vidas alrededor del mundo, ante las afectaciones severas que genera. La salud mental, física y psicológica de las mujeres se ve realmente afectada por lo que son requeridas intervenciones multidisciplinarias que brinden esperanza y soluciones viables a las numerosas víctimas que se presentan (Informe mundial sobre la violencia y la salud, OMS, 2004).

En el presente estudio, que se realizó como artículo de revisión se pretende valorar los aspectos determinantes de la violencia doméstica y su impacto en la salud de las mujeres víctimas en Ecuador y en Latinoamérica, a fin de enunciar las afectaciones más concurrentes de acuerdo a los resultados de las investigaciones consideradas como antecedentes, que posibiliten tomar acciones preventivas y concientizar a las instituciones y al Estado sobre la necesidad de fortalecer la atención y acompañamiento a las víctimas.

La investigación documental facilitó un análisis desde la reflexión teórica, crítica y valorativa, aporta argumentos significativos que permiten comprender y esclarecer el problema de la violencia doméstica y su consideración como un problema de salud pública, ante su impacto

negativo en la salud integral de las mujeres, que requieren procesos de intervención eficientes que posibiliten su recuperación e integración favorable a la sociedad.

Este artículo pretende aportar desde la sistematización de investigaciones realizadas en los últimos diez años, que han contribuido a la conceptualización, definición de principios y fundamentos en torno a la violencia de género y particularmente, en torno a la violencia doméstica, así como investigaciones, que desde la evidencia empírica o revisión bibliográfica documental, han posibilitado conocer las condiciones de vida de las víctimas de violencia doméstica; sus diferentes manifestaciones y clasificaciones para profundizar sobre el tema y contribuir a un mayor conocimiento ante una problemática que exige una transformación y pronto accionar a nivel social desde diferentes instancias estatales y actores locales que se involucren en su prevención y control.

Se pretende, además, indagar sobre sus orígenes, causas fundamentales, alternativas para su prevención y erradicación, y cómo llegar a ser agentes de cambio que fomenten la salud y estabilidad emocional de las mujeres, con estilos de vida saludables. La investigación pretende incentivar la concientización social sobre las condiciones de salud de las mujeres víctimas de violencia doméstica, enunciar esta problemática, antes de realizar acciones a favor de su prevención y control.

La violencia doméstica en Ecuador constituye una de las problemáticas sociales más persistentes y estructurales, profundamente enraizada en patrones históricos de desigualdad de género, normalización de la violencia y debilidad institucional. A pesar de los esfuerzos normativos y políticos para erradicarla, los niveles de violencia contra las mujeres se mantienen alarmantemente altos, especialmente en contextos domésticos y en zonas rurales o con bajo acceso a servicios de protección (INEC, 2022; ONU Mujeres, 2023). Esta violencia adopta múltiples formas: física, psicológica, sexual, económica y simbólica, y sus consecuencias son devastadoras para la salud física y mental de las víctimas, así como para su desarrollo personal, social y económico.

II. Situación problemática

En el Ecuador, y particularmente en la región Sierra, las mujeres enfrentan condiciones estructurales que agravan su vulnerabilidad ante la violencia doméstica. Muchas viven en entornos donde los sistemas patriarcales se encuentran profundamente arraigados, donde la violencia es percibida como un mecanismo de control y donde el silencio y la impunidad perpetúan el ciclo de maltrato (González & Paredes, 2020). Además, la escasa autonomía económica, el limitado acceso a servicios de salud mental, la falta de acompañamiento

psicosocial, y la revictimización en los sistemas judiciales son elementos que profundizan la indefensión de las víctimas (Bustamante & Carrión, 2021).

Según la Encuesta Nacional sobre Violencia de Género (INEC, 2022), más del 65% de las mujeres ecuatorianas ha sufrido algún tipo de violencia a lo largo de su vida, y el 43% ha sido víctima de violencia psicológica dentro del ámbito doméstico. Estas cifras son aún más críticas en provincias de la Sierra como Bolívar, Chimborazo, Tungurahua y Cañar, donde se combinan factores como la ruralidad, el bajo nivel educativo, la dependencia económica y las barreras culturales y lingüísticas que enfrentan mujeres indígenas, campesinas y mestizas.

Condiciones de las mujeres en la región Sierra ecuatoriana

Las mujeres de la región Sierra ecuatoriana experimentan una multiplicidad de desventajas que incrementan su exposición a situaciones de violencia. Estas condiciones incluyen:

- **Dependencia económica:** muchas mujeres no cuentan con ingresos propios o están inmersas en economías de subsistencia, lo que dificulta su salida de relaciones violentas.
- **Barreras socioculturales:** en zonas indígenas o rurales, persisten patrones culturales que refuerzan el rol subordinado de la mujer, justifican el castigo físico como “corrección” y naturalizan la desigualdad (González & Paredes, 2020).
- **Acceso limitado a servicios:** las mujeres enfrentan dificultades para acceder a centros de salud mental, servicios jurídicos o casas de acogida, ya sea por distancia geográfica, desconocimiento o temor a represalias.
- **Desigualdad interseccional:** factores como etnicidad, edad, discapacidad o nivel educativo intersectan y agravan su situación de vulnerabilidad (Vaca-López et al., 2023).

Factores determinantes del problema

Los principales factores que determinan la violencia doméstica y su impacto en la salud de las mujeres ecuatorianas pueden clasificarse en tres dimensiones:

1. **Factores estructurales:** la persistencia del patriarcado, la desigualdad de género, la impunidad judicial y la pobreza estructural crean un entorno propicio para la violencia y dificultan las condiciones para su denuncia y reparación (Rodríguez & Guerrero, 2021).

2. **Factores psicosociales:** la baja autoestima, la dependencia emocional y la normalización de la violencia dificultan el reconocimiento del abuso como un problema que requiere intervención. Las mujeres suelen sentir culpa, miedo o vergüenza, lo que perpetúa el silencio (Vaca-López et al., 2023).
3. **Factores institucionales:** la debilidad en la implementación de políticas públicas, la falta de atención especializada con enfoque de género y la escasa capacitación de funcionarios públicos refuerzan la desprotección de las víctimas (ONU Mujeres, 2023).

En consecuencia, la violencia doméstica no solo representa una violación de los derechos humanos, sino también una amenaza directa a la salud pública, generando trastornos mentales, enfermedades psicosomáticas, suicidios y daños irreparables en la salud emocional de las mujeres.

Problema de investigación y propósitos fundamentales

La interrogante cognoscitiva: *¿Cómo incide la violencia doméstica en la salud de las mujeres víctimas, en Ecuador y Latinoamérica, en el período 2014 – 2024?*

Como **objetivo general**, se considera Determinar la incidencia de la violencia doméstica en la salud de las mujeres víctimas, en Ecuador y Latinoamérica, en el período 2014 – 2024. Como **objetivos específicos**, primeramente, establecer los fundamentos teóricos conceptuales de las variables de investigación: violencia doméstica y salud integral; como segunda etapa, aplicar el método bibliográfico para la selección de las fuentes más representativas que han abordado el tema, que facilite su sistematización, caracterización y valoraciones con respecto a los aportes realizado al tema investigativo. Finalmente, establecer la discusión entre las teorías existentes y planteamientos con respecto a los resultados obtenidos en el presente estudio, que posibiliten una interpretación y reflexión crítico valorativa profunda, así como poder enunciar los hallazgos más representativos en cuanto a las afectaciones en la salud de las mujeres, tipologías y sintomatologías predominantes; describir las principales afectaciones a la salud física y mental de las víctimas, como premisas para valorar las condiciones contextuales y estructurales que agravan la situación en la zona sierra.

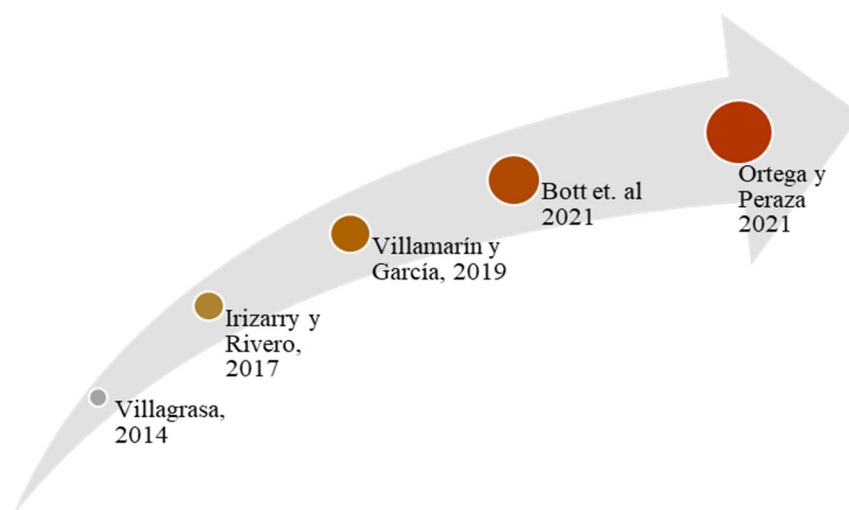
Este análisis busca contribuir a la comprensión integral del fenómeno desde una perspectiva de derechos humanos y salud pública, ofreciendo insumos empíricos que orienten el diseño de políticas públicas eficaces, culturalmente pertinentes y con enfoque territorial.

III. Desarrollo

Investigaciones en torno a la violencia doméstica a través de los años, como se representan en la Figura 1:

Figura 1.

Sistematización de teorías en torno al tema de investigación.



Fuente: Sistematización de teorías en torno al tema de investigación.

La violencia infligida por la pareja (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2014), se concibe como “todo comportamiento que, en una relación de pareja, causa daño físico, sexual o psicológico, incluidos los actos de agresión física, la coacción sexual, el maltrato psicológico y los comportamientos dominantes” (p. 23). No tiene un origen genético, forma parte de prácticas y comportamientos aprendidos, que se han enraizado en las culturas en diferentes

status socioeconómicos que ha sido prioridad para salud pública mencionado antes y de violación de los derechos humanos que conlleva consecuencias en la salud y calidad de vida de las mujeres (Bott et al., 2021).

La violencia doméstica incide negativamente en la autoestima de las víctimas, provoca episodios de depresión, hiperactivación, pensamientos recurrentes, sentido de culpabilidad, insomnio, aislamiento y se sienten incapaces de sostener decisiones acertadas (Ortega y Peraza, 2021).

La violencia doméstica tiende a ser ocultada por las víctimas, que prefieren soportar el dolor calladas, alejadas del medio social, si se considera que la sociedad condiciona en gran medida, sus decisiones, por la vergüenza y temor al rechazo de la familia, de los amigos y personas cercanas. Callan las víctimas también por el miedo, el temor a que puedan perder sus vidas, que se afecte su entorno familiar, además miedo a perder la seguridad económica

que brinda sustento a sus familiares; las creencias religiosas y la impunidad de los hechos ante sistemas de justicia y mecanismos gubernamentales que no garantizan que sean juzgados los agresores.

En Ecuador y en Latinoamérica históricamente se han evidenciado numerosos actos de violencia contra la mujer (Medina, 2020). No obstante, se han realizado numerosas acciones para prevenir y erradicar estas problemáticas, desde políticas y programas que incentivan la protección de derechos y la condena de actos de este tipo contra las víctimas; brindar además oportunidades a las mujeres a nivel social para evitar que sean dependientes de sus agresores.

Al respecto, Villagrasa (2014) afirma que la violencia doméstica repercute negativamente en la autoaceptación, el amor propio y autoestima de las víctimas lo que atenta contra su dignidad personal. A pesar de ello, en muchos casos, no pueden romper lazos con sus agresores, por dependencias emocionales severas (Villamarín y García, 2019).

Los daños psicológicos que se presentan indudablemente son significativos, tratándose de víctimas que, desde los inicios de sus relaciones de pareja, han sido maltratadas, mediante el trato forzado, el aislamiento, la denigración afectando su estabilidad psicológica y emocional (Ramírez, Alarcón y Ortega, 2020), siendo la violencia doméstica una problemática que acontece en diferentes contextos sociales e impacta negativamente en la medida que atenta y vulnera el derecho a la integridad que poseen las mujeres en la sociedad, así como su derecho legítimo a tomar decisiones referentes a su vida sexual y reproductiva, donde no merecen el dolor, el sufrimiento, los castigos, violencia o amenazas, que conlleva en muchos casos, a la pérdida de sus vidas.

LLiguisupa y Luna (2021) también consideran que el desempeño y rendimiento laboral se afecta considerablemente cuando los seres humanos se encuentran en situaciones de violencia. De ahí el hecho de que mujeres empoderadas tienen menos riesgo de someterse a situaciones de violencia; pueden lograr una ruptura total cuando alcanzan autonomía, libertad financiera y se sienten protegidas desde los mecanismos sociales para apoyar a las víctimas (Torres, 2023).

El presente artículo aborda a continuación, el acápite de métodos donde se hace referencia al enfoque de la investigación, alcance, los procedimientos del método bibliográfico documental a partir del cual se conformó el estudio, técnicas e instrumentos principales que se utilizaron. Por otro lado, presenta los resultados alcanzados de la investigación documental realizada como punto de partida para su discusión posterior, donde se compararon los

resultados obtenidos con los resultados que se presentan en otros estudios. Finalmente, se abordan las conclusiones del estudio.

IV. Métodos

Para el proceso de investigación documental, se establecieron criterios de inclusión y exclusión, de las fuentes bibliográficas consultadas en los últimos diez años que permitió incorporar los artículos más pertinentes relacionados al tema de estudio. Se presentan los criterios de revisión de literatura y los artículos incluidos en el estudio, como se detalla a continuación.

El presente artículo se sustenta en una revisión documental de tipo cualitativo-descriptivo, orientada a identificar, analizar y sintetizar el estado del conocimiento científico relacionado con el enfoque de género, la equidad, la desigualdad estructural y las transformaciones sociales contemporáneas. Este tipo de diseño resulta pertinente para construir marcos teóricos robustos, comparar enfoques y detectar vacíos investigativos (Aguirre & Jaramillo, 2019; Hernández Sampieri et al., 2021).

Se establecieron como criterios de inclusión: (a) artículos científicos arbitrados, (b) publicados entre los años 2018 y 2024, (c) disponibles en texto completo y (d) que abordaran explícitamente la temática de género en contextos sociales, educativos, institucionales o culturales. Se excluyeron documentos duplicados, ensayos no arbitrados, textos sin metodología clara o publicaciones cuyo eje temático no se relacionaba directamente con los objetivos del estudio.

La búsqueda se realizó entre abril y junio de 2024 en siete bases de datos académicas reconocidas por su cobertura multidisciplinar y relevancia en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación: Dialnet, Scielo, Redalyc, Scopus, ERIC, MedicLatina y Medline. Se utilizaron combinaciones de palabras clave como “género”, “igualdad”, “equidad”, “violencia de género”, “estudios de mujeres”, “educación con enfoque de género”, entre otras, empleando operadores booleanos (AND, OR) y filtros avanzados por fecha, tipo de documento y disponibilidad de texto completo.

Se identificaron inicialmente 188 artículos. De ellos, se consideraron 101 como relevantes tras una revisión exhaustiva de los títulos, resúmenes y textos completos. Los 87 artículos restantes fueron excluidos por no cumplir los criterios establecidos. En la Tabla 2 se detalla el número de artículos considerados, seleccionados y excluidos por cada base de datos consultada. La sistematización de los textos se realizó mediante una matriz de análisis categorial, la cual permitió organizar las fuentes por año, autoría, enfoque teórico,

metodología utilizada, principales hallazgos y relación con el eje temático del presente estudio.

Este procedimiento responde a los lineamientos de revisión estructurada y rigurosa, como recomiendan Kitchenham (2004) y Okoli y Schabram (2010), para garantizar transparencia, reproducibilidad y trazabilidad del proceso de recolección y síntesis documental.

V. Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos significativos y resultados del análisis documental realizado.

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda.

Aspectos considerados	Descripción
Descriptor y estrategias de búsqueda	Violencia doméstica, salud mental, impacto en la salud de las mujeres víctimas.
Búsqueda de la información bibliográfica	Enero a mayo 2024
Criterios de inclusión	Artículos. Límites de año de publicaciones: 2014-2024. Idiomas: inglés y/o Español.
Criterios de exclusión	Artículos no relacionados con el tema de estudio.

Fuente: elaboración propia.

Las estrategias de búsqueda permitieron seleccionar los artículos y fuentes secundarias consideradas relevantes para el presente estudio, al constituir antecedentes directos del tema.

Tabla 2.

Artículos analizados en la búsqueda documental.

Bases de Datos seleccionadas	Número de artículos considerados	Número de artículos relevantes	Número de artículos excluidos
Dialnet	33	10	23
Scielo	26	12	14
Redalyc	28	14	14
Scopus	24	12	12
Eric	26	15	11
MedicLatina	28	16	12
Medline	23	12	11

Fuente: elaboración propia.

De la revisión bibliográfica en general, se obtuvieron 15 artículos relevantes de investigaciones referentes al tema, como antecedentes potenciales que se seleccionaron

para el análisis documental bibliográfico en el presente estudio, entre ellos, estudios de investigaciones y artículos teóricos relacionados a los temas de la presente investigación.

Este proceso evidencia una búsqueda sistemática, amplia y crítica, que permitió seleccionar las fuentes más pertinentes para sustentar el análisis académico en torno a los estudios de género. Además, asegura una diversidad de perspectivas al incluir bases de datos tanto latinoamericanas (Scielo, Redalyc, MedicLatina) como internacionales (Scopus, ERIC, Medline), lo cual refuerza la validez y riqueza del marco teórico construido.

Además del número total de artículos identificados y seleccionados, es importante destacar la diversidad temática y metodológica de las fuentes encontradas. Las bases de datos utilizadas permitieron recuperar estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos, abordando problemáticas como violencia de género, desigualdad estructural, educación con perspectiva de género, políticas públicas, masculinidades, y análisis interseccional. Esta variedad de enfoques ha enriquecido el corpus teórico del artículo, permitiendo establecer contrastes entre contextos regionales (particularmente de América Latina y el Caribe) y aportes globales con perspectivas comparadas.

Asimismo, se observó que las bases de datos como ERIC y MedicLatina aportaron una mayor proporción de artículos relevantes en relación al total considerado. Este hallazgo puede explicarse por el fuerte enfoque educativo y sociocultural de dichas plataformas, alineado directamente con el objeto de estudio del presente artículo. En contraste, bases como Dialnet, si bien aportaron una cantidad considerable de textos inicialmente, presentaron un menor grado de pertinencia, debido a que muchos documentos no cumplían con los criterios de rigor científico, o bien, se trataba de publicaciones más generales sin enfoque claro de género.

Por otro lado, la presencia de bases de datos de alto impacto como Scopus y Medline aseguró la incorporación de estudios con revisión por pares y estándares metodológicos elevados, lo que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados. En este sentido, la triangulación de fuentes provenientes tanto de bases regionales como internacionales permite afirmar que el estudio ha sido fundamentado con literatura académica actual, pertinente y representativa, cumpliendo los principios de exhaustividad, pertinencia, actualidad y calidad científica requeridos en una revisión sistemática con enfoque ético y crítico.

Se elaboró una Matriz (Tabla 3) basado en la literatura consultada, con la siguiente información: autores, período de realización del estudio y publicación, conceptos principales abordados con respecto a las variables de estudio, objetivos planteados, diseño metodológico, contexto investigado y resultados/ hallazgos principales. Los datos se organizaron por año de publicación, disciplina y área desde la cual se abordó el tema y por el

país de origen de los autores que se consideró importante. Además, se analizaron las fuentes buscando las similitudes y las diferencias con el tema de estudio, como se muestra a continuación.

La presente matriz sistematiza una selección de estudios científicos desarrollados entre los años 2014 y 2024, enfocados en el análisis de la violencia doméstica contra las mujeres y sus repercusiones en la salud física, emocional y psicológica de las víctimas. Esta recopilación responde a la necesidad de comprender el fenómeno desde diversas perspectivas disciplinares, contextuales y metodológicas, a fin de construir una visión amplia y fundamentada sobre los factores que perpetúan la violencia, las formas de dependencia afectiva y los mecanismos de afrontamiento y recuperación aplicados en distintos escenarios de América Latina.

Los estudios incluidos abordan variables y conceptos clave como dependencia emocional, estrategias de afrontamiento, empoderamiento económico, salud mental, resiliencia y terapias de intervención, aplicados a contextos concretos como Ecuador, Perú, Colombia, México y Brasil. El análisis considera los objetivos de cada investigación, el diseño metodológico adoptado, la población estudiada y los principales hallazgos. Esta matriz constituye un insumo clave para identificar patrones comunes, enfoques emergentes y vacíos de conocimiento en el abordaje de la violencia doméstica, aportando elementos críticos para la reflexión académica, la formulación de políticas públicas y el diseño de programas de atención integral para mujeres en situación de violencia.

Tabla 3.

Documento de Revisión Bibliográfica especializada que sistematiza las distintas perspectivas de autores, aportes significativos y metodología empleada para abordar investigaciones relacionadas al presente estudio.

Autores	Período	Conceptos	Objetivos	Diseño Metodológico	Contexto	Resultados
Moreira-Cantos, Pedro Steven; Cantos-Figueroa, Mariana de Lourdes; Soledispa-Rodríguez, Xavier Enrique.	2024	Mindfulness y salud mental	Determinar el impacto de mindfulness en la salud mental de las mujeres víctimas de violencia doméstica en Jipijapa, Ecuador.	Estudio cuantitativo basado en casos.	Violencia doméstica, Jipijapa, Ecuador.	La violencia doméstica tiene consecuencias psicológicas por los abusos físicos, sexuales, maltrato verbal, chantaje emocional. Mindfulness terapia de tercera generación fortalece la atención y permitieron contrarrestar el sufrimiento en las mujeres. Se obtuvieron resultados favorables a nivel individual, como el desarrollo de pensamientos y emociones saludables, logrando así una reducción considerable de los síntomas de ansiedad y depresión lo que fomenta un nuevo estilo de vida que les permita percibir y vivir de una manera centrada en la felicidad y el presente.
Carchi y Sarango	2023	Dependencia psicológica y violencia intrafamiliar	Caracterizar la dependencia psicológica en víctimas de violencia.	Revisión bibliográfica de tipo cualitativo con enfoque descriptivo	La violencia intrafamiliar (VIF) en el Ecuador en los últimos cinco años	La dependencia psicológica es un factor predisponente para el origen de la violencia intrafamiliar dejando secuelas no solo en la víctima, sino también en su entorno familiar generando impactos negativos en su desarrollo individual, familiar y social.
Torres, R.	2023	Empoderamiento económico de la mujer	Caracterizar las asociatividades e interrelación entre el empoderamiento y la disminución del riesgo a sufrir violencia doméstica en mujeres víctimas.	Modelo Probit, que demostró lo siguiente: a mayor empoderamiento femenino, menor riesgo de sometimiento y subordinación a condiciones de violencia doméstica.	Cotacachi, Ecuador, mujeres víctimas identificadas previamente	Se evidencia que, en mujeres del área rural, la probabilidad de violencia sexual incrementa en 2,2 puntos porcentuales. En cuanto a la edad de las mujeres, en comparación a las mujeres de 17 a 19 años, la probabilidad de sufrir violencia doméstica total incrementa en 21,6 puntos porcentuales para las mujeres de 18 a 29 años, y aumenta en 20,6 puntos porcentuales para las mujeres de 30 a 64 años de edad, y 65 años y más. Las mujeres jefas de hogar tienen mayor riesgo de sufrir violencia. Este incremento en la probabilidad va desde 4,2 puntos porcentuales para el caso de la violencia económica y patrimonial, hasta 9,7 puntos porcentuales para el caso de la violencia psicológica. Adicionalmente, las mujeres que pertenecen a las minorías étnicas tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de

Inclusión, justicia y derechos: transformaciones sociales y desafíos contemporáneos
 Elisa Muñoz Catalán, Juan Moisés de la Serna Tuya, María Alicia Esquivel Elías, Manuel Arlandis Ruiz
 y Paola von Bischoffshausen León

						violencia física en comparación a las mujeres mestizas o blancas. Ciertamente, la probabilidad de ser víctimas de violencia física incrementa en 3,9 puntos porcentuales para el caso de las mujeres pertenecientes a minorías étnicas; sin embargo, la probabilidad de sufrir violencia psicológica disminuye en 1,0 puntos porcentuales para este grupo poblacional.
Freire-Pulla Sharon Velázquez-Ávila René	2022	Violencia intrafamiliar, parejas, femicidios.	Caracterizar los niveles de afectaciones de la violencia doméstica en la salud de víctimas.	Se realizó una revisión sistemática con literatura de artículos originales, de fuentes primarias y secundarias.	En dicha búsqueda se señaló aquellos artículos que cumplieran con un rango de antigüedad del 2000 al 2022	Ecuador en sus normativas legales desde el artículo 141, código orgánico penal, ha establecido la condena que recibirán los agresores, los que den muerte o ejerzan actos de violencia contra las mujeres debido al incremento significativo de femicidios en el país; la OMS (2021), determinó que la violencia es mayormente sexual, física y también psicológica.
Brígida Aurora Manchego-Carnero, Rocío Edith Manchego-Carnero, Evelyn Gianina Leyva-Márquez	2022	Violencia doméstica y salud mental.	Caracterizar la interrelación entre violencia doméstica y salud mental de mujeres víctimas en Arequipa, Perú.	Estudio correlacional en 428 mujeres. Los instrumentos de investigación fueron validados y tropicalizados en Perú, siendo altamente confiables, a partir de los resultados obtenidos se comprobó la incidencia o agravamiento de la violencia doméstica.	La investigación descriptiva con un alcance correlacional y de corte transversal facilitó la obtención de resultados durante el año 2018 en la población de estudio.	Factores culturales, socioeconómicos, pueden incrementar la tendencia de mujeres a permanecer en situaciones de violencia.
Gilda Marianela Moreno Proaño	2022	La violencia doméstica, como problema de salud pública y de derechos humanos, requiere de intervenciones y programas que brinden atención a las víctimas; en este caso, la psicoterapia integrativa para la	La violencia doméstica conlleva efectos negativos siendo determinante promover acciones preventivas, de intervención, ante la normalización de la violencia, que los lleva al encubrimiento de agresiones y violencia por parte de las víctimas.	El diseño cuasiexperimental permitió corroborar mejoras significativas a partir de la intervención psicoterapéutica, desde la psicoterapia integrativa en mujeres indígenas víctimas de violencia.	Mujeres indígenas, Cotacachi, Ecuador.	La intervención psicoterapéutica, disminuyó la ansiedad y depresión como una alternativa efectiva para tratar a las víctimas.

		cultura indígena se convierte en una alternativa viable y positiva para las mujeres.				
Donoso, V.; Garzón, M.; Costales, A.; Arguello Y.	2021	Dependencia emocional transgeneracional, zona Sierra del Ecuador	Realizar una caracterización de los perfiles de dependencia emocional transgeneracional.	Investigación de alcance descriptiva, donde se realizó un diagnóstico para el logro de la evidencia empírica, con enfoque cuantitativo. La muestra integró mujeres, de Quito y Riobamba, Ecuador.	Estudio que se llevó a cabo en la ciudad de Quito y Riobamba, en Ecuador.	Patrones intrafamiliares y culturales sostienen la dependencia emocional transgeneracional, aumentando la probabilidad de que las mujeres sufran de violencia, encontrándose en mayor vulnerabilidad.
Góngora, O.	2020	Dependencia emocional, causas y efectos principales en mujeres víctimas de violencia familiar	Explicar las dependencias emocionales y su relación con la presencia de síntomas depresivos en mujeres víctimas de violencia familiar.	Investigación descriptiva, correlacional, prospectiva y de corte transversal. Diseño observacional y cuantitativo	Perú, 2020, Sector Virgen Asunta Pacientes con una edad mayor a 18 años, atendidas en el Centro de Salud Mental Comunitario Virgen Asunta.	Existe una notable asociatividad altamente significativa entre dependencia emocional y síntomas depresivos en mujeres expuestas a violencia familiar.
Pilco, Sarmiento, Mejicano y Roque.	2020	Dependencia afectiva y violencia intrafamiliar en una población de Chimborazo-Ecuador.	Identificar las posibles relaciones que vinculan dependencia emocional y tipo de violencia intrafamiliar.	60 mujeres, Riobamba, 2019.	Dependencia afectiva y violencia intrafamiliar en una población de Chimborazo-Ecuador.	Existe asociatividad altamente significativa entre factores de dependencia afectiva y riesgo de sufrir de violencia intrafamiliar.
Sunieska Mayor Walton Carlos Alberto Salazar Pérez	2019	Violencia doméstica como actos denigrantes contra la mujer víctima que ocasiona numerosas afectaciones en la salud de la mujer.	La violencia doméstica, impactos negativos en la salud física, psicoemocional y social de las mujeres víctimas	Fuentes documentales en torno a la prevención de la VD.	Se realizó una investigación bibliográfica documental en idiomas inglés y español, en bases indexadas. para el estudio se obtuvo un total de 32 artículos incluidos en el estudio.	La violencia doméstica se considera un daño severo en la persona y afecta su salud integral.

Inclusión, justicia y derechos: transformaciones sociales y desafíos contemporáneos
 Elisa Muñoz Catalán, Juan Moisés de la Serna Tuya, María Alicia Esquivel Elías, Manuel Arlandis Ruiz
 y Paola von Bischoffshausen León

Mireia, Ch.	2018	A mayor exposición y padecimiento de violencia, menor nivel de resiliencia y menor calidad en la salud física, emocional, psicológica de las víctimas.	Analizar el nivel de resiliencia y el impacto de la violencia doméstica en la salud de mujeres maltratadas por su pareja.	A mayor sometimiento a condiciones de violencia y continuidad en estas situaciones, mayor deterioro de la salud integral de las víctimas que presentan enfermedades y sintomatología depresiva, así como problemas para llevar relaciones interpersonales positivas y armónicas.	26 mujeres, que 13 sufrían violencia doméstica.	La violencia física genera más síntomas de disfunción social y depresión grave. Es necesario trabajar en la prevención, aplicación de terapias y alternativas que contrarresten los daños en las víctimas. Las mujeres maltratadas tienen secuelas graves en su salud general.
Douglas Tomas Romero Bello, Mireya González Blanco	2017	Violencia Doméstica según la percepción de la mujer	Caracterizar los casos de violencia doméstica en las pacientes durante el lapso enero 2013 y agosto 2013.	La investigación mayormente fue prospectiva, descriptiva, transversal, con enfoque cuantitativo.	El estudio se llevó a cabo con 346 mujeres que son clientes del Servicio de Ginecología, Perú.	La frecuencia de violencia doméstica fue significativa más del 40% en torno a la violencia psicológica, física y sexual. Las víctimas de VD presentan afectaciones como consecuencias físicas, deficiencias y daños en la función inmunológica, insomnio y sobresaltos emocionales relacionados con la ansiedad, obesidad, diabetes tipo II; hipertensión, dolor crónico, amnesia, trastornos gastrointestinales, fibromialgia, suicidio. Autoestima baja, sentimientos de menosprecio así mismas y culpabilidad.
Parra-Arrieta, S., Holanda, A.	2016	Violencia doméstica y estrategias de afrontamiento en Brasil.	Establecer un marco teórico conceptual de la violencia doméstica y estrategias de afrontamiento.	bases de datos indexadas; artículos en portugués.	69 artículos, ordenados por Autoría, naturaleza de investigación, afiliación institucional, población objetivo, año y fuente de publicación.	Soportar y padecer VD, genera muerte espiritual, daños emocionales, físicos, sexuales o psicológicos; también en la autoestima e integridad de las personas. Las mujeres colocan su foco de atención y su entendimiento de la causa de la violencia, en los efectos del consumo de alcohol y drogas, inseguridades que tienen los agresores y la incidencia del medio social, como los factores que conllevan a sus conductas violentas hacia ellas.
Gina Cárdenas Varón José Luis Polo Otero	2015	Ciclo intergeneracional de la violencia doméstica en Colombia	Caracterizar el ciclo intergeneracional de la violencia doméstica contra la mujer.	Revisión documental bibliográfica sistémica	Las mujeres víctimas de violencia doméstica. Episodios durante sus vidas.	Los resultados han podido constatar que la violencia histórica y culturalmente forma parte de la sociedad y continúa perpetuándose en diferentes contextos.

Montañez, P.	2014	Estrés y violencia doméstica	Contrarrestar el estrés postraumático en mujeres mexicanas desde terapias alternativas.	Investigación aplicada, cuasiexperimental.	Tesis Doctoral, España.	<p>El estrés postraumático crónico, desencadena en psicopatologías: hiperactivación, evitación, reexperimentación, problemas de sueño, irritabilidad, dificultad de concentración, hipervigilancia, respuestas de sobresalto; fractura psicológica al comprender que su hogar no es lo que pensaban, donde deben estar en constante alerta por el comportamiento de su agresor; sufren depresión grave en la mayoría de los casos, debido al estrés físico y psicológico a que se encuentran sometidas.</p> <p>Presentan daños a su autoestima, culpabilidad e indefensión. Presentan inadaptación, trastornos de ansiedad, por lo que los programas de intervención resultan viables para ayudar a las víctimas. Con las terapias que se llevaron a cabo, aliviaron su dolor, reducir su sintomatología.</p>
--------------	------	------------------------------	---	--	-------------------------	---

Mujeres indígenas presentan una situación más grave, siendo discriminadas en sectores laborales, en espacios sociales y violentadas y maltratadas en su hogar, además del difícil acceso a los servicios de salud por su etnia, cultura o edad (Donoso et al., 2021). Normalizar la violencia por creencias y convicciones solo daña la integridad de la mujer desde la creación de dependencia psicológica y emocional. Se concluye que la dependencia psicológica afecta sus vidas en diferentes ámbitos como el individual, familiar y social. La violencia doméstica atenta negativamente contra el desarrollo profesional y laboral de las mujeres. De ahí que la Teoría de Negociación Doméstica, afirma que el empoderamiento económico de las mujeres disminuye su vulnerabilidad hacia la violencia doméstica, por lo que existen alternativas para las víctimas y la esperanza de romper con la violencia; una ruptura definitiva en la medida que la mujer tenga fuentes de trabajo, que pueda emprender y existan los mecanismos sociales para apoyar a las víctimas (Torres, 2023).

Las secuelas psíquicas como inseguridades, miedos, ira y disminución de la autoestima, sin dudas, genera secuelas en la salud integral de las víctimas, incluso la presencia de niveles de trastorno de estrés postraumático. La disminución de autorrealización de las víctimas, siendo más vulnerables a ser controladas y dominadas, desencadenando efectos colaterales en la esfera cognitiva, social y familiar imposibilitando su pleno desarrollo individual, social y familiar. Ortega (2021), corroboró en su investigación, que la salud emocional en las mujeres posterior a sucesos de estrés, sufrimiento ante actos violentos, se deteriora y se presentan episodios de depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal; presentan numerosas fobias, psicosis y hostilidad, como resultados más representativos.

Existe una repercusión muy negativa a nivel psicológico por el maltrato que deja secuelas desfavorables en la salud de las mujeres, donde se visualizan solas, incapaces de combatir esta situación, cuando incluso las redes de apoyo fallan y no encuentran un respaldo a nivel familiar, social o entre sus amistades cercanas; la dependencia afectiva genera alteraciones a nivel cognitivo y conductual, lo que las mantiene sometidas e intimidadas por su cónyuge o pareja sentimental. Por tal razón, son evidentes los estallidos emocionales como rabia, frustración, tristeza, depresión, llanto desconsolado, pero no es mayor ni suficiente que su dependencia emocional a sus agresores (Ortega, 2021).

Gallegos et al., (2021) afirman que factores ambientales y culturales ante representaciones culturales que siguen teniendo incidencia a nivel social, son determinantes de esta problemática social.

Para Vaca et al., (2019) el estrés postraumático se manifiesta a partir de situaciones extremas de violencia a las cuales se han sometido las víctimas, que incide en que ellas asuman conductas de aislamiento, disminución del interés por actividades que enriquecen su crecimiento personal. Estos síntomas a corto o largo plazo llegan a deteriorar la salud mental de las víctimas, dificultando su desarrollo en el ámbito familiar e interpersonal. En un estudio realizado en la provincia de Chimborazo, Ecuador, en el año 2021, se evaluó la violencia física, psicológica, sexual y social de mujeres que han sido víctimas en todas las regiones del país, corroborando que muchas mujeres asumen con normalidad las agresiones hacia ellas, asumiendo que es parte de una relación de pareja, las agresiones. A consecuencia de una cultura machista, mujeres y hombres han interiorizado y naturalizado, la violencia, los comportamientos de dependencia y sometimiento que incide en el mantenimiento de estos vínculos negativos y dañinos con los agresores.

La violencia física puede ocasionar contusiones, fracturas, lesiones permanentes, pérdida de algún sentido, invalidez, esterilidad, hemorragias, enfermedades afines, así como embarazos no deseados. El feminicidio también puede ser una consecuencia nefasta, generando un impacto negativo en la salud mental que conlleva a enfermedades como la depresión, crisis de pánico, suicidio, abuso de alcohol y drogas, baja autoestima.

La condición de vulnerabilidad de las mujeres aumenta cuando no son conscientes ni conocedoras de sus propios derechos, lo que hace que no denuncien y soporten calladas situaciones de violencia y no logren desnormalizar estos hechos. Se requiere posibilitar la educación de las mujeres para su empoderamiento, el fortalecimiento de una conciencia feminista y la lucha por romper estos lazos con sus agresores (Palermo, 2006).

La presencia de ira y cólera, cansancio e impotencia, insomnio mencionado antes, la falta de estrategias de afrontamiento incrementa los pensamientos suicidas, las dependencias psicológicas, ansiedad/depresión y trastornos psicóticos evidenciando las afectaciones en la salud integral de las mujeres víctimas.

En Ecuador, los casos de violencia doméstica se presentan en diferentes contextos: rurales y en las urbes, considerando que la violencia doméstica prevalece en mujeres casadas, en unión libre o de hecho; sin embargo, su condición de dependencia económica si incide en su permanencia en situaciones de violencia que atentan contra sus vidas, debido a las escasas oportunidades de trabajo existentes para ellas, ante su nivel escolar de secundaria mayormente y con un nivel socioeconómico medio.

Se evidencia que, en mujeres del área rural, la probabilidad de violencia sexual incrementa, así como la probabilidad de sufrir violencia doméstica en Ecuador, y aumenta para las mujeres de 30 a 64 años de edad, y 65 años y más. Contrariamente a lo previsible, se evidencia que la probabilidad de sufrir violencia doméstica en todos sus tipos incrementa para el caso de las mujeres jefas de hogar en el caso de la violencia económica, patrimonial y psicológica. Adicionalmente, las mujeres que pertenecen a las minorías étnicas tienen una mayor probabilidad de ser víctimas de violencia física en comparación a las mujeres mestizas o blancas.

Las investigaciones corroboran el impacto positivo que genera en las víctimas de violencia, el poder ser parte de intervenciones psicoterapéuticas, de psicoterapias integrativas, donde también se aplican técnicas sugestivas directas en estado de vigilia para contrarrestar los síntomas que deja el estar sometidas a estos actos de violencia, sobre todo se ha comprobado la disminución de la ansiedad y depresión. Factores culturales, socioeconómicos, pueden incrementar la tendencia de mujeres a permanecer en situaciones de violencia.

Se evidenció que las características socio demográficas y los patrones intrafamiliares en muchos casos, sostienen la dependencia emocional transgeneracional. En conclusión, las mujeres que en su historia de vida han sufrido de violencia, luego contraen relaciones con agresores y continúan sometidas a estos actos con mayor vulnerabilidad. La violencia intrafamiliar afecta significativamente a la salud psicológica, física, social y sexual de las personas que la sufren. Pierden su autonomía cuando son víctimas de violencia.

Las mujeres víctimas de violencia tienen implicaciones severas en su salud y disminución en su capacidad de resiliencia, que conlleva a pensar, planificar, estructurar acciones preventivas. Las víctimas de violencia doméstica experimentan otras consecuencias físicas, que pueden incluir deterioro de la función inmunológica, baja autoestima, dificultad para dormirse o permanecer dormidas, aumento de la resistencia a la insulina, obesidad central, aumento en el riesgo de diabetes, hipertensión, dolor crónico, fracturas, problemas de memoria o amnesia, trastornos gastrointestinales, fibromialgia, y la consecuencia mayor, de esta realidad que viven dentro de la violencia doméstica, es la pérdida de la vida o el suicidio ante trastornos emocionales y psicológicos que las hacen sentir vergüenza y culpabilidad por los hechos que acontecen con sus parejas, lo que constituye un factor de riesgo para el desarrollo de otros trastornos.

Las mujeres víctimas normalizan y justifican las agresiones y la violencia. Consideran que el consumo de alcohol y drogas, celos, así como la influencia de amigos determina la agresividad de los hombres que son sus parejas, sin una concientización plena de la culpabilidad que tienen estos agresores, señalando factores externos a ellos como los detonadores para la violencia. Estos hechos son resultado de la vida que han llevado las víctimas, de las condiciones socioculturales del entorno en que han crecido, aceptando el uso de violencia.

Las mujeres que han sido víctimas de violencia doméstica en la muestra estudiada, presentan un estrés postraumático crónico, que ha conllevado diversas psicopatologías: hiperactivación, evitación, reexperimentación, donde prevalecieron síntomas como problemas de sueño, irritabilidad, dificultad de concentración, hipervigilancia, respuestas de sobresalto; fractura psicológica al comprender que su hogar no es lo que pensaban, donde deben estar en constante alerta por el comportamiento de su agresor; sufren depresión grave en la mayoría de casos, debido al estrés físico y psicológico a que se encuentran sometidas.

Presentan daños a su autoestima, culpabilidad e indefensión. Presentan inadaptación, trastornos de ansiedad, por lo que los programas de intervención resultan viables para ayudar a las víctimas. Con las terapias que se llevaron a cabo, aliviaron su dolor, reducir su sintomatología.

Mindfulness terapia de tercera generación fortalece la atención consciente que permite reflexionar, valorarse así mismas con una actitud positiva y segura de sí mismas.

Esta terapia mindfulness y las técnicas de compasión (meditación, ejercicios de escucha empática y reflexión, consolidación), permitieron contrarrestar el sufrimiento en las mujeres. Se obtuvieron resultados favorables a nivel individual, como el desarrollo de pensamientos y emociones saludables, logrando así una reducción considerable de los síntomas de ansiedad y depresión lo que fomenta un nuevo estilo de vida que les permita percibir y vivir de una manera centrada en la felicidad y el presente.

La matriz documental sistematiza un conjunto amplio y diverso de investigaciones realizadas entre 2014 y 2024, con especial concentración en los últimos cinco años, lo que demuestra la vigencia del fenómeno de la violencia doméstica como problema estructural y multidimensional. La mayoría de los estudios se desarrollaron en Ecuador y Perú, lo que evidencia una creciente preocupación académica en contextos latinoamericanos, caracterizados por desigualdades de género persistentes y dinámicas culturales que naturalizan la violencia contra las mujeres.

Los diseños metodológicos incluyen desde enfoques cuantitativos correlacionales y cuasiexperimentales, hasta revisiones documentales y bibliográficas sistemáticas, lo cual ofrece una riqueza metodológica que permite triangulación y complementariedad de perspectivas. Las investigaciones aplicadas, como las de Moreira-Cantos et al., (2024) o Moreno Proaño (2022), aportan evidencia concreta sobre los efectos positivos de intervenciones terapéuticas como el mindfulness o la psicoterapia integrativa, mientras que otras, como las de Torres (2023) o Donoso et al., (2021), exploran factores estructurales y transgeneracionales, como el empoderamiento económico o la dependencia emocional.

Una de las principales contribuciones de la matriz es la identificación de patrones comunes y factores de riesgo, tales como la normalización de la violencia, la dependencia afectiva, las condiciones socioeconómicas precarias, la pertenencia a minorías étnicas y la falta de redes de apoyo. Asimismo, se destaca la visibilidad de impactos severos en la salud mental y física de las víctimas, como ansiedad, depresión, trastornos psicosomáticos, baja autoestima y deterioro de la salud integral, como lo demuestran los estudios de Góngora (2020), Romero Bello y González (2017), y Mireia (2018).

Desde un enfoque ético y de derechos humanos, la matriz también permite constatar la necesidad de fortalecer políticas públicas integrales, culturalmente pertinentes y sostenibles, que incorporen tanto prevención como atención especializada a las víctimas, especialmente en contextos rurales o indígenas. Además, evidencia la importancia de trabajar sobre el ciclo intergeneracional de la violencia, como advierten Cárdenas y Polo (2015), donde las prácticas violentas se replican a través de la cultura familiar y social.

En términos académicos, esta matriz ofrece una sólida base para sustentar nuevas investigaciones, pues señala tanto vacíos de conocimiento (como la falta de estudios longitudinales o enfoques interseccionales más robustos), como líneas de acción efectivas, entre ellas, las terapias centradas en el trauma, el fortalecimiento de la autonomía emocional y económica de las mujeres, y la aplicación de enfoques psicoeducativos con perspectiva de género. En síntesis, la matriz documental constituye un marco sólido y actualizado, que se integra coherentemente con evidencia internacional reciente. Refuerza especialmente la relevancia de estrategias psicosociales integrales, la atención a factores estructurales como la dependencia emocional y la importancia de fortalecer la resiliencia y autonomía de las mujeres afectadas. Estos resultados respaldan propuestas de acción basadas en intervenciones combinadas, políticas de empoderamiento económico y comunitario, y abordajes innovadores desde la salud mental y el desarrollo social.

V. Discusión

La salud de la mujer y la violencia doméstica de la OMS (2016), demuestra las consecuencias desfavorables para la salud de las féminas, violencia sexual, física y/o psicológica que conlleva a la pérdida de la vida, a la decisión del suicidio, deterioro de la salud mental, embarazos no deseados y abortos. Las acciones que se puedan llevar a cabo para tratar este problema de salud pública son determinantes, fomentar nuevas investigaciones que generen alternativas viables para combatir este mal social que cobra la vida de muchas mujeres alrededor del mundo, negándoles la oportunidad y el derecho a una vida digna, donde sean respetadas y valoradas.

Los resultados obtenidos coinciden con los hallazgos establecidos por Torres (2023) al corroborar que, en el contexto latinoamericano, las mujeres sufren violencia doméstica, mayormente violencia física, sexual, psicológica afectando significativamente su salud, donde imperan relaciones desiguales de género culturalmente establecidas. La desigualdad de ingresos en el hogar conlleva al sometimiento de las mujeres, se sienten incapaces e inhabilitadas para tomar decisiones e independizarse, siendo determinante generar oportunidades de emprendimiento e inserción de las mujeres en el ámbito laboral, si se considera que cuando tienen ingresos y autonomía financiera, tienen un menor riesgo de violencia doméstica; consecuentemente, el empoderamiento económico de la mujer a pesar de las sociedades con comportamientos machistas, debe convertirse en un proyecto respaldado por el Estado y las instituciones que puedan brindar su apoyo.

Por otro lado, Quillupangui y Paredes (2022) en la pandemia COVID 19, fue un ambiente propicio para desatar un incremento nocivo de la violencia doméstica, siendo la violencia psicológica, física, sexual, económica, las más representativas de los agresores hacia las mujeres. La violencia manifestada desde diversas circunstancias y factores desencadenantes como la inseguridad financiera, inestabilidad laboral, altos niveles de consumo de alcohol que fue en aumento en el contexto del COVID 19.

Moreno (2022), corrobora acciones que pueden ayudar a las mujeres víctimas como es el caso de la psicoterapia integrativa que posibilita contrarrestar las consecuencias emocionales de la violencia, considerando el tratamiento también de los factores culturales que influyen para la normalización de esta, ante el caso de mujeres indígenas que normalizan la violencia por los patrones culturales incorporados y asimilados como parte de las costumbres, tradiciones de sus comunidades, que además, limitan su decisión de recibir tratamientos y ayuda personalizada. La violencia doméstica se relaciona y asocia significativamente con el riesgo de padecer ansiedad, depresión, inestabilidad emocional, baja autoestima.

Se deben reconocer las limitaciones del estudio, entendiendo que no se pudo constatar desde la evidencia empírica, los casos de mujeres víctimas, sus causas y consecuencias; siendo determinante fomentar investigaciones donde los resultados obtenidos del trabajo de campo, permitan enunciar alternativas de solución a estas problemáticas y una mayor comprensión en torno a los factores que desencadenan la violencia doméstica así como los que contribuyen a que las víctimas continúen perpetuando estos hechos y sometidas a los actos violentos de los agresores.

Se requiere una búsqueda intensa para poder ahondar en las aristas de este gran problema social y de salud pública, pues la información disponible sobre este tipo de violencia contra las mujeres en Ecuador es escasa, así como investigaciones específicas sobre las diferentes categorías de violencia que se cometen dentro del espacio familiar o doméstico, por lo que se requiere una mayor investigación, sin embargo, se espera poder visibilizar la problemática con la intención de motivar la investigación del mismo, lo que permita desnaturalizar la violencia contra las mujeres y lograr la atención debida de la sociedad.

Los hallazgos de los estudios presentados en tu matriz documental coinciden con investigaciones recientes sobre intervenciones psicosociales para mujeres víctimas de violencia doméstica. Por ejemplo, el trabajo de Moreira-Cantos et al. (2024) destaca el efecto positivo del mindfulness en la reducción de ansiedad y depresión, lo cual se alinea con estudios como el de Luong (2023), quien señala que los programas basados en mindfulness mejoraron significativamente la salud mental y la regulación emocional en mujeres sobrevivientes de violencia.

De manera complementaria, la investigación etnográfica digital BSHAPE encontró que la meditación asistida mejora el bienestar emocional de mujeres inmigrantes con antecedentes de violencia. Esto fortalece la evidencia de tu matriz sobre la eficacia de las intervenciones de tercera generación para mitigar secuelas psicológicas y promover una vida centrada en el presente. En cuanto a la dependencia emocional y la violencia transgeneracional, el estudio de Donoso et al., (2021) en Ecuador describe patrones intrafamiliares que perpetúan la dependencia afectiva. Esto coincide con Chafla-Quise & Lara-Machado (2021), quienes encontraron una correlación significativa entre dependencia emocional y grado de violencia en mujeres atendidas en Riobamba. Esta convergencia refuerza el argumento de que la dependencia emocional es un factor central para el empoderamiento de las víctimas.

Sobre empoderamiento económico, el estudio de Torres (2023) de tu matriz, que utiliza un modelo Probit para demostrar cómo la autonomía económica reduce la probabilidad de

violencia, se ve validado por investigaciones recientes en África. Por ejemplo, el estudio del Banco Mundial (2023) resalta que una mayor inclusión financiera para mujeres está asociada a disminuciones sustanciales en la violencia de pareja.

Finalmente, la matriz documental evidencia la importancia de promover resiliencia en mujeres. Esto coincide con Hall et al. (2023), quienes encontraron que la terapia comunitaria integrativa con enfoque musical incrementó la autoestima, la salud general y la red de apoyo en Quito. Asimismo, estudios longitudinales en poblaciones adultas mayores durante la pandemia confirmaron que un alto nivel de resiliencia disminuye los efectos negativos de la violencia, como ansiedad y soledad.

VI. Conclusiones

La realidad de muchas mujeres en el mundo resulta compleja cuando se trata de hogares disfuncionales, donde su familia, convivientes o sus parejas legalmente constituidas ejercen violencia sobre ellas, vulneran sus derechos, siendo ignorada por la sociedad en muchos casos, la violencia doméstica, a la sombra de la indiferencia y el insuficiente involucramiento de los gobiernos y la sociedad para contrarrestar este problema. En la privacidad e intimidad de los hogares, se cometen agresiones físicas, psicológicas, económicas, sexuales contra las mujeres, por lo que alrededor del mundo se mantiene una deuda social con las mujeres que en silencio son víctimas de violencia doméstica, que callan y no denuncian estos actos que destruyen sus vidas, su salud e integridad como personas. La prevención, vigilancia, protección, intervención oportuna, la reconstrucción de la vida de las víctimas siguen siendo insuficientes y no se gestionan adecuadamente estas acciones; las normativas legales resultan insuficientes y el seguimiento a las víctimas, también resulta contraproducente conforme las situaciones que viven las mujeres con sus agresores.

Las sociedades han implantado el patriarcado, los estereotipos sociales que continúan vigentes donde el hombre tiene prevalencia sobre el género femenino, beneficios, superioridad, credibilidad y ventajas, que solo forman parte de modelos culturales que no responden a la equidad que debe existir entre géneros, para una sociedad de bienestar y convivencia pacífica, donde no sean vulnerados los derechos ni la individualidad de los sujetos; las mujeres continúan siendo víctimas de diferentes formas de violencia intrafamiliar que incluso se encuentran sutilmente implícitas en los comportamientos y actitudes de sus agresores siendo importante reconocer que la violencia doméstica constituye una problemática de discriminación, la vulneración de derechos y libertades de las mujeres, conductas agresivas, amenazantes y controladoras por hombres que se aprovechan de su rol de pareja para cometer estos actos.

Las mujeres no poseen una concientización de la culpabilidad de los agresores, considerando detonadores de la violencia desde aspectos que no son inherentes a ellos, circunstanciales, limitaciones que son resultado de sus patrones culturales incorporados y de normalización de la violencia.

La revisión documental permitió constatar que la violencia doméstica tiene una alta incidencia negativa en la salud integral de las mujeres víctimas, afectando múltiples dimensiones: física, emocional, psicológica, social y espiritual. En el contexto de Ecuador y Latinoamérica, la violencia doméstica se manifiesta de forma estructural y transversal, vinculada a patrones culturales patriarcales, desigualdades económicas, discriminación étnica y ausencia de protección institucional oportuna. Las investigaciones analizadas coinciden en que las mujeres expuestas a violencia sostenida presentan altos niveles de depresión, ansiedad, dependencia emocional, trastornos psicosomáticos, baja autoestima y afectaciones crónicas a su salud física. En regiones como la Sierra ecuatoriana, estas condiciones se agravan por factores territoriales, sociales y económicos, reforzando la vulnerabilidad de las víctimas y limitando su acceso a redes de apoyo y servicios especializados. Por tanto, el fenómeno no solo tiene consecuencias individuales, sino que representa un grave problema de salud pública y de derechos humanos.

El análisis teórico permitió delimitar con claridad los conceptos centrales de la investigación. La violencia doméstica fue comprendida no únicamente como una expresión de maltrato físico, sino como un fenómeno multidimensional que incluye formas psicológicas, sexuales, económicas, simbólicas y patrimoniales, enmarcado en relaciones asimétricas de poder y control sobre la mujer. Por su parte, la salud integral fue abordada desde una perspectiva biopsicosocial, reconociendo que las agresiones domésticas no solo deterioran el cuerpo físico de las víctimas, sino que fracturan su subjetividad, su equilibrio emocional y su capacidad de agencia. Desde el enfoque de género y los derechos humanos, se resalta que la violencia doméstica debe ser entendida como una forma de dominación estructural, que limita el acceso de las mujeres a una vida plena, segura y saludable. Esta conceptualización fue esencial para guiar el proceso de revisión, categorización y análisis de los estudios recopilados.

La aplicación del método bibliográfico permitió seleccionar y analizar de manera crítica un total de 15 estudios representativos publicados entre 2014 y 2024, extraídos de bases de datos académicas indexadas como Scielo, Scopus, Redalyc, Dialnet, Eric y Medline. Esta sistematización evidenció una diversidad metodológica, incluyendo estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, con énfasis en poblaciones vulnerables, particularmente mujeres indígenas, rurales y en condiciones de pobreza. Los aportes más destacados de los trabajos

revisados incluyen la identificación de factores estructurales que perpetúan la violencia (como la dependencia emocional, la pobreza, la discriminación interseccional), la efectividad de intervenciones terapéuticas (como el mindfulness y la psicoterapia integrativa), y el rol protector del empoderamiento económico. La matriz analítica elaborada permitió categorizar los hallazgos por contexto, diseño metodológico, objetivos, y resultados, facilitando una lectura integral del fenómeno y generando insumos para el análisis comparativo y la discusión crítica.

La discusión crítica permitió evidenciar una alta coincidencia entre los resultados del presente estudio y los aportes teóricos recientes en torno a la violencia basada en género. Se confirmó que la violencia doméstica se sostiene sobre condiciones estructurales de desigualdad, normalización cultural de la subordinación femenina y ausencia de políticas eficaces de prevención y atención integral. Los estudios revisados revelan una tipología de violencia multifacética, con predominio de la violencia psicológica, física y sexual, y una sintomatología asociada a trastornos de ansiedad, depresión, estrés postraumático, somatizaciones, trastornos del sueño y disociación emocional. En el caso de mujeres indígenas o jefas de hogar en la Sierra ecuatoriana, se identifican condiciones agravantes, como el aislamiento geográfico, la escasa cobertura institucional, la exclusión interseccional y el silencio impuesto por patrones comunitarios conservadores. Estas condiciones exigen no solo atención individualizada, sino la generación de respuestas integrales, culturalmente sensibles y con enfoque de derechos, que fortalezcan la autonomía, la resiliencia y el bienestar emocional de las víctimas.

Estas condiciones exigen no solo atención individualizada, sino la generación de respuestas integrales, culturalmente sensibles y con enfoque de derechos, que fortalezcan la autonomía, la resiliencia y el bienestar emocional de las víctimas. En particular, el contexto de la Sierra ecuatoriana evidencia que la violencia doméstica no puede entenderse únicamente como un problema interpersonal o psicológico, sino como una expresión de estructuras más amplias de dominación histórica que afectan con mayor intensidad a mujeres empobrecidas, indígenas, adultas mayores o con bajos niveles educativos. La revisión evidencia que muchas víctimas permanecen en círculos de violencia por falta de redes de apoyo, dependencia económica, miedo a represalias, o internalización de patrones de subordinación, lo cual refuerza la urgencia de generar políticas públicas que incluyan estrategias de prevención primaria, protección legal efectiva y acceso real a servicios de salud mental de calidad.

En ese sentido, los hallazgos de esta investigación aportan a la construcción de un marco interpretativo que reconoce la interconexión entre violencia, salud y condiciones socioestructurales, y permiten plantear la necesidad de avanzar hacia modelos de

intervención psicosocial integrales, que contemplen tanto el abordaje clínico individual como el trabajo comunitario, educativo y político. Resulta fundamental promover procesos de empoderamiento psicoemocional, educación para la equidad de género desde la niñez, articulación interinstitucional efectiva, y desarrollo de programas de atención especializados para mujeres en territorios rurales y en situación de vulnerabilidad. Solo mediante un enfoque multisectorial, centrado en la dignidad humana y el bienestar integral, será posible romper el ciclo de la violencia y promover una transformación real en las condiciones de vida de miles de mujeres afectadas por este fenómeno en Ecuador y América Latina.

VII. Referencias Bibliográficas

- Aguirre, R., & Jaramillo, M. (2019). *Metodología cualitativa en ciencias sociales*. Editorial UDELAR.
- Binfa, L., Cancino, V., Ugarte, I., Mella, M. & Cavada, G. (2018). Adaptación del instrumento WAST para la detección de violencia doméstica en Centros de Salud. *Revista médica de Chile*, 146(3), 331-340. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872018000300331>
- Botía Chordá, M. (2018). El impacto de la violencia doméstica en la salud y resiliencia de mujeres maltratadas [Tesis de Maestría, Universitat Jaume].
- Bustamante, L., & Carrión, A. (2021). *Violencia de género en contextos rurales del Ecuador: desafíos para la atención y prevención*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 19(3), 34–51. <https://doi.org/10.22201/rlcs.2021.19.3.034>
- Cruz, Z. (2020) Incidencia de la educación en la violencia doméstica: el caso de las mujeres en Ecuador. Universidad de las Américas, Quito.
- Donoso, V., Garzón, M., Costales, A. y Arguello, E. (2021). Dependencia emocional transgeneracional: Mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en la Sierra del Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (3), 299-316.
- Freire-Pulla, S., & Velázquez-Ávila, R. (2022). Violencia intrafamiliar, el impacto en las mujeres. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun*, 6(11), 281–297, <https://doi.org/10.46296/yc.v6i11edespnov.0256>
- Góngora, O. (2020). Dependencia emocional y síntomas depresivos en mujeres víctimas de violencia familiar. Centro de salud mental comunitaria Virgen Asunta, 2020 [Tesis de Maestría. Universidad Científica del Sur].

- González, M., & Paredes, S. (2020). *Determinantes sociales de la violencia contra la mujer en zonas andinas del Ecuador*. *Revista Andina de Estudios Sociales*, 12(2), 71–89.
<https://doi.org/10.32719/andesoc.2020.12.2.71>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- INEC. (2022). Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2019). Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres – ENVIGMU, noviembre. Quito.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University, Technical Report TR/SE-0401.
- Lliguisupa, D. y Luna, J. (2021). Relación entre la pobreza y la violencia doméstica en contra de la mujer en Ecuador, en el período julio 2018 – agosto 2019 [Tesis de Maestría. Universidad del Azuay].
- Manchego-Carnero, B., Manchego-Carnero, R. & Leyva-Márquez, E. (2022). Salud mental y riesgo de violencia en mujeres y adultos mayores víctimas de violencia. *Enfermería Global*, 21(68), 309-335. Epub 28 de noviembre de 2022.<https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.512101>
- Medina, M. (2020). Violencia vivida y presenciada durante la infancia de mujeres víctimas de violencia de pareja íntima: Una revisión narrativa de la literatura [Tesis de Maestría, Universidad Internacional SEK].
- Moreno Proaño, G. (2022). La violencia doméstica: Psicoterapia integrativa y cultura indígena. *Revista de Psicoterapia*, 33(123), 205-216.
<https://doi.org/10.33898/rdp.v33i123.34781>
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). *A guide to conducting a systematic literature review of information systems research*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- ONU Mujeres. (2023). Violencia contra las mujeres: datos y cifras globales.
<https://www.unwomen.org/es/digitos>

- Parra-Arrieta, Sandra, & Holanda, Adriano. (2016). Violencia doméstica contra la mujer y el uso de estrategias de afrontamiento: producción de artículos científicos en Brasil (2000-2013). *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 265-284. Retrieved May 21, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2016000300265&lng=en&tlng=es.
- Pilco Guadalupe G, Sarmiento Benavides A, Amanta Mejicano J, Estrada Colcha M, Roque Herrera Y. Dependencia afectiva y violencia intrafamiliar en una población de Chimborazo-Ecuador. *Cambios-HECAM* [Internet]. 30dic.2021, <https://revistahcam.iess.gob.ec/index.php/cambios/article/view/704>
- Pilco Guadalupe G, Sarmiento Benavides A, Amanta Mejicano J, Estrada Colcha M, Roque Herrera Y. Dependencia afectiva y violencia intrafamiliar en una población de Chimborazo-Ecuador. *Cambios-HECAM* 20(2), 25-31. <https://revistahcam.iess.gob.ec/index.php/cambios/article/view/704>
- Plaza, V. y Sarango, L. (2023). Dependencia psicológica en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en Ecuador [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Cuenca].
- Quillupangui, M. y Paredes, E. (2022). Violencia intrafamiliar en tiempos de pandemia y aislamiento social. *Retos de la Ciencia*, 6(13), 91-101. <https://doi.org/10.53877/rc.6.13.20220701.08>
- Rodríguez, A., & Guerrero, N. (2021). *Impacto psicosocial de la violencia intrafamiliar en mujeres ecuatorianas*. *Revista de Salud y Sociedad*, 10(1), 45–62. <https://doi.org/10.35381/rss.v10i1.252>
- Torres, R. (2023). La relación entre el empoderamiento económico de la mujer y la violencia doméstica: evidencia de Ecuador para 2019 [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
- Vaca-López, D., Martínez, J., & Tapia, K. (2023). *Salud mental y violencia doméstica: un estudio exploratorio en mujeres de la Sierra central ecuatoriana*. *Revista de Psicología y Comunidad*, 17(2), 99–118. <https://doi.org/10.1016/j.rpc.2023.05.004>

Capítulo 11. *Propuestas de regulación en materia de integración social de colectivos vulnerables en entidades de deporte base tras la Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte.*

Iván Martín Gómez
Universidad Católica de Ávila

I. Introducción

La nueva realidad social que encontramos en España y otros países de nuestro entorno como consecuencia de la elevada inmigración recibida por los países del sur de Europa en los últimos años, hacen necesarias medidas que provean de estructuras públicas y privadas que fomenten la inclusión social de los inmigrantes.

Dentro de las medidas de carácter público que pasan por elementos clave como la adecuada inserción en nuestro sistema educativo o la inclusión de los inmigrantes en cuestiones relacionadas con nuestra cultura, el deporte se erige como un medio que puede resultar clave en las políticas sociales de integración social.

Se ha identificado el deporte como un vehículo de interrelación social entre los más jóvenes de forma que en las primeras etapas educativas exista una conexión entre deportistas de distinta cultura o nacionalidad en el seno de las entidades deportivas. Es una realidad latente en nuestro país y no ha sido abordada adecuadamente desde las políticas sociales.

Para favorecer esta integración a través del deporte, los poderes públicos deben prestar atención al reflejo de la realidad social que supone la interculturalidad en el deporte de base desde distintas perspectivas.

El objetivo principal de este trabajo es conocer el impacto que el deporte tiene en la actualidad en la integración de la inmigración en España en edad escolar realizando una aproximación a la configuración del deporte base en el seno de los clubes y sociedades mercantiles deportivas, con el fin de proponer medidas de mejora del marco regulatorio que favorezcan la adaptación e integración de los inmigrantes en edad escolar en nuestra sociedad a través del deporte escolar y de base.

Se realizará una revisión bibliográfica de la doctrina que ha abordado la integración social de inmigrantes menores de edad a través de la vertiente educativa que atesora el deporte, para ofrecer propuestas sobre las medidas que pueden ser tomadas por los agentes deportivos a fin de concretar su implantación.

Se persigue en último término sugerir al legislador un conjunto de propuestas procedentes de las principales ideas vertidas por la doctrina para que sean recogidas y articuladas en el desarrollo reglamentario deportivo necesario, tras las modificaciones generales operadas por la vigente Ley del Deporte en materia de inserción social y de integración.

II. Concepto de deporte base

Como nos dice la doctrina es necesario indicar que el alcance del término deporte base no es unánime ni pacífico entre la doctrina que ha abordado el asunto en el pasado (De la Iglesia, 2004).

Se distinguen dos dimensiones del deporte base: por una parte, la que se refiere a la fase de comienzo de ésta, y por otra, la que comprende la actividad deportiva considerándola como práctica dirigida a participar en las competiciones que se organizan desde las instituciones deportivas y que se encuentran reguladas (Bañuelos). No se refiere al deporte base como práctica deportiva generalizada y espontánea, más bien resulta ser un concepto más restringido conducente a la participación en competiciones reguladas y planificadas organizadas y gestionadas de forma seria por entidades asociativas de segundo grado (Dorado).

Por otra parte, la doctrina mayoritaria tiene la concepción del deporte base como la práctica deportiva de los jóvenes con la finalidad de iniciación al rendimiento y en la tecnificación tras haber pasado un proceso de selección durante su vida deportiva (De la Cruz, 2001).

Puede tomarse otra definición aportada por otro sector doctrinal:

...aquella práctica que se realiza en edad escolar con fines de rendimiento deportivo, como fase previa y necesaria en la consecución del deporte de alto nivel, y que es de carácter selectivo, es decir, que para cumplir sus fines requiere un desarrollo con los mejores, en este sentido el deporte base no es deporte para todos y tampoco se le puede identificar con todo el deporte en edad escolar, aunque una parte del deporte en edad escolar si es deporte base. El deporte base tiene como objetivo el rendimiento en los más jóvenes y pretende la detección y formación de talentos... (García, 2000, p.7).

Otra parte de la doctrina lo define como las prácticas que se realizan durante la edad escolar considerando los factores que aúnan algunos sujetos de tipo físico, psicológico... que parecen anticipar éxitos en superiores niveles de rendimiento mediante la ejecución del entrenamiento (Mora, 1998).

Finalmente, encontramos una primera dimensión social del deporte base en todas sus disciplinas en otra definición cuando se indica: “el deporte de base es, se reconozca o no, la cantera de futuros deportistas profesionales, a la vez que el pilar básico donde tienen su implantación social las distintas disciplinas deportivas.” (Morilla, 2000. P.1.).

De todo lo expuesto podemos proponer un concepto de deporte base como la práctica deportiva realizada en edad escolar dentro entidades regladas y organizadas, con el fin de seleccionar y formar futuros deportistas profesionales de alto nivel de cada modalidad deportiva.

III. Aproximación al régimen jurídico del deporte base

Realizada una aproximación histórica y conceptual a lo expuesto por la doctrina respecto del concepto de deporte base, resulta necesario para aterrizar el presente trabajo, describir someramente su régimen jurídico.

Tomando como referencia lo que indica una parte de la doctrina el término deporte base no es utilizado de forma general, aunque considerando el contenido expuesto que tiene para la doctrina, el legislador deportivo patrio lo ha usado cuando habla de deporte de alto nivel (De la Iglesia, 2004).

Esta afirmación se deduce de lo dispuesto en el artículo 6.1 de la anterior Ley del Deporte 10/1990: “El deporte de alto nivel se considera de interés para el Estado, en tanto que constituye un factor esencial en el desarrollo deportivo, por el estímulo que supone para el fomento del deporte base...” (Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte, 1990, art. 6.1.).

En la vigente ley del deporte es abordado por el legislador en el artículo 11.1. en un sentido similar al de la derogada ley anterior:

Interés público estatal en el deporte de alto nivel. 1. El deporte de alto nivel se considera de interés para la Administración General del Estado, en tanto que constituye actividad y factor esencial en el desarrollo deportivo, supone un estímulo para el fomento del deporte base en virtud de las exigencias técnicas y científicas de su preparación, y cumple una función representativa y de reputación general del deporte español, específicamente en las competiciones deportivas internacionales (Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte, 2022, art. 11.1.).

De la configuración jurídica del deporte base tanto en la norma estatal como en las normas autonómicas, se infiere que el deporte base forma parte de una realidad más amplia como es el deporte escolar entendido como aquel cuya práctica se lleva a cabo en esa etapa educativa

por lo que puede entenderse como un elemento esencial del deporte escolar (De la Iglesia, 2004).

IV. El deporte base en las federaciones deportivas

El ordenamiento jurídico español no permite la creación de una federación específica para el deporte en edad escolar o para el deporte base, como así ocurre en otros estados.

A nivel internacional, existe la Federación Internacional de Deporte Escolar y la Federación Internacional Deportiva de la Enseñanza Católica, en Francia existe la Unión Nacional de Deporte Escolar, así como en Venezuela la Federación Venezolana de Deporte en Edad Escolar o en Bolivia la Federación Boliviana de Deporte Estudiantil. Sin embargo, en España, tal y como apuntábamos al inicio, nuestro ordenamiento jurídico, al acotar a una federación deportiva por cada modalidad oficialmente reconocida en ámbito territorial estatal o autonómico, anula la posibilidad de crear una federación para el deporte en edad escolar (De la Iglesia, 2004).

En este punto analizaremos las competencias que el legislador atribuye a las federaciones deportivas con el fin de descubrir si el aspecto educativo del deporte en edad escolar es compatible con el aspecto competitivo del deporte base.

En la vigente norma deportiva:

...Interés público estatal en el deporte de alto nivel, apartado 4. Las federaciones nacionales y autonómicas fomentarán y apoyarán el deporte base y la captación de talento con el fin de incrementar el número de licencias de las disciplinas deportivas mediante el desarrollo de acciones y reglamentos que potencien el crecimiento y evolución de las personas deportistas (Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte, 2022, art. 11.4.).

Así, en cuanto a las competencias que la normativa autonómica atribuye a las federaciones deportivas, éstas, por delegación de la Administración titular, tienen exclusivamente encomendada la potestad de calificar y organizar las actividades y competiciones oficiales en su modalidad deportiva, salvo que el legislador reserve expresamente el ejercicio de tales atribuciones a la propia Administración.

Por otro lado, las competencias que las federaciones deportivas asumen en la práctica son:

- a) Colaborar y cooperar con las Administraciones públicas competentes en la promoción del deporte en edad escolar y en la planificación, reglamentación, convocatoria, organización...de las actividades y competiciones en relación con el deporte en edad escolar.

- b) Organizar directamente, previa autorización o en virtud de expresa delegación de la Administración, la actividad deportiva orientada al rendimiento y perfeccionamiento técnico o dirigida a sujetos en edad escolar con discapacidad o referida a una categoría o modalidad.

Hechas estas precisiones, resulta necesario detenernos en la cuestión citada de la compatibilidad del deporte federado con el deporte en edad escolar, tomaremos como referencia lo que ha vertido la doctrina en este sentido, entendiendo que el objetivo fundamental que persiguen las prácticas deportivas federativas es la competición, rendimiento y resultados deportivos dejando de lado la dimensión educativa y participativa del deporte en edad escolar, alejándose de la función integradora del deporte; lo cual nos lleva a plantearnos si las prácticas deportivas que realiza la federación (deporte base) es compatible con el deporte en edad escolar. La respuesta reside en diseñar un modelo equilibrado para que en el seno del deporte escolar convivan la dimensión del deporte competitivo-federado con la dimensión del deporte formativo-escolar (De la Iglesia, 2004).

Para lograr esa compatibilidad se establecen unos parámetros necesarios:

- a) Hacer respetar por parte de las federaciones el mínimo contenido educativo que ha de presidir toda práctica deportiva en edad escolar.
- b) Diversificar la práctica deportiva en edad escolar consiguiendo el desarrollo de la vertiente competitiva y de rendimiento, así como la vertiente recreativa y educativa del deporte base.
- c) Garantizar la práctica deportiva organizada del deporte en edad escolar adaptada a la edad, las condiciones físicas, de madurez... de los deportistas.
- d) Posibilitar que los destinatarios del deporte en edad escolar conozcan la práctica de las distintas modalidades deportivas.

A mayor abundamiento, en la práctica deportiva se han establecido dos tipos de licencias para los deportistas de base: la licencia federativa, que expide la federación deportiva correspondiente en virtud de la delegación que hace la administración pública correspondiente (De la Iglesia, 2004) y la licencia de carácter administrativo, que son expedidas directamente por la Administración que sea titular de la competencia (De la Iglesia, 2004).

La licencia deportiva federativa permite a su titular la participación en las actividades y competiciones deportivas oficiales que en sus respectivas modalidades organicen las federaciones deportivas y concede al titular una serie de derechos y deberes que se regulan

en los estatutos y reglamentos federativos (participar activamente en la vida de la federación, ser elector y elegible, deberes de conducta...). Además, este tipo de licencias, deben reflejar la identidad del titular la cuota de los derechos federativos, la información de carácter médico relevante para la práctica del deporte debe garantizar el derecho a la asistencia sanitaria del titular y debe llevar aparejado un seguro de responsabilidad civil frente a terceros y de indemnización por pérdidas anatómicas, funcionales o por fallecimiento que se produzcan por la práctica deportiva.

La licencia deportiva administrativa, por su parte, habilita a su titular para tomar parte en las actividades y competiciones deportivas oficiales en edad escolar propuestas por las Administraciones públicas competentes, hay casos en los que se exige que la licencia esté legalizada (firmada por el padre, madre o tutor del menor declarando conocer las características de la actividad, el sistema de cobertura de riesgos,...), hay otros casos en los que se exige que se acredite la afiliación a una mutualidad general deportiva o a cualquier otra entidad aseguradora y por último en otros casos, se exige que se acompañe del DNI a efectos de la comprobación de la edad del deportista. De la misma forma que en la licencia federativa, deberán figurar los datos identificativos, económicos, protección de la salud y aseguramiento general...

Podemos decir que la licencia deportiva constituye un título que atribuye a su portador los mismos derechos deportivos y sanitarios a cualquier deportista en edad escolar, contribuyendo a una inserción social de cualquier deportista en esas etapas a través del mero derecho a formar parte de las competiciones.

Con respecto a las categorías deportivas del deporte de base, lo más adecuado para lograr una integración progresiva y completa de todos los deportistas es establecer el mejor criterio para estructurar la forma de participación en la práctica del deporte escolar (De la Iglesia, 2004).

De esta forma, siguiendo lo expuesto por la doctrina, el aspecto más importante es agrupar a los individuos en categorías con homogeneidad de nivel de manera que resulte eficaz para salvaguardar la equidad de la competición y la integración plena de todos los participantes (Blázquez, 1995).

De hecho, la legislación ha confirmado estos posicionamientos doctrinales puesto que la oferta deportiva en edad escolar que se ha lanzado desde las Administraciones Públicas ha estado siempre diferenciada por categorías deportivas y ordenada según la edad de los sujetos participantes.

Por lo tanto, es esencial la organización del deporte en edad escolar en categorías ya que de esta forma se condicionan distintos aspectos y elementos esenciales para el desarrollo e integración adecuados de los deportistas (De la Iglesia, 2004).

Se puede concluir diciendo que la categoría deportiva determina el tipo (entendido como dimensión del deporte en edad escolar) de deporte que se propone al individuo en la etapa escolar; esto es, se debe tener en cuenta que los sujetos de menor edad quedan incluidos en una dimensión más formativa y participativa del deporte escolar y a partir de la categoría infantil o cadete se engloban en la dimensión más competitiva y de rendimiento del deporte en edad escolar.

Además, la pertenencia del sujeto al que se destina la oferta deportiva oficial en edad escolar a una u otra categoría, condicionará la mayor o menor extensión territorial en la que los mismos podrán llevar a cabo las prácticas que la componen. Las categorías deportivas también pueden representar factores determinantes del marco estructural a través del cual el sujeto destinatario de las prácticas deportivas oficiales en edad escolar puede llevarlas a cabo. Finalmente, la categoría deportiva es un factor condicionante de la concreta entidad que asumirá la responsabilidad de la organización de tal actividad. Como se ha expuesto, esta categorización contribuye a favorecer la no discriminación, así como la plena inserción social del individuo desde etapas de iniciación en la práctica deportiva en plenas condiciones de igualdad y de capacidad.

Con respecto a la financiación de las actividades y prácticas deportivas que organizan federaciones deportivas en edad escolar, se distinguen por la doctrina tres vías de obtener ingresos: los ingresos derivados de la emisión de la licencia deportiva para participar en las competiciones en edad escolar organizadas por las federaciones o por la administración; los procedentes de la inscripción en el programa correspondiente de deporte en edad escolar; o los que provienen de los convenios o acuerdos suscritos con la administración que recogen la concesión de subvenciones que les concede la administración para la organización de actividades o competiciones en edad escolar (De la Iglesia, 2004).

Expuesta la conformación del deporte base y los principales medios de financiación en los entes federativos, se describe a continuación su organización en los clubes deportivos y sociedades anónimas deportivas.

V. La importancia del deporte base en los clubes deportivos y en las sociedades anónimas deportivas

Como indica la doctrina las prácticas deportivas de los sujetos del deporte en edad escolar ha sido en ocasiones realizada con una vocación únicamente competitiva y de rendimiento dejando de lado la finalidad formativo-educativa de la misma, lo que ha llevado a una discriminación incorporando a las categorías inferiores a deportistas con mayor talento, prescindiendo del resto (Blázquez, 1995).

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que la existencia de los clubes y su labor en el deporte son fundamentales para que el individuo lleve a cabo prácticas deportivas; además son imprescindibles para la efectiva implantación de cada una de las dimensiones que concurren en el deporte en edad escolar.

De la misma manera, los clubes y las sociedades anónimas deportivas que se ubican en cada término municipal o provincia proveen a los deportistas de una adecuada y lógica transición y progresión entre las diferentes categorías descritas anteriormente, el acceso a entornos de un mayor nivel competitivo por los procesos selectivos que llevan a cabo así como alcanzar, si procede, altos niveles de profesionalización en el deporte.

Así, para lograr que los clubes realicen en su seno tanto la vertiente competitiva y de rendimiento como la vertiente recreativa y educativa, la normativa reglamentaria general y la particular que regula el deporte en edad escolar, establece las bases de las actividades que han de desarrollar los clubes en el deporte en edad escolar (De la Iglesias, 2004):

- a) En general el club deportivo y la sociedad anónima deportiva es el ente legal más habitual para facilitar al deportista en edad escolar su participación en la actividad deportiva organizada, estructurada y reglada.
- b) La integración de los clubes en las correspondientes federaciones deportivas les obliga a que tengan que desarrollar y ejecutar los programas que estas diseñan para el deporte en edad escolar.
- c) Suele ser habitual la encomienda de la gestión de determinadas actividades deportivas en edad escolar desde la federación correspondiente a los clubes deportivos o sociedades anónimas deportivas.
- d) Los clubes deportivos y sociedades anónimas deportivas cobran especial relevancia cuando se incluyen escuelas deportivas en sus propias organizaciones internas.

Las subvenciones y ayudas económicas que la Administración Pública prevé vinculadas a la participación de los clubes en los programas deportivos oficiales en edad escolar hacen que puedan cumplir con las directrices descritas.

En la misma línea, con el fin de lograr el objetivo mencionado anteriormente se ha propuesto por la doctrina que se diversifique la oferta de actividades y competiciones deportivas con objetivos en las dos direcciones: competitiva y formativa; impulsando el comportamiento ético de los participantes y el público; cooperación entre entidades privadas, centros escolares y entes públicos para la preparación pedagógica de los técnicos deportivos, fomento del juego limpio, etc.

Además de los clubes deportivos y de las sociedades anónimas deportivas existen a nivel autonómico otras entidades en las cuales se realizan prácticas deportivas de deporte base, así haremos una somera referencia a dichas entidades, las cuales son:

- a) Entes de promoción deportiva: aquellas entidades privadas sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica propia y plena capacidad de obrar, integradas por clubes o asociaciones con objeto deportivo que tienen como objeto exclusivo la promoción, el fomento y la organización de actividades deportivas de una o varias modalidades deportivas situándose al margen del deporte federado.
- b) Agrupaciones deportivas: Asociaciones privadas constituidas por personas relacionadas por vínculos de carácter personal, profesional o social, que se asocian para el estudio, la promoción o la práctica de actividades físico-deportivas que no se correspondan con una modalidad oficialmente reconocida o no tengan la finalidad esencialmente competitiva.
- c) Agrupaciones deportivas escolares: Asociaciones deportivas investidas de personalidad jurídica y capacidad de obrar para el cumplimiento de sus fines, formadas por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, dedicadas exclusivamente a la actividad deportiva en edad escolar.
- d) Consejos deportivos: Entidades privadas de interés público y social, sin afán de lucro, que tienen por objeto el fomento, organización y promoción de la actividad deportiva en edad escolar, los cuales pueden establecer los correspondientes convenios de colaboración a efectos de ejecutar la política deportiva de los consejos comarcales.
- e) Secciones deportivas: entidades deportivas dependientes, constituidas por un grupo de personas físicas que, perteneciendo a una entidad pública o privada, se

organice específicamente para la práctica del deporte federado en cualquiera de las modalidades o especialidades.

- f) Entidades que desarrollan actividades deportivas con carácter accesorio: entidades públicas o privadas dotadas de personalidad jurídica, o grupos existentes dentro de las mismas, constituidas de conformidad con la legislación pertinente, que podrán acceder al registro de entidades o asociaciones correspondiente cuando desarrollen actividades deportivas con carácter accesorio en relación con su objeto principal.
- g) Escuelas deportivas: Centro que dispone de los medios humanos, materiales y financieros para la iniciación técnico-deportiva en aquellas personas interesadas en aprender “deporte” en su más amplio y educativo sentido de la palabra.
- h) Asociaciones deportivas escolares: Asociación deportiva de primer grado, formada por personas físicas o jurídicas, que tiene como objeto principal el fomento y la promoción de actividades deportivas en edad escolar, desde recreativas a exclusivamente competitivas, así como la práctica de estas dimensiones de una o varias modalidades deportivas.
- i) Empresas de servicios deportivos.

Todas las políticas relacionadas con la integración de deportistas en edad escolar son susceptibles de ser puestas en marcha en cualquiera de estas entidades siempre adecuadas a su funcionamiento, medios disponibles y preparación de los técnicos deportivos encargados de dichas tareas.

VI. Especial referencia a los derechos de formación en el deporte base

Una importante fuente de ingresos que constituye un mecanismo clave para que los clubes deportivos y sociedades anónimas deportivas puedan dedicar parte de su financiación al deporte base reside en el contenido patrimonial de los derechos de formación de los deportistas que se reciben por parte de las entidades.

El derecho de formación se define como: “una facultad que corresponde a los clubes o entidades de los que proceden los deportistas para exigir, y por tanto percibir una cantidad dineraria de los clubes o entidades en las cuales éstos pretendan integrarse, como compensación al trabajo de formación que los de origen han realizado formando a los deportistas y de cuyo resultado pretenden beneficiarse los de destino” (García, 1999).

Como regla general, el legislador deportivo ha negado la posibilidad de que sean exigidos o pagados los derechos de formación, sin embargo, al establecer el límite en los dieciséis años,

el legislador abre la posibilidad de que se puedan exigir esos derechos en relación con deportistas de dieciséis o más años.

Sin embargo, el TS se ha pronunciado de manera contraria en Sentencia de la Sala Tercera de lo Contencioso Administrativo (Sección Séptima) de 23 de julio de 2001; que desestima la pretensión de la Abogacía del Estado recurrente fundada en la escasa edad de los jugadores y en la necesaria tutela del principio de libertad de éstos, dice: “es razonable favorecer las inversiones o gastos que los clubes hagan en la formación de sus jugadores, por lo que, si realmente de lo que se trata es de proteger la formación que cada club da a sus afiliados, el concepto de formación va también directamente vinculado a las etapas iniciales de aquella, por lo que no cabe reputar de especialidad que desapodere al club de su facultad de conceder la baja o bien incondicionada o bien condicionada al hecho de que afecte a deportistas en edad infantil, habida cuenta además de la poco excesiva entidad del condicionamiento, limitado a no poder jugar ningún campeonato por equipos de clubes durante el año siguiente”.

La interpretación doctrinal vertida al hilo de esta resolución hace referencia a que el Alto Tribunal ha supeditado los intereses del deportista en edad escolar a la labor formativa que desarrollan los clubes (De la Iglesia, 2004).

Por lo tanto, y a pesar de la jurisprudencia existente que permite el pago de cantidades económicas por derechos de formación, se puede considerar que siendo conscientes de la necesidad de ponderar los intereses de los deportistas en edad escolar y los propios clubes deportivos, compartimos lo expuesto por la doctrina:

...sólo estimamos pertinente la supresión de los derechos de formación cuando tal medida venga acompañada de otras que atenúen los efectos que de ella se derivarían para los clubes deportivos, medidas que pudieran venir representadas por la concesión de ayudas o subvenciones económicas calculadas de conformidad con unos baremos en los que se consideren únicamente los elementos que permitan alcanzar la mayor adecuación para garantizar en todo momento que las cantidades realmente invertidas en formación se correspondan con las que efectivamente se perciban a través de tales vías alternativas” (De la Iglesia, 2004, p.518).

Es necesario remarcar la importancia que los derechos de formación tienen para los clubes y sociedades anónimas deportivas, así como de las consecuencias de su supresión, por los siguientes motivos:

En primer lugar, el sistema del deporte español se organiza a través de los clubes deportivos y sociedades anónimas deportivas que llevan a cabo una labor fundamental de formación y acceso a la práctica deportiva.

En segundo lugar, resulta evidente la obligación de los clubes de coadyuvar en la implementación de la dimensión del deporte base como elemento del deporte en edad escolar y por ende, el apoyo de los poderes públicos que deben recibir.

En tercer lugar, en la práctica de muchos clubes y sociedades anónimas deportivas de nuestro país prevalece el interés económico que perciben los socios a través del retorno de la formación de deportistas de alto nivel, el cual anteponen al interés del deportista; cuando en realidad el club deportivo debe poner el foco en la formación y educación deportiva del participante.

Finalmente, compartimos con la doctrina el acompañamiento del adecuado reparto de los derechos de formación con medidas de financiación que proporcionen a los clubes deportivos la infraestructura necesaria para desempeñar la labor formativa contribuyendo también a la integración social de los deportistas desde la edad escolar.

Una vez hemos descrito con detalle todos los aspectos del deporte base y la importancia de su correcta organización y gestión por parte de federaciones deportivas y clubes, en aras de cuidar el deporte en edad escolar como elemento de integración social en condiciones de igualdad y de desarrollo íntegro de la persona; se proponen a continuación una serie de medidas consideradas por la doctrina con el fin de idear una convivencia sencilla, independiente y autónoma de cada individuo en su libertad de ejercer la práctica deportiva en edad escolar, compatible con el respeto a la normativa deportiva y favorecedora de la integración social que el deporte provee.

VII. El deporte como herramienta de inserción social

Europa ha sido el destino de millones de personas en los últimos diez años con motivo de los derrocamientos de regímenes autoritarios en el norte de África y Oriente Medio que provocó un movimiento de acogida de personas en la Unión Europea debido a la inestabilidad de sus países de origen.

7.1. El deporte como herramienta público-privada de integración de la inmigración.

La doctrina vertida ha concebido el deporte como un vehículo ideal que facilite la integración de estos colectivos vulnerables por diversas razones. En primer lugar, elimina barreras de idioma puesto que emplea un lenguaje universal lo que fomenta la cooperación y hace que se encuentre por encima de los aspectos culturales de cada persona. En segundo lugar, crea un compromiso con el equipo o club en el que se entrena, es decir, genera una implicación emocional. En tercer lugar, favorece la socialización puesto que facilita conocer a otras personas y crear relaciones de amistad (Neubauer, 2023).

Si embargo, los programas que se han puesto en marcha para favorecer la integración social de estas personas en la Unión Europea no han logrado aún que en las principales estructuras deportivas como son las federaciones exista la representación significativa necesaria para que se pueda dar una justicia social de los colectivos vulnerables.

Dentro de las iniciativas promovidas por la Unión Europea y respetando la soberanía nacional de cada Estado miembro, encontramos medidas obligatorias y políticas no vinculantes.

La doctrina ha considerado que el contexto más adecuado para favorecer la integración de estos colectivos es el deporte educativo y sugiere que ha de ponerse el foco en tres colectivos fundamentalmente: jóvenes toxicómanos, en riesgo de abandono escolar temprano y residentes en centros penitenciarios. Paralelamente se considera que ha de tratarse en segundo término la inserción de mujeres en riesgo de exclusión social, migrantes, jóvenes en barrios desfavorecidos y lograr la inserción laboral a través del deporte. Todo ello debe entenderse que no se logra de forma automática puesto que han de considerarse las condiciones religiosas y culturales de los migrantes, generar las condiciones y las herramientas para que tenga éxito y desarrollándolo en dos vertientes: derechos sociales y ejercicio de la ciudadanía y beneficios individuales y colectivos del deporte (Neubauer, 2023).

La inmigración, como sucede en todo el tejido social, es una muestra de la diversidad cultural de nuestro sistema educativo. Se ha percibido la presencia de inmigrantes en las aulas como un perjuicio académico y social para el entorno en el que estudian. Si bien los procesos escolares son contextos en los que se puede potenciar la inclusión de nuevo alumnado inmigrante, el docente se encuentra en el reto habitual de lograr la inclusión social de estos colectivos y de cómo trasladarlo a una normalidad razonable (Carter et al., 2017).

Tal y como se desprende de la doctrina estudiada, el deporte configurado en las federaciones, escuelas y clubes en España ha seguido tradicionalmente una corriente dirigida a enaltecer la competición y por tanto aportar un valor a la victoria deportiva que se aleja de los valores formativos (Arranz, 2020). El deporte ha sido uno de los hechos sociales en el que más se ha trabajado a nivel profesional en los últimos años sin trabajar la inculcación de valores deportivos en las mencionadas entidades.

La imagen que se ha proyectado a través de los medios de comunicación de éxito social y dinero fácil de los deportistas de alto nivel más reconocidos lleva habitualmente a los más jóvenes a la imitación y a lograr ese estatus a través de la competitividad. Sin embargo, este concepto no se ha entendido en el sentido etimológico del término, es decir, buscar juntos, alcanzar algo; sino que se ha concebido únicamente como destacarse entre los demás. Partiendo de esta premisa, puede entenderse también que el deporte puede ser un elemento

que permita conseguir una educación integral de los jóvenes, proveer una conciencia social mayor en los jóvenes y coadyuvar a la integración de personas de culturas distintas y vulnerables (De la Iglesia, 2004).

Tras la inicial migración de los adultos por cuestiones fundamentalmente económicas, es a través de la escolarización cuando los miembros más jóvenes de las familias migrantes van integrándose en la sociedad actual. Si en el seno de estas familias se instaura la práctica deportiva como destino del tiempo de ocio se convierte en un elemento educativo enormemente poderoso. Los poderes públicos han favorecido esta implantación a través de subvenciones y ayudas a clubes, sociedades anónimas deportivas y federaciones que cuentan con inmigrantes en sus equipos. Esto unido a la escolarización de estos colectivos y su inmersión en la educación física como eje vertebrador de su integración social ha promovido la extrapolación del deporte desde los jóvenes a los adultos de sus familias en aras de mejorar la calidad de vida y promover la integración social de aquellas familias (Molina, 2010).

La doctrina vertida nos expone cómo a través de una metodología basada en tres elementos clave puede conseguir enormes beneficios en la autoestima, seguridad y predisposición al esfuerzo individual del deportista, pero también en la fijación de un clima de respeto mutuo entre los deportistas. Los elementos clave en la metodología de entrenamiento en las escuelas deportivas son encontrar significado a lo que se propone y el grado de implicación en lograr los objetivos; fomentar el diálogo orientado a comprender y acercar posturas enfrentadas y, por último, el autoconocimiento de cada deportista. Estos tres elementos deben confluir en estrategias pedagógicas que permitan mantener la motivación del deportista (Arranz, 2020).

No parece que haya habido una posición común en cuanto a las políticas de integración después de 2015 tras la inestabilidad generada en el norte de África, sin embargo, sí existe unanimidad en la Unión Europea en la concepción del deporte como herramienta para luchar contra el racismo y mejorar las relaciones interculturales. El deporte de las distintas comunidades canalizado en actividades locales promueve la integración y previene la radicalización violenta de entornos más desfavorecidos (Neubauer, 2023).

7.2. La dimensión formativa en valores del deporte como medio de inserción social.

Coincidimos con la doctrina vertida en cuanto a que la práctica deportiva en sí misma no va a favorecer esa inserción social de los grupos más vulnerables de escolares. Resulta necesario materializar las políticas a favor de la integración mediante actividades deportivas, la creación de estructuras a tal efecto y fundamentalmente hacerlo en las etapas de carácter

formativo del deporte en el seno de clubes y sociedades anónimas deportivas con presencia social en los municipios y barrios de nuestras ciudades.

La postura doctrinal más extendida y crítica con el estado actual de la cuestión, se posiciona en la necesidad de exigir a las escuelas deportivas de base una educación en la vertiente individual y social, es decir, formación en facultades intelectuales, emocionales y físicas sin dejar de lado los elementos culturales y de ideales democráticos, para la creación de una sociedad más tolerante que favorezca la integración (Arranz, 2020).

Compartimos con la doctrina la proclama de la implementación de los valores en las escuelas deportivas como elemento favorecedor del desarrollo social de la actividad deportiva procurando eliminar la percepción de la importancia de la victoria o la derrota. Se debe pretender dar prioridad a los resultados de los procesos educativos que aporta la práctica deportiva dejando de lado el resultado final.

No obstante lo anterior, no es sólo la dimensión educativa del deporte la que incide en la integración cultural de determinados colectivos más vulnerables; la concepción del deporte como práctica física que se consume diariamente por los miembros de un club o sociedad anónima deportiva favorece esta inserción. Además, la participación diaria o recurrente en la vida del club como consumo de la cultura que emana de un elemento de arraigo como puede ser la identidad de una sociedad anónima deportiva, lleva a los distintos grupos a sentirse pertenecientes a esa comunidad, parte de un proyecto con identidad que puede lograrse a través del mestizaje de las entidades deportivas (Molina, 2010).

El deporte puede entenderse como elemento globalizador por el lenguaje universal que emplea y particularmente en su reglamentación, vertiente de espectáculo... si bien debe hacerse con el respeto y en el contexto de las costumbres locales (Molina, 2010).

Se ha concebido el deporte como un espacio transcultural en el que convergen parámetros universales que posibilitan la interacción social y las relaciones de la población autóctona con la inmigrante.

7.3. La formación pedagógica y en materia intercultural en la Educación Física.

Un sector de la doctrina vertida ha alcanzado conclusiones claras en cuanto al estudio de la integración social a través del deporte en el ámbito del deporte de alto rendimiento y la atracción de talento, pero dejando de lado la dimensión pedagógica. Sin embargo, se ha considerado que la Educación Física y las actividades deportivas organizadas fuera de la actividad docente han mejorado las relaciones sociales entre los estudiantes migrantes y los estudiantes autóctonos en aras de una socialización e inserción entre ellos (Carter et al., 2017).

Algunas recomendaciones ofrecidas por la doctrina estudiada se centran en la formación en valores a través del deporte para un adecuado desenvolvimiento individual y social. Para ello se sugieren intervenciones a distintos niveles en función del grado de desigualdad o de riesgo de exclusión que presente el colectivo vulnerable abogando por políticas deportivas y políticas sociales que hagan factible la integración con la educación deportivo-pedagógica como vehículo facilitador (Fernández et al., 2018).

Los valores educativos pueden desarrollarse de forma plena en el deporte en edad escolar orientado hacia la diversidad mediante actividades para jóvenes con orígenes culturales distintos que favorezcan los procesos de inserción socio-escolar para lo que se precisa la preparación y concienciación de los entrenadores y profesores de Educación Física en materias interculturales (Carter et al., 2017).

Aterrizando esta cuestión a medidas concretas se ha considerado como práctica positiva de integración la participación de la población inmigrante en programas deportivos extracurriculares con la población originaria (Carter et al., 2017).

Este hecho cobra especial relevancia en las edades más tempranas de iniciación en la práctica deportiva y es en esa confluencia de práctica deportiva y edad escolar donde los poderes públicos y la regulación que de ellos emana cobra especial importancia.

En este contexto y considerando los enfrentamientos culturales que pueden surgir de la práctica deportiva entre participantes de diversas culturas, adquiere especial importancia la educación física y la incorporación de elementos culturales y del sistema de valores de otras culturas a la formación deportiva en el deporte base de manera que se logre con ello la integración. Para ello, se aboga por un deporte escolar que potencie la orientación educativa basada en la participación, la transversalidad y la continuidad; todo ello unido a perfiles profesionales de preparadores con alto nivel formativo en materias interculturales y pedagógicas y con experiencia profesional previa en esta materia (Carter et al., 2017).

Estos profesionales también pueden valerse de elementos sencillos pero muy prácticos en el desempeño del deporte por parte de su grupo de deportistas. Deben saber discriminar bien aquellos que tienen una expectativa de competición mucho más desarrollada de aquellos que pretenden una práctica deportiva más tranquila. De igual forma, va a resultar relevante para la aparición de valores como la honestidad, que los participantes en un deporte colaborativo sean capaces de arbitrar ellos las disputas que nazcan de la propia práctica deportiva, desarrollando así un alto grado de honradez (Rendueles y Del Río, 2021).

De igual forma, se recomienda que los deportes que se practiquen para alcanzar un mayor grado de integración social sean deportes supra culturales, es decir, deportes que se

practican en gran parte del mundo para crear espacios comunes de interacción e incluir actividades con las que los participantes de otros países se identifiquen por ser práctica habitual en sus lugares de origen; así como que se permita la participación de cualquier persona con independencia de su procedencia o cultura y sin generar desigualdades entre ganadores y perdedores (Carter et al., 2021).

7.4. El deporte cooperativo en etapas de iniciación al deporte como forma de acercamiento cultural.

Otro elemento que no se ha puesto en el foco por parte de los poderes públicos suficientemente pero que tiene especial relevancia en el refuerzo sobre la identidad personal del deportista, que reside en el fomento del deporte cooperativo alejado de altos niveles de competitividad.

Las personas que participan en deportes y competiciones deportivas colectivas experimentan la transformación en sus relaciones sociales, de amistad y percepción de refugio alejadas de prácticas mercantiles, de problemas sociales, sexismo...Igualmente la capacidad de autogestión entre los grupos de participantes, la capacidad de negociación, imposición de reglas comunes, la mediación...favorecen valores como la honestidad, el diálogo y el consenso que puede ser extrapolables a otras realidades colaborativas (Rendueles y Del Río, 2021).

La doctrina vertida considera que resulta necesario la construcción de estructuras superiores a la composición de grupos mixtos en la ejecución de las actividades deportivas. El objetivo único no puede ser la consecución de metas deportivas, sino que se debe aunar con el desarrollo de valores individuales y sociales para los que el deporte resulta un entorno privilegiado (Arjona et al., 2016).

A tenor de lo expuesto por la doctrina, el deporte cooperativo puede provocar prácticas menos competitivas, lo que provoca que emerjan valores debido a la dimensión colaborativa que ofrece una estructura organizativa conjunta. Es decir, el deporte puede concebirse como un periodo al día de entretenimiento entendiendo que competir no es lo único, que la competición tiene límites. Esta percepción del deporte como herramienta que provoca el cambio social, en ocasiones no ha sido adecuadamente utilizada por los movimientos sociales (Rendueles y Del Río, 2021).

Igualmente, otro sector de la doctrina entiende que la actividad física debe permitir crear discursos de tipo social que ayuden a superar los prejuicios. Esto se logra con la participación de todos los miembros del colectivo en cuestión en todo tipo de deportes, es decir, no sólo los desempeñados habitualmente por la población autóctona sino todos aquellos que se

practican en los países de los miembros que se pretende integrar, de modo que se fomente un acercamiento mutuo (Carter et al., 2017).

Después de revisar lo expuesto por la doctrina y de forma previa a plantear las propuestas regulatorias que el legislador puede intentar adoptar para alcanzar mayores niveles de integración e inserción social; se puede afirmar que el deporte colaborativo supone un refugio importante frente a la mercantilización del sector deportivo.

La dimensión más educativa del deporte se atisba como el medio más directo y adecuado para ir implementando las políticas y planes de acción para intervenir por parte de los poderes públicos en la adecuada inserción de la población inmigrante en edad escolar en nuestro país.

Se expondrán a continuación algunas propuestas de mejora del marco regulatorio vigente en esta materia que puedan contribuir al establecimiento de medidas obligatorias y permitir formas de financiación alternativas que favorezcan el aprovechamiento del deporte base como entorno de integración social temprana.

VIII. La oportunidad de desarrollar reglamentariamente las medidas de integración social

Antes de analizar lo establecido en nuestra normativa deportiva al respecto de la integración social de los migrantes, resulta necesaria una mirada a la materialización de las políticas llevadas a cabo a través de la normativa que emana de la Unión Europea.

Desde la UE se ha promovido la participación de las personas migrantes en la realidad deportiva debido al potencial pedagógico e integrador que atesora el deporte sirviendo de ejemplo la acción *El deporte como instrumento de integración e inclusión social de los refugiados* (Comisión Europea, 2021).

Igualmente, la UE ha entendido fundamentales los proyectos deportivos para prevenir la marginalización de los jóvenes en riesgo de exclusión social para niños y jóvenes procedentes de zonas más desfavorecidas, con menos oportunidades... puesto que les provee de niveles superiores de autoestima y su capacidad de enfrentarse a nuevos retos (Neubauer, 2023).

En nuestro país la Ley 39/2022, de 30 de diciembre, del Deporte, recoge una medida importante puesto que, si la federación internacional correspondiente a una modalidad deportiva ha reconocido ya la integración bajo el paraguas de una misma federación a todos los deportistas con independencia de su situación, la federación estatal estará obligada a hacerlo de igual manera y a establecer una representación ponderada de los mismos en los órganos de gobierno, todo ello con el fin de ofrecer la garantía de participación igualitaria de los deportistas en competiciones internacionales.

Así mismo, el artículo 18 de la vigente norma deportiva, cuando describe los Criterios generales de la ordenación deportiva interadministrativa, otorga a la Conferencia Sectorial de Deporte la competencia para fijar los criterios generales de ordenación del sistema deportivo, facultándole, entre otras capacidades para:... *b) Formular objetivos comunes en materia de deporte escolar y universitario, con respeto a lo dispuesto en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades;... d) Promover criterios comunes sobre la inserción de la práctica deportiva en el conjunto del sistema educativo conforme establezca su normativa, incluyendo su promoción diaria en el ámbito de los centros docentes, con respeto a lo dispuesto en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; ... f) Formular objetivos comunes de promoción del deporte para personas con discapacidad y de actividades de deporte inclusivo, en coordinación con otros departamentos ministeriales con competencias en la materia.; ... g) Plantear una política concertada de instalaciones deportivas, en el marco del artículo 121, incluyendo, en su caso, los elementos y medios materiales y personales que puedan contribuir a una práctica deportiva más segura, inclusiva y accesible, garantizando el acceso en condiciones de igualdad de trato y no discriminación.; ...h) Proponer objetivos comunes para alcanzar la igualdad real y efectiva en el deporte, especialmente entre mujeres y hombres, en los respectivos ámbitos competenciales.*

Este precepto de mínimos resulta clave para informar el desarrollo reglamentario que pueda producirse a fin de regular y aprobar de manera más pormenorizada el conjunto de medidas conducentes al cumplimiento y aplicación de estos preceptos referidos, por ser considerados los que recogen el espíritu del legislador en lo que se refiere a la función de integración social que se atribuye al deporte y la obligación de su promoción e inserción en política educativa y social que se impone a los poderes públicos.

A modo propositivo, se puede sugerir que se aproveche la oportunidad de desarrollo reglamentario ante la que el legislador deportivo se encuentra para introducir las siguientes medidas:

En relación con los objetivos que se deben formular para el deporte escolar y universitario, resulta evidente tras lo estudiado en el presente trabajo, que han de plantearse proyectos y actividades diseñadas para lograr la integración de colectivos de inmigrantes desde las edades más tempranas.

En cuanto a la promoción de criterios comunes en la inserción de la práctica deportiva en el sistema educativo, el eje vertebrador de dichos criterios debe ser lograr la inserción del deporte desde la vertiente pedagógica y no competitiva con el fin de formar en valores desde las edades más tempranas para contribuir a una auténtica integración entre los participantes de las actividades deportivas.

La formación para impartir en esas edades debe encomendarse a profesionales formados en el ámbito pedagógico, pero también preparados en materias interculturales para poder manejar grupos con alta diversidad étnica y cultural de forma homogénea e integradora.

Respecto de las políticas públicas de instalaciones y actividades, se propone una colaboración necesaria entre entidades públicas y privadas: centros educativos, gimnasios, escuelas deportivas, clubes deportivos y sociedades anónimas deportivas, Ayuntamientos, Diputaciones provinciales, Comunidades Autónomas...; que a través del consenso y participación conjunta contribuyan a la utilización del deporte como vehículo de integración social, de inculcación de valores de respeto e igualdad aprovechando la universalidad de los códigos del deporte. Se habrán de diseñar actividades que permitan a la población inmigrante sentirse identificadas con las modalidades deportivas en las que formen parte, así como en actividades practicadas internacionalmente.

IX. A modo de reflexión final

Después de la revisión bibliográfica realizada y habiendo detectado la vertiente educativa del deporte como elemento clave de la función integradora que atesora la práctica deportiva, la Educación Física y el entrenamiento pedagógico e intercultural que se desarrolla en nuestros centros educativos así como en nuestros clubes y sociedades anónimas deportivas; son considerados por la unanimidad de la doctrina como el elemento transformador del deporte pasando de ser una realidad competitiva a un vehículo de inserción social de los deportistas en edad escolar.

Todas las políticas propuestas en este trabajo demandan de una pormenorizada regulación de cada una de ellas y de la dotación de los medios adecuados de cooperación interinstitucional y de financiación e inversión público-privada, conducentes a la mejora de las medidas públicas educativas y sociales en esta materia, así como la responsabilidad social corporativa de las entidades privadas que actúan en el sector deportivo.

Resulta evidente que las enseñanzas deportivas curriculares como las extracurriculares, deben llevarse a cabo teniendo en cuenta la función educativa en valores sociales que tiene el deporte para alcanzar altos niveles de integración social de la población inmigrante con la población autóctona.

Podemos sugerir que en el ámbito del Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial, en la elaboración del currículo deberían incluirse competencias, habilidades y resultados de aprendizaje relacionados con cuestiones interculturales, actividades a distintos niveles de competitividad, confección de grupos homogéneos con independencia de su raza, cultura o

etnia y finalmente conocimientos sobre actividades de carácter supranacional así como proveer de los medios para conocer las de deportistas de otras culturas participantes.

Para que los entornos en los que se desarrollen las prácticas deportivas garanticen que todos los participantes mantienen el respeto mutuo, se ha constatado que dichas prácticas deben ser dirigidas por docentes preparados y experimentados en cuestiones interculturales y que se haga desde un enfoque pedagógico y focalizado en la integración social. Sin embargo, teniendo en cuenta que el deporte y en concreto la práctica deportiva en edad escolar se presenta como un medio de integración social, se precisa que el Estado provea de herramientas para el cumplimiento de los dos fines esenciales planteados por la doctrina estudiada: políticas estratégicas que focalicen en la finalidad educativa del deporte en contextos de inmigración y planes formativos de los docentes en materias interculturales paralelas a sus conocimientos en educación física.

En el marco de la orientación a la inserción social en el seno de las entidades deportivas, los derechos de formación se erigen como un medio de sostenimiento y financiación parcial de las medidas de adecuada gestión del deporte base. Parece una propuesta razonable y acertada que el contenido patrimonial de estos derechos pueda invertirse en formación de los entrenadores en la vertiente pedagógica e intercultural. Esto ha de posibilitar que los clubes deportivos y sociedades anónimas deportivas desarrollen la dimensión educativa de sus entrenadores para lograr un nuevo perfil profesional experto en el denominado por la doctrina estudiada deporte-inserción.

En materia de deporte base en el seno de las sociedades anónimas deportivas o clubes deportivos, resulta necesario que exista una forma jurídica distinta a la sociedad anónima deportiva o club deportivo que permita garantizar la permanencia en el tiempo del deporte base con independencia del devenir del equipo profesional adscrito al club deportivo profesional o la sociedad anónima deportiva. Aprovechando el cambio operado por la vigente Ley del Deporte respecto de la anterior norma, consistente en que se sustituye la obligatoriedad de la transformación en Sociedad Anónima Deportiva para participar en competiciones profesionales por la voluntariedad de constituirse en la forma más conveniente a sus intereses, se puede aprovechar esa voluntariedad para constituir formas legales diferentes, es decir, una entidad legal para el equipo profesional y otra distinta para el resto de equipos del club.

Hablando de la financiación necesaria para que estas medidas o ayudas puedan ser implementadas, podemos sugerir la posibilidad de que se incentive fiscalmente, se subvenciones o se premie con un mayor porcentaje de los derechos de formación a los clubes que trabajan con el deportista desde las etapas iniciales de su formación deportiva, a fin de

que los clubes puedan invertir en mejorar las condiciones de sus formadores y entrenadores. De la misma forma, para las sociedades anónimas deportivas, debería haber beneficios fiscales o articular otras medidas de financiación que ayuden al sostenimiento de los ingentes gastos que destinan a la formación educativo-deportiva de sus deportistas y que puede tener su retorno y reflejo en mayores índices de integración social.

Por último, en relación con la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, y la Ley 39/2022, del Deporte, se puede sugerir un desarrollo reglamentario de los preceptos que regulan en concreto el ámbito del deporte, pero específicamente en materia educativa para diseñar conocimientos, habilidades, competencias y resultados de aprendizaje relacionados con la práctica deportiva intercultural y basada en los valores del deporte como medio de anticipación a los choques culturales que hoy nos encontramos.

Igualmente se proponen que se prevean mecanismos de alerta temprana para la detección de nuevos colectivos vulnerables en edad escolar con el fin de acondicionar y adaptar la configuración de la educación física a las nuevas realidades educativas que dichos colectivos puedan generar con la población autóctona.

Otra cuestión relevante para fomentar que la interculturalidad esté presente en el deporte de forma cotidiana y sin la generación de desigualdades entre los participantes, reside en la adaptación de las instalaciones, horarios, utilización y su gestión a las costumbres de otras culturas sin perder la esencia de los hábitos de la población autóctona. De igual forma que se articulan medidas de accesibilidad o de igualdad de género, los poderes públicos y las entidades privadas deben dar respuesta a otros colectivos que formen parte de su masa social deportista.

No se puede olvidar una revisión crítica de la legislación vigente en materia de violencia en el deporte, Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte; en aras de que expertos penalistas endurezcan e incluso amplíen las conductas merecedoras de sanción penal para que, de forma disuasoria contribuyan a mejorar el clima de respeto en los espectáculos deportivos y en cualquier manifestación deportiva.

De lo expuesto se infiere que el legislador se encuentra ante una oportunidad única de elaborar un desarrollo reglamentario en materia educativa y deportiva que posibilite las medidas propuestas y habilite a la administración pública como a las entidades privadas educativo-deportivas el fomento de la integración social que se precisa para la consolidación en el tiempo del estado de bienestar de forma gradual, consensuada y desde las primeras

etapas educativas, concibiendo el deporte como herramienta de elevada utilidad para la consecución de tal fin.

X. Referencias bibliográficas

- Arjona Garrido, A., Checa Olmos, J. C., Pardo García, R., & García Arjona, N. (2016). Educación física y deporte: ¿Instrumentos de integración de inmigrantes? *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 10–21.
- Arranz Albó, J. (2020). Axiología y deporte en España. Un estudio a través de las escuelas deportivas. *Revista Observatorio del Deporte*, 6(1), 83–94.
- Bañuelos Sánchez, F. (s.f.). Análisis del deporte en edad escolar y una alternativa para el futuro. En *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*.
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde Publicaciones.
- Carter-Thullier, B., López-Pastor, V., & Gallardo Fuentes, F. (2017). The integration of immigrant students in a school sports program with social transformations purposes. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 22–55.
- Comisión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea. (2021). El deporte como instrumento de integración e inclusión social de los refugiados. C93/1.
- De la Cruz Vázquez, J. (2001). Deporte en edad escolar: Diseño de contenidos de programas y actividades. En *Encuentro territorial sobre dinamización del deporte en edad escolar en Andalucía* (Apuntes núm. 819 del I.A.D.). Huelva.
- De la Iglesia Prados, G. (2004). *Régimen jurídico del deporte en edad escolar*. Editorial Bosch.
- Dorado Segura, J. A. (s.f.). Conflicto entre deporte de formación y deporte de competición a partir de edades tempranas. *Huso30-Deporte*. <http://news.huso30.com/huso30-deporte>
- Fernández Pérez, F., Fernández Domínguez, L. C., & Fernández Valle, L. (2018). El deporte como medio de inclusión en condiciones de vulnerabilidad. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 13(2), 109–119.
- García Bravo, S. (1999). Derechos de formación deportiva: Modelo español. *Revista Española de Derecho Deportivo*, (12), 12.
- García Herencia, A. (2000). *El deporte para todos en Andalucía*. I.A.D.

Molina, F. (2010). Deporte, interculturalidad y calidad de vida: Nuevos modelos de integración social. *Anduli - Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (9), 165–173.

Mora Vicente, J. (1998). *Deporte de base*. I.A.D.

Morilla Cabeza, M. (2000). Orientaciones psicológicas para entrenadores de iniciación deportiva. En *Encuentro sobre dinamización, fomento y desarrollo del deporte escolar en Andalucía* (Apuntes I.A.D. núm. 728E1400).

Neubauer, A. (2023). El deporte como vector para la integración social de los colectivos vulnerables en la Unión Europea. *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 1–20.
<https://doi.org/10.5209/cortes.81480>

Rendueles Menéndez de Llano, C., & Del Río Casasola, A. (2021). El deporte cooperativo y los comunes contemporáneos. *Revista Española de Sociología*, 30, a11.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.11>

Capítulo 12. Inclusión, justicia y derechos en tiempos de cambio: Desafíos para la sociedad en América Latina

Marianela Vega Pizarro

Universidad Católica del Norte

Wilson Zúñiga Olivares

Universidad Católica del Norte

Paola von Bischoffshausen León

Universidad Católica del Norte

I. Contextualización

Durante las últimas décadas, el mundo ha atravesado transformaciones de índole social, económica, tecnológica y cultural sin precedentes. Fenómenos como el incremento de la migración, la revolución digital, el multiculturalismo y la consolidación de movimientos sociales, han formado un panorama global cada vez más complejo e interdependiente. Estas dinámicas no solo han reestructurado la composición demográfica y cultural de las urbes, sino que también han planteado desafíos novedosos para la inclusión social, la justicia y la equidad en diversos contextos.

La movilidad global y la diversidad cultural originadas por los flujos migratorios han proporcionado mayores oportunidades para el enriquecimiento social y económico. Sin embargo, también han puesto en evidencia las tensiones inherentes a la integración, la cohesión social y en ocasiones la protección de derechos. Simultáneamente, la digitalización y la creciente utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han consolidado como instrumentos básicos esenciales para la participación ciudadana, la educación y la empleabilidad. No obstante, la persistencia de la brecha digital representa una amenaza potencial para replicar o intensificar las desigualdades preexistentes.

Este capítulo examina, desde un enfoque holístico, la interrelación existente entre migración, inclusión social, transformación educativa, transformación digital, justicia e interseccionalidad. Mediante el examen de literatura y experiencias prácticas, se analizan tanto los progresos logrados como los retos aún no abordados para la construcción de contextos más equitativos a nivel latinoamericano. Se plantea la relevancia de las políticas públicas inclusivas, la capacitación pedagógica, la competencia digital, la mitigación de sesgos en algoritmos y el robustecimiento de los marcos normativos que aseguren el respeto de los derechos humanos.

Este capítulo tiene además como objetivo, fomentar una reflexión crítica y la formulación de propuestas que faciliten una respuesta efectiva a los desafíos a los que como sociedad nos enfrentamos, fomentando una justicia social que tenga en cuenta la diversidad cultural, las circunstancias estructurales y las emergentes modalidades de participación ciudadana.

II. Migración creciente y entorno laboral diverso

En la actualidad, la migración creciente, la revolución digital, el multiculturalismo y los movimientos sociales son fenómenos interconectados que están transformando profundamente las sociedades contemporáneas. Estos procesos, de manera conjunta, generan nuevas dinámicas sociales, culturales y políticas, influyendo tanto en la composición de las ciudades como en la gestión de la diversidad y la aparición de nuevas formas de acción colectiva.

En este contexto, la movilidad internacional y la migración masiva han dado lugar a ciudades posmodernas caracterizadas por la diversidad, la fragmentación y la pluralidad de estilos de vida, lo que ha derivado en sociedades híbridas y multiculturales (Castles, 2018; Kletskova et al., 2020).

En particular, los flujos migratorios en América Latina se han intensificado durante la última década, principalmente como consecuencia de crisis económicas, conflictos políticos y desastres naturales. Entre estos movimientos, la migración venezolana ha tenido un impacto significativo en países como Colombia, Chile, Perú y Ecuador.

Desde la perspectiva empresarial, la migración social tiene efectos mayormente positivos en las empresas, promoviendo la creación de negocios, la innovación y la optimización del capital humano. Sin embargo, para maximizar estos beneficios, es fundamental que las empresas gestionen adecuadamente la integración y la diversidad, adaptando sus estrategias y culturas organizacionales. Este fenómeno exige la implementación de políticas inclusivas que promuevan la equidad de acceso al empleo, programas de formación intercultural y mecanismos de sensibilización organizacional orientados a minimizar la discriminación interna. Tal como señala un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo, la migración puede incrementar la productividad empresarial al diversificar las capacidades y experiencias del capital humano (Pilatowsky et al., 2025). No obstante, también plantea retos relacionados con la integración cultural, la percepción pública y la cobertura mediática, que en muchos casos resulta negativa y estigmatizante.

Tras la crisis económica de 2007¹⁸, la recuperación no ha logrado resolver los problemas de exclusión social. Por ello, se destaca la necesidad de fomentar la cooperación entre actores sociales como una estrategia clave para impulsar la inclusión (Landa, 2019).

En síntesis, las transformaciones sociales actuales están reformulando de manera importante los marcos de inclusión social. Fenómenos como la globalización, la flexibilización laboral, los cambios en la educación y la digitalización impactan tanto positiva como negativamente en estos procesos.

En algunos casos, la creciente flexibilidad laboral ha desplazado la responsabilidad de la empleabilidad hacia los propios individuos, modificando la manera en que se entiende y se practica la inclusión social, con consecuencias directas en la identidad y la cohesión social.

III. Inclusión y transformación educativa

La inclusión educativa no constituye únicamente un conjunto de estrategias, sino un cambio profundo en la manera en que se concibe la diversidad y su papel en la formación de los estudiantes. Este proceso requiere una transformación de actitudes y concepciones de los educadores, quienes, en muchos casos, continúan reproduciendo estigmas incluso cuando adoptan discursos inclusivos (Gajardo, 2019).

Según el informe del Banco Interamericano de Desarrollo, en conjunto con la OCDE y el Programa de las Naciones Unidas, en los 9 países de América Latina y el Caribe (ALC), analizados en este informe se muestran los siguientes comportamientos:

- El 86 % de los niños extranjeros de entre 6 y 16 años asisten a la escuela, mientras que entre los niños nativos la escolarización alcanza al 93%. En la mitad de estos países, las tasas de escolarización de los niños inmigrantes son más bajas que las de sus pares nativos.
- Las tasas de escolarización de los niños de entre 6 y 16 años son similares al comparar a los estudiantes extranjeros con los nativos en los países en los que la escolarización de los nativos es muy alta. Esto se observa en Argentina, México, Panamá y Uruguay. Por el contrario, las brechas más amplias entre los dos grupos (de al menos 11 puntos) son las que registran Colombia, la República Dominicana y Perú.

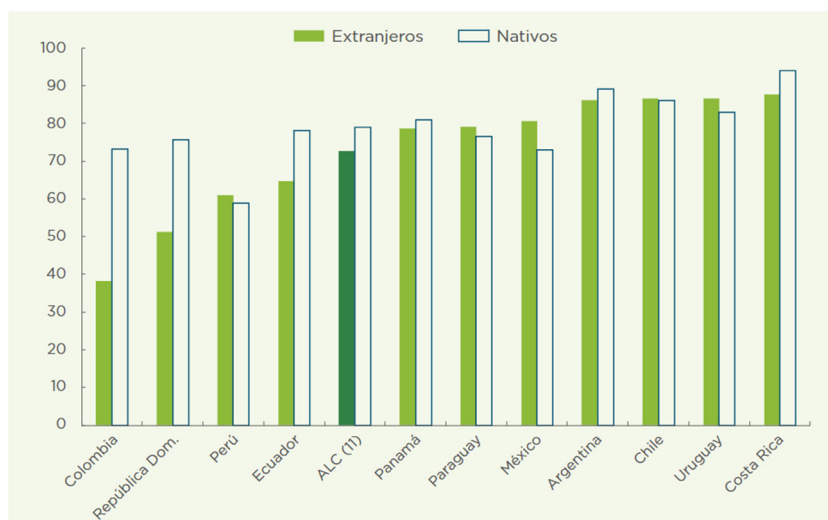
¹⁸ La crisis económica de 2007-2008, conocida como la Gran Recesión, fue la peor crisis financiera desde 1929, con efectos devastadores en el empleo, el crecimiento económico y la confianza social a nivel mundial. Sus raíces se encuentran en el colapso del mercado inmobiliario estadounidense, la desregulación financiera y la proliferación de productos financieros complejos y riesgosos.

- En 11 países de ALC, el 73 % de los adolescentes de 15 a 18 años nacidos en el extranjero y el 79% de los adolescentes nativos asisten a la escuela. En la mitad de los países, los adolescentes extranjeros tienen menos probabilidades de estar escolarizados que sus pares nativos.
- Las brechas más amplias entre las tasas de escolarización de los adolescentes de 15 a 18 años son las de Colombia y la República Dominicana, donde la diferencia entre los extranjeros y los nativos supera los 24 puntos. Por el contrario, en México y Uruguay, las tasas de escolarización de los inmigrantes adolescentes son mayores que las observadas en el grupo de los nativos.
- Las brechas entre la escolarización de los niños extranjeros y los nativos se deben, en parte, al tiempo de permanencia de los migrantes.
- En general, la participación de los adolescentes que estudian y trabajan es relativamente baja. Las excepciones incluyen a Ecuador, Perú y Paraguay, donde llega al 21%.

La incorporación a la educación formal de niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe (ALC) pone de manifiesto progresos notables, aunque también evidencia disparidades persistentes entre la población nativa y la migrante. La evaluación comparativa en diversas naciones de la región revela que, a pesar de que la mayoría de los menores extranjeros se inscriben al sistema educativo, sus índices de asistencia tienden a ser inferiores a los de sus semejantes nativos. Estas discrepancias se intensifican en naciones específicas tales como Colombia, República Dominicana y Perú, mientras que, en otras como México y Uruguay, la instrucción académica de los menores migrantes es equiparable o incluso supera la de los nativos. Elementos tales como la duración de la residencia en el país receptor y las circunstancias socioeconómicas ejercen una influencia directa en dichas disparidades, que se manifiestan tanto en la educación básica como en la media. En ciertos casos, estas brechas se entrelazan con las dinámicas laborales juveniles, tal como se evidencia en Ecuador, Perú y Paraguay (Figura 1).

Figura 1.

Porcentaje de adolescentes entre 15 y 18 años que están escolarizados al año 2021 o año más reciente.



Fuente: Informe ¿En qué situación están los migrantes en América Latina y el Caribe?: mapeo de la integración socioeconómica / Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Por otra parte, también existen experiencias que pueden ser consideradas alentadoras. Por ejemplo, los programas educativos que establecen la inclusión en el núcleo del currículo han evidenciado la preservación e incluso el fortalecimiento de actitudes positivas hacia la inclusión. Además, los cursos especializados en inclusión han conseguido transformaciones estadísticamente notables en las convicciones de futuros educadores, guiándolos hacia prácticas más inclusivas.

De la misma forma, las convicciones epistemológicas ejercen una influencia significativa en las actitudes de inclusión. Efectivamente, los educadores con perspectivas más complejas respecto al conocimiento y el aprendizaje evidencian una mayor inclinación positiva hacia la inclusión. El vínculo personal previo con la diversidad refuerza estas posturas: las experiencias positivas con individuos con discapacidades se correlacionan con un incremento en la autoeficacia, una disminución en las preocupaciones y una disposición más proactiva para adoptar aulas inclusivas (Kunz et al., 2021).

Sin embargo, para consolidar estas modificaciones, se necesitan prácticas contextualizadas y procesos colaborativos. Por ejemplo, la investigación-acción colaborativa ha evidenciado su potencial para alterar las creencias pedagógicas, particularmente cuando se ajusta a las realidades locales y promueve la participación activa del cuerpo docente. Adicionalmente,

cuando los educadores detectan obstáculos presentes tales como la insuficiencia de recursos, formación o apoyo, se potencia su predisposición a promover modificaciones que favorezcan a estudiantes con necesidades más específicas, como los afectados por el Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Latorre-Coscolluela et al., 2024).

Con base a lo antes expuesto, los ejes fundamentales de cambio deberían orientarse hacia:

- Alteración de convicciones y expectativas: la diversidad debe ser percibida como una oportunidad de aprendizaje para todos, en lugar de ser percibida como un impedimento.
- Capacitación constante: reforzar la preparación inicial y la formación continua en el ámbito de la educación inclusiva.
- Cultura académica y liderazgo: establecer una perspectiva inclusiva fundamentada en políticas explícitas y el compromiso de la dirección.
- Experiencia presencial: promover la interacción positiva con estudiantes de diversidad, complementada con una reflexión orientada.

En última instancia, la inclusión no se alcanza meramente mediante la modificación de currículos o la provisión de recursos, sino a través de la transformación de la mentalidad de educadores y estudiantes hacia la aceptación, la equidad y la valoración de cada individuo.

IV. Inclusión y transformación digital

El progreso de la tecnología y la automatización ha revolucionado la vida diaria, no obstante, también ha generado nuevas modalidades de exclusión digital que impactan particularmente a los grupos más vulnerables. Esta limitación no solamente evidencia la ausencia de acceso a dispositivos o conectividad, sino también deficiencias en competencias, motivación y oportunidades para una participación plena en la sociedad digital.

La CEPAL advierte que las brechas internas de conectividad (urbano-rural, ingresos, estatus migratorio, entre otras) tienden a ampliarse si no hay políticas focalizadas. Las personas migrantes suelen quedar en los estratos con peores condiciones de acceso y calidad de servicio. Aunque muchos migrantes son usuarios intensivos de soluciones móviles, suelen partir con desventajas causadas por la dificultad de acceso a conectividad estable, dispositivos adecuados y competencias digitales certificables, lo que impacta su educación y empleabilidad. Las brechas se reducen donde hay políticas de conectividad asequible, regularización documental y programas de habilidades digitales orientados a migrantes, políticas públicas inclusivas, acceso equitativo y una adecuada alfabetización digital.

En este contexto, la transformación digital y la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se identifican como instrumentos fundamentales para la inclusión social, dado que simplifican el acceso a información y servicios, potencian la capacidad de los ciudadanos, optimizan la calidad de vida y pueden contribuir a la disminución de las desigualdades económicas y sociales.

Además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en las áreas de educación, salud y participación cívica, siempre que existan estrategias eficaces para mitigar la brecha digital.

Dentro del contexto laboral, la digitalización puede propiciar oportunidades para colectivos históricamente marginalizados, aunque también puede perpetuar o intensificar las desigualdades si no se abordan las discrepancias en acceso y competencias.

Pese a los progresos, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación no asegura de manera automática la inclusión. La disparidad digital se mantiene a causa de factores económicos, educativos, de género, edad y discapacidad. En este contexto, la alfabetización digital y la habilidad para utilizar de manera significativa las tecnologías ostentan una importancia equiparable al acceso físico a los dispositivos e internet.

La exclusión digital es un fenómeno multifactorial que se origina a partir de una combinación de diversos factores: insuficiencia de infraestructura, insuficiencia de competencias digitales, motivación insuficiente y obstáculos socioeconómicos, educativos, de salud o de edad. Esto se añade a que la automatización de los servicios públicos y privados, en ausencia de un diseño que respete criterios inclusivos, puede intensificar las desigualdades preexistentes, como en los sistemas automatizados de bienestar social o salud.

Por lo tanto, los grupos vulnerables tales como la población de edad avanzada, las mujeres en determinados contextos, individuos con un nivel educativo insuficiente, ingresos reducidos, personas con discapacidades, residentes en áreas rurales o integrantes de minorías culturales demandan políticas específicas y adaptadas. Estas directrices deben asegurar el acceso, la formación y la adaptación de los servicios digitales para fomentar la inclusión.

Las experiencias exitosas evidencian la posibilidad de mitigar la brecha digital a través de estrategias como el robustecimiento de las bibliotecas públicas, la implementación de programas de capacitación digital y la adopción de liderazgo inclusivo en el ámbito educativo. En este contexto, la digitalización de entidades gubernamentales y sectores financieros puede

fomentar la inclusión económica, particularmente para colectivos que históricamente han sido excluidos.

V. Sesgos algorítmicos y justicia

La proliferación de la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, en teoría, han priorizado la justicia en el proceso de toma de decisiones automatizado. Estos sistemas, que impactan en ámbitos delicados como la salud, la educación, las finanzas y la justicia, deben asegurar equidad para prevenir la perpetuación o la intensificación de las desigualdades sociales. No obstante, su adopción en aumento no ha estado exenta de peligros. Los sesgos algorítmicos se han consolidado como una de las amenazas más significativas para la justicia, tanto en su esfera legal como en su esfera ética y social.

La manifestación de sesgos en los sistemas de inteligencia artificial no es una manifestación accidental, sino el producto de factores interconectados que reflejan y en ciertos casos intensifican las inequidades presentes en la sociedad. Estos sesgos pueden surgir desde la fase de entrenamiento, cuando la información empleada replica disparidades históricas, durante el diseño y la parametrización de los modelos, donde las decisiones técnicas privilegian determinados objetivos, como la precisión, por encima de los principios de equidad, o durante su implementación, dado que incluso herramientas aparentemente "neutras" pueden producir resultados injustos si se emplean en contextos caracterizados por desigualdades estructurales. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Datos de entrenamiento sesgados: si estos datos reflejan prejuicios históricos (por ejemplo, contrataciones que privilegian a los hombres), el algoritmo replicará dichos patrones.
- Diseño y elección de variables: las decisiones de los programadores respecto a la inclusión de datos o el procedimiento de procesamiento de estos pueden inducir sesgos involuntarios.
- Desigualdad en la representación de grupos: la subrepresentación de determinados grupos puede implicar resultados adversos para ellos (como en los sistemas de reconocimiento facial con individuos de piel oscura).
- Retroalimentación de uso: en caso de una interacción con sesgo por parte de los usuarios, el sistema lo amplifica.

Dicho de otra manera, si un sistema destinado a la predicción de "buenos candidatos" se entrena con datos provenientes de una organización que históricamente ha contratado a un mayor número de hombres, probablemente sugerirá una mayor proporción de candidatos

masculinos, incluso cuando las mujeres poseen una cualificación equivalente. En el ámbito sanitario, se han identificado algoritmos que categorizan incorrectamente el riesgo en pacientes de ascendencia africana, lo que ha generado disparidades en la prestación de servicios de salud.

Dentro del escenario latinoamericano, marcado por profundas desigualdades estructurales, diversidad cultural y disparidades digitales, estos sesgos tienen el potencial de intensificar las injusticias históricas y fomentar nuevas modalidades de exclusión.

La solución no puede restringirse a modificaciones técnicas, se requiere un enfoque holístico que integre acciones tecnológicas, regulaciones y sociales. En escenarios caracterizados por una elevada desigualdad, la justicia algorítmica debería tener como objetivo no solo la "no discriminación", sino también la corrección de desigualdades estructurales, adoptando principios de diseño inclusivo y acciones afirmativas que faciliten que la Inteligencia Artificial se convierta en un instrumento para mitigar brechas, no para su aumento.

Como se mencionó anteriormente, los sistemas algorítmicos pueden experimentar variadas formas de sesgo, las cuales impactan de manera directa en la equidad y exactitud de sus resultados. Estas categorías comprenden desde dificultades en la recopilación y estructuración de los datos, tales como el sesgo de muestreo y el sesgo de representación, hasta la persistencia de desigualdades anteriores a través del sesgo histórico. Además, pueden surgir distorsiones derivadas de la utilización de variables inapropiadas, denominadas sesgo de medición, o discrepancias significativas entre el contexto en el que el sistema fue entrenado y el en el que se implementa, lo que puede generar sesgo de implementación. El entendimiento de estas tipologías es esencial para la identificación de riesgos y la formulación de estrategias de minimización. Algunas definiciones básicas de tipos de sesgos son las siguientes:

- Sesgo de muestreo: se refiere al caso en el que los datos de entrenamiento no corresponden adecuadamente a la población meta.
- Sesgo histórico: perpetuación de patrones preexistentes de discriminación.
- Sesgo de representación: subrepresentación de determinados grupos en la información contenida.
- Sesgo de medición: se refiere al empleo de variables sustitutas incorrectamente que generan distorsiones.
- Sesgo de implementación: discrepancias entre el entorno de formación y el contexto de uso real.

La implementación de tecnologías de reconocimiento facial en espacios públicos ha puesto de manifiesto una problemática crecientemente documentada, la perpetuación y amplificación de sesgos raciales preexistentes mediante sistemas automatizados. Por ejemplo, en Brasil, la instauración de estos mecanismos en urbes como Río de Janeiro y Bahía ha resultado en una preocupante desproporción en las detenciones erróneas, en las que más del 90% de los individuos afectados son de ascendencia africana. Este fenómeno no es accidental, sino que se asocia de manera directa con bases de datos criminales históricamente sesgadas, las cuales evidencian décadas de supervisión selectiva y discriminación estructural.

En el contexto chileno, por ejemplo, la implementación de la vigilancia inteligente en el metro de Santiago ha generado críticas debido a su falta de transparencia y el peligro de que los algoritmos perpetúen prejuicios hacia la población migrante. Este fenómeno puede atribuirse parcialmente al entrenamiento de los modelos con conjuntos de datos que no reflejan la diversidad étnica y cultural local, lo que incrementa la probabilidad de errores en la identificación. Estas vivencias evidencian que, en lugar de ser instrumentos imparciales, los sistemas de reconocimiento facial pueden funcionar como amplificadores de desigualdades si no se diseñan y aplican bajo rigurosos criterios de equidad, transparencia y rendición de cuentas. Esto sugiere la imperiosa necesidad de establecer marcos regulatorios sólidos, auditorías independientes y la implicación ciudadana en la vigilancia de su aplicación, con el objetivo de prevenir que la tecnología legitime o intensifique prácticas discriminatorias bajo una aparente objetividad técnica.

A continuación, se presentan los principales casos de sesgo algorítmicos en América Latina:

Tabla 1.

Casos de sesgos algorítmicos en América Latina.

País	Sector	Tipo de sesgo	Impacto principal
Brasil	Seguridad pública - Reconocimiento facial	Sesgo racial y de representación	90% de detenciones erróneas contra personas negras
Chile	Transporte y seguridad - Vigilancia inteligente	Sesgo contra migrantes	Riesgo de discriminación por datos no representativos
México	Finanzas - Scoring alternativo	Exclusión por brecha digital	Exclusión de adultos mayores y población rural
Colombia	Finanzas - Scoring alternativo	Exclusión por brecha digital	Exclusión de adultos mayores y población rural
Argentina	RRHH - Selección automatizada	Sesgo lingüístico y cultural	Penalización por acento o expresividad facial
Perú	RRHH - Selección automatizada	Sesgo lingüístico y cultural	Penalización por acento o expresividad facial
Ecuador	Seguridad pública - Predicción del crimen	Sesgo geográfico y de retroalimentación	Mayor criminalización de barrios marginados

Fuente: elaboración propia.

A pesar de la ausencia de un marco homogéneo para la regulación de la inteligencia artificial en América Latina, se han logrado progresos significativos como son el caso de Colombia con el Proyecto de Ley 21/2020 relativo a la Inteligencia Artificial, fundamentado en principios de transparencia y no discriminación y Argentina con su Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (2021), que subraya la necesidad de evaluaciones éticas, si bien no posee una capacidad vinculante.

El principal desafío reside en la conversión de estos principios en obligaciones jurídicas y mecanismos eficaces de auditoría.

VI. Migración y justicia: la interseccionalidad entre fronteras y derechos humanos

Las migraciones actuales representan un fenómeno estructural que demanda la reconfiguración de los marcos jurídicos para asegurar los derechos fundamentales. Las evaluaciones cuantitativas indican que los programas de integración implementados en Estados Unidos, Canadá y Europa promueven la cohesión social, aunque aún se requiere evaluar su repercusión a largo plazo (Del Pino-Brunet et al., 2021). Sin embargo, es un avance al que debería apuntar América Latina pero que implica un largo camino aún por recorrer.

Frecuentemente, el control fronterizo se legitima bajo el pretexto de la autodeterminación estatal. No obstante, este planteamiento entra en conflicto con la universalidad de los derechos humanos y la equidad a escala mundial. Aunque algunas perspectivas postulan la apertura de fronteras como un requisito para la justicia, otras postulan que los Estados tienen la capacidad de restringir la migración siempre que respeten los derechos fundamentales y aporten a la justicia internacional. Sin embargo, las políticas migratorias restrictivas y la externalización del control fronterizo, en algunos países, han propiciado infracciones sistemáticas de los derechos humanos y una carencia de responsabilidad.

Por lo tanto, la migración internacional representa retos esenciales para la justicia global, la salvaguarda de los derechos humanos y la legitimidad de las fronteras estatales.

La diversidad cultural y la interseccionalidad constituyen principios esenciales para progresar hacia una justicia genuinamente inclusiva. La interseccionalidad facilita el análisis de cómo diversas formas de discriminación, tales como género, raza, clase social, discapacidad y orientación sexual, se entrecruzan y ejercen un impacto diferencial en los individuos, particularmente en contextos de diversidad cultural. La incorporación de ambas perspectivas resulta fundamental en la formulación de políticas, prácticas pedagógicas y esquemas organizacionales que no perpetúen exclusiones ni desigualdades.

La perspectiva interseccional, que toma en cuenta la superposición de elementos como género, raza, clase social o discapacidad, ha adquirido una relevancia significativa en la formulación de políticas públicas, particularmente en áreas como la educación y la justicia climática (Maturi & Munro, 2022). Esta metodología facilita la identificación y tratamiento de las diversas formas de opresión a las que se ven sometidos los grupos marginados, fomentando políticas de mayor equidad. No obstante, numerosas políticas y servicios tratan la diversidad cultural de forma superficial, sin tomar en cuenta el racismo estructural ni las dinámicas de poder que perpetúan la exclusión, especialmente en situaciones como la violencia de género dirigida contra mujeres migrantes y migrantes.

Las políticas y servicios orientados hacia la diversidad cultural tienden a ser insuficientes al no reconocer el racismo estructural y otras modalidades de exclusión, particularmente en relación con las mujeres migrantes y refugiadas. La utilización de conceptos como "diversidad cultural y lingüística" puede ocultar experiencias y requerimientos particulares, consolidando la autoridad de las instituciones dominantes y obstaculizando la implementación efectiva de la interseccionalidad.

En el ámbito educativo, la interseccionalidad contribuye a la identificación de cómo la discriminación y el efecto exclusión afectan a estudiantes con identidades múltiples, fomentando prácticas de inclusión y equidad.

Se aconseja la adopción de marcos feministas y de justicia social que demuestren sensibilidad cultural, colaboren y se fundamenten en alianzas, evitando soluciones universales y reconociendo la complejidad inherente a las identidades (Hayvon, 2024).

VII. Luchas sociales y nuevas formas de participación

Durante las últimas décadas, las movilizaciones feministas, antirracistas, de la comunidad LGBTQIA+ y ecologistas han catalizado transformaciones culturales e institucionales significativas. A pesar de la ausencia de revisiones sistemáticas exhaustivas, se evidencia un impacto evidente en la mejora de las legislaciones y políticas públicas, incluyendo progresos en justicia climática, acceso al aborto y marcos antidiscriminación.

En un contexto global marcado por cambios profundos y acelerados, la edificación de una justicia equitativa se ve confrontada con una serie de desafíos que requieren soluciones innovadoras y articuladas. La intrincada naturaleza de las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales ha evidenciado que los marcos normativos, las políticas públicas y las prácticas institucionales no siempre consiguen adaptarse con la celeridad y profundidad requeridas para acomodarse a las emergentes realidades.

Durante las últimas décadas, los conflictos sociales han sufrido una transformación significativa. A partir de manifestaciones enfocadas en demandas laborales, derechos civiles o independencia política, se ha transitado hacia un escenario de mayor diversidad y complejidad, en el que convergen exigencias territoriales, ambientales, de género, culturales y digitales. Esta transformación no solo ha alterado los propósitos de la acción colectiva, sino también las modalidades de participación ciudadana, resultando en un modelo más horizontal, descentralizado y conectado a nivel global.

No obstante, la contienda por el territorio en la actualidad se enriquece con enfrentamientos simbólicos y narrativas. En esta nueva esfera, la regulación de la información, la visibilidad en la agenda pública y la generación de relatos alternativos adquieren una relevancia equiparable a la defensa física del espacio.

El uso de estrategias de articulación en red y la formación de alianzas amplias se ha consolidado como una herramienta clave en las luchas sociales contemporáneas. Un rasgo distintivo de estas nuevas formas de participación es la interconexión entre actores. Las comunidades indígenas y rurales han demostrado que la colaboración con aliados externos, como organizaciones no gubernamentales, académicos, medios de comunicación y movimientos internacionales, fortalece significativamente su capacidad de incidencia. El caso de Tzawata, en la Amazonía ecuatoriana, ejemplifica cómo un conflicto local puede transformarse en una causa colectiva con proyección global (Norofña, 2020). La implementación de plataformas digitales ha inaugurado un ámbito sin precedentes para la movilización y el activismo social. Las plataformas de redes sociales, blogs y sitios web facilitan:

- La diseminación de mensajes sin la intermediación de medios de comunicación convencionales.
- Coordinar acciones inmediatas y de gran envergadura.
- Visualizar cuestiones previamente inadvertidas para la opinión pública.

Dentro de este marco, las tecnologías digitales actúan como intermediarios culturales que descentralizan la acción política, expandiendo los canales de participación y posibilitando que actores tradicionalmente excluidos puedan tener voz.

La implicación cívica ya no se circunscribe únicamente a partidos políticos o sindicatos. Por ejemplo, antiguos afiliados de la izquierda en Chile han reorientado su activismo hacia ámbitos comunitarios, culturales o laborales, preservando su compromiso político, pero

adoptando estrategias no partidistas (Vidal, 2020). Esto evidencia una evolución en la acción colectiva, caracterizada por su mayor flexibilidad y adaptabilidad a contextos heterogéneos.

En los conflictos contemporáneos, el liderazgo femenino y de las comunidades indígenas adquiere una creciente visibilidad. Estos participantes no solo exigen derechos concretos (igualdad de género, autodeterminación cultural), sino que también forman parte de agendas transversales que interceptan lo ambiental, lo social y lo político. Adicionalmente, la juventud digital ha emergido como un participante esencial en la diseminación y coordinación de movilizaciones.

Los efectos adversos y las tensiones asociadas a estos eventos pueden resultar perjudiciales.

Pese a los progresos, las nuevas modalidades de participación afrontan retos:

- Riesgo de cooptación institucional, tal como se manifiesta en determinados procesos participativos que legitiman políticas sin realizar modificaciones tangibles (Sanagustín, 2013).
- Insuficiencia en los movimientos digitales que se sustentan en la viralidad.
- Las tensiones internas derivadas de discrepancias estratégicas o ideológicas.

Las confrontaciones sociales del siglo XXI se distinguen por su heterogeneidad en términos de causas, actores y métodos. La resistencia territorial, la acción digital, las redes transnacionales y la interseccionalidad ha establecido un nuevo paradigma de participación, caracterizado por su descentralización y poli centrismo. Este modelo, pese a enfrentar desafíos, expande el alcance de las luchas y redefine el significado de la participación política en la era actual.

Uno de los retos más urgentes radica en la obsolescencia de los sistemas jurídicos en respuesta al acelerado ritmo de la evolución tecnológica. Aunque las herramientas digitales y los algoritmos de inteligencia artificial progresan a un ritmo acelerado, las normativas que deben asegurar su aplicación ética y equitativa experimentan una evolución gradual. Esta situación propicia la emergencia de vacíos normativos que, en la práctica, facilitan la persistencia o incluso la amplificación de desigualdades estructurales, particularmente cuando los sesgos algorítmicos impactan en el acceso al empleo, la salud o la justicia.

Esta situación se ve agravada por la persistencia de la brecha digital, que trasciende la disponibilidad de dispositivos o conexión a internet, abarcando desigualdades en las competencias digitales, la alfabetización en información y la habilidad para un uso crítico de la tecnología. Esta disparidad constituye un recordatorio perenne de que la inclusión digital

no es un proceso automático, y que la ausencia de acceso o competencias puede derivar en exclusión en los ámbitos económico, educativo y social.

Un desafío esencial radica en el insuficiente reconocimiento de los derechos colectivos. Dentro de un marco caracterizado por la migración, la diversidad cultural y la interseccionalidad, los sistemas legales persisten en su énfasis en un enfoque individualista, sin abordar de manera adecuada la protección de comunidades completas frente a la discriminación, la vulnerabilidad ambiental o la exclusión sistémica. La falta de mecanismos sólidos para la participación cívica y la representación efectiva de las minorías agranda este problema, erosionando la cohesión social y la confianza depositada en las instituciones.

Frente a estos retos, resulta esencial establecer una agenda de propuestas específicas. Inicialmente, se requiere la actualización de los marcos regulatorios para que respondan de manera eficiente a los fenómenos emergentes, asegurando que la innovación tecnológica se alinee con principios éticos, de transparencia y de responsabilidad. En segundo lugar, se insta a mitigar la disparidad digital a través de políticas públicas que aseguren el acceso físico a la tecnología con programas de alfabetización digital inclusiva, otorgando prioridad a los grupos con mayor vulnerabilidad.

En tercer lugar, es imperativo integrar el enfoque interseccional en la formulación e implementación de políticas públicas. Esto conlleva el reconocimiento de que las desigualdades no operan de forma autónoma, sino que se superponen y fortalecen recíprocamente, y que la respuesta gubernamental debe ser sensible a estas diversas dimensiones de la exclusión. En última instancia, resulta esencial asegurar la transparencia y la responsabilidad en la utilización de sistemas algorítmicos, instaurando mecanismos de auditoría y supervisión que prevengan la discriminación y garanticen la equidad en la toma de decisiones automatizadas.

En última instancia, los retos actuales demandan un compromiso duradero con la equidad y la justicia social, no meramente como principios abstractos, sino como pilares fundamentales de la acción política y ciudadana. La interrelación entre innovación, inclusión y derechos humanos no puede ser prescindible, constituye el requisito esencial para edificar sociedades genuinamente democráticas e inclusivas en un entorno global caracterizado por la interdependencia y la diversidad.

VIII. Conclusión

El análisis efectuado, evidencia que las transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y económicas de las últimas décadas han establecido un contexto de elevada complejidad para la construcción de sociedades inclusivas y equitativas. El aumento migratorio, la revolución digital, el robustecimiento de movimientos sociales, la proliferación del multiculturalismo y la interseccionalidad de las desigualdades han modificado no solo la estructura demográfica y cultural de las urbes, sino también la formulación y administración de derechos, oportunidades y la participación ciudadana.

Dentro del contexto de la migración, se constata que los desplazamientos poblacionales, en lugar de ser eventos aislados, representan procesos estructurales que reconfiguran tanto los contextos laborales como los sistemas educativos y los marcos legales, dicho sea de paso, cada vez van en mayor aumento. Aunque contribuyen con diversidad cultural, capital humano y propulsión económica, también originan tensiones en términos de integración, cohesión social y percepción pública. La evidencia empírica en América Latina indica que, a pesar de los progresos en la integración educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes, persisten disparidades considerables en términos de escolarización y oportunidades, condicionadas por factores como la permanencia, las circunstancias socioeconómicas y, en ciertos casos, el estigma social.

Dentro del ámbito educativo, la inclusión va más allá de la mera modificación de los currículos o la provisión de recursos. Implica un cambio de las convicciones, expectativas y prácticas pedagógicas de los educadores, fomentando actitudes que aprecien la diversidad como fuente de conocimiento. La investigación-acción colaborativa, la formación continua y el liderazgo institucional inclusivo emergen como estrategias fundamentales para mitigar desigualdades y asegurar el acceso universal a una educación de alta calidad para todos los estudiantes, sin distinción de su procedencia o estado, a una educación superior.

Por otra parte, la transformación digital suscita una paradoja, a la vez que proporciona herramientas sin precedentes para el acceso a la información, la participación y la empleabilidad, también propicia nuevas modalidades de exclusión derivadas de la brecha digital. En este contexto, la disponibilidad física de acceso a internet y dispositivos resulta insuficiente; es esencial cultivar habilidades digitales y asegurar que la automatización de los servicios públicos y privados se diseñe siguiendo criterios inclusivos. En ausencia de estas condiciones, los procesos de digitalización pueden transformarse en mecanismos para la perpetuación y expansión de las desigualdades estructurales.

En el ámbito de la justicia algorítmica, la adopción ascendente de la inteligencia artificial y el aprendizaje automático en campos delicados como la seguridad pública, las finanzas, la salud y la administración laboral plantea un reto esencial, prevenir y atenuar sesgos que puedan perpetuar discriminaciones históricas o inducir nuevas exclusiones. Las instancias de sesgo racial en sistemas de identificación facial en Brasil, sesgo contra individuos migrantes en sistemas de vigilancia inteligente en Chile, o exclusión digital en sistemas de evaluación crediticia en México y Colombia demuestran que los algoritmos no son neutros. Su diseño, capacitación e implementación deben estar sujetos a sólidos marcos normativos, auditorías independientes y principios explícitos de transparencia y equidad.

La diversidad cultural y la interseccionalidad surgen como postulados indispensables para progresar hacia una justicia genuinamente inclusiva. La confluencia de diversos elementos discriminatorios de género, raza, clase social, discapacidad y orientación sexual, demandas políticas públicas que identifiquen e intervengan sobre estas complejidades, evitando soluciones universales que no consideren las realidades locales y las dinámicas de poder que sustentan las exclusiones.

En última instancia, las luchas sociales y las innovadoras modalidades de participación han expandido los medios para la acción colectiva, integrando activismo territorial, redes digitales y alianzas de empresas transnacionales. Estos movimientos han ejercido influencia en modificaciones legislativas y en la expansión de derechos, no obstante, se ven confrontados con desafíos como la pérdida de autonomía institucional, la dependencia desmedida de la viralidad y las tensiones internas. Para que se manifieste su potencial transformador, es imperativo que los marcos normativos evolucionen en paralelo con las dinámicas sociales y tecnológicas, integrando la participación ciudadana efectiva como un elemento estructural en el proceso de toma de decisiones.

En síntesis, la construcción de sociedades inclusivas y equitativas en el contexto contemporáneo conlleva la formulación de políticas públicas, estructuras regulatorias y prácticas institucionales que engloben tres dimensiones esenciales:

- Innovación con equidad: asegurar que la tecnología, y en particular la inteligencia artificial, se diseñe y despliegue con el objetivo de disminuir las desigualdades, en lugar de incrementarlas.
- Inclusión transversal: implementación del enfoque interseccional en todas las esferas, identificando y abordando las diversas capas de exclusión.

- Eficiencia en la participación democrática: potenciar la habilidad de los ciudadanos para influir en las decisiones que impactan su existencia, mediante mecanismos formales e informales, presenciales y digitales.

Únicamente a través de la integración coherente de estos ejes será factible abordar los retos actuales y progresar hacia un modelo de desarrollo que sitúe la justicia social y la diversidad en el núcleo de la agenda política y ciudadana.

IX. Referencias bibliográficas

Beacham, N. y Rouse, M. (2012). Actitudes y creencias de los docentes en formación sobre inclusión y prácticas inclusivas. *Revista de investigación en necesidades educativas especiales*, (12), 3-11. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2010.01194.X> .

Castles, S. (2018). Transformación social y movilidad humana: Reflexiones sobre el pasado, el presente y el futuro de la migración. *Revista de Estudios Interculturales*, (39), 238-251. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1444351> .

Del Pino-Brunet N., Hombrados-Mendieta I., Gómez-Jacinto L., García-Cid A. & Millán-Franco M. (2021) Systematic Review of Integration and Radicalization Prevention Programs for Migrants in the US, Canada, and Europe. *Front. Psychiatry* (12), 606147. doi: 10.3389/fpsy.2021.606147

Gajardo, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. *ReiDoCrea*, (8), 167-185.

Harris, J., Liebig, T. y Khoudour D. (2023). *¿En qué situación están los migrantes en América Latina y el Caribe?: mapeo de la integración socioeconómica* / Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/En-que-situacion-estan-los-migrantes-en-America-Latina-y-el-Caribe-mapeo-de-la-integracion-socioeconomica.pdf>.

Hayvon, J. (2024). Action against inequalities: a synthesis of social justice & equity, diversity, inclusion frameworks. *International Journal for Equity in Health*, 23(106). <https://doi.org/10.1186/s12939-024-02141-3>.

- Khan, A. (2025). Interseccionalidad en el feminismo global: Perspectivas culturales sobre la discriminación de género. *Revista Anual de Investigación del Archivo Metodológico*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.63075/rsy34251> .
- Kletszkova, E.V., Titova, O.V., Vorobyeva, V.V. (2020). State Management of Migration in a Multicultural Region: Current Problems and Their Solutions. In: Popkova, E.G., Vodenko, K.V. (eds) *Public Administration and Regional Management in Russia. Contributions to Economics*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38497-5_28
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education*, 6, 650236. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>.
- Landa, T. (2019). Fórmulas de cooperación para la inclusión social. *Boletín de estudios económicos*, 74, 311-337. ISSN 0006-6249.
- Latorre-Cosculluela, C., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2024). Perceived barriers and needs of teachers in inclusive schools and their relationship with transformation processes. *International Journal of Inclusive Education*. 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2343061>
- Maturi, J., & Munro, J. (2022). How the 'Culture' in 'Culturally and Linguistically Diverse' Inhibits Intersectionality in Australia: A Study of Domestic Violence Policy and Services. *Journal of Intercultural Studies*, (44), 143-159. <https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2102598>
- Noroña, M. (2020). Luchas en red o luchas colectivas en la Amazonía del Ecuador: el caso de Tzawata. *Revista de Geografía Latinoamericana*, (19), 191-217. <https://doi.org/10.1353/lag.2020.0044>
- OECD. (2020). *Going Digital: Shaping Policies, Improving Lives*. <https://doi.org/10.1787/9789264312012-en>
- Pilatowsky, E., Luzes, M., & Ruiz Contreras, J. (2025). Más allá de los titulares: Análisis del tratamiento mediático de la migración en América Latina y el Caribe. Edición 2025. Banco Interamericano de Desarrollo. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Mas-alla-de-los-titulares-analisis-del-tratamiento-mediatico-de-la-migracion-en-America-Latina-y-el-Caribe.-Edicion-2025.pdf>

Vidal, C. (2020). La vida después de la lucha: trayectorias laborales e historias emocionales de la izquierda chilena en la postdictadura. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 39, 7-29. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2020.n39-01>.

Wilches-Visbal, J. H., Pérez-Anaya, O., & Castillo-Pedraza, M. C. (2024). Discontinued reasons of journals in SCOPUS: analysis and reflections. *Bibliotecas. Anales De investigación*, 20(1), 152–156.

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.



María Alicia Esquivel Elías es egresada de la Universidad Autónoma de Aguascalientes de la licenciatura en Docencia de francés y español como lenguas extranjeras y actual estudiante de Psicología Clínica en el Centro de Estudios de la Salud de Aguascalientes, además de la Maestría en Gestión institucional y liderazgo pedagógico. Ha sido parte de proyectos importantes en el área pedagógica, particularmente en la Unidad de Educación de Adultos de la UAA y en el Programa de Francés en Escuelas Públicas del estado de Aguascalientes. Realizó intercambio estudiantil a la Université Bordeaux Montaigne en Francia. Su principal línea de investigación se centra en

la enseñanza de idiomas desde la lectoescritura, obteniendo su título universitario con la tesina “El tratamiento de la alfabetización emergente con ejercicios tipo PRONALEES para la mejora de la lectoescritura en FLE en alumnos de quinto grado de la primaria José María Chávez”. No obstante, ha profundizado en temas afines al feminismo, las diferentes perspectivas de educación en México y el mundo y recientemente, en la educación socioemocional como base para la mejora de ambientes escolares. Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran los siguientes artículos: “¿Por qué el constructivismo en la educación? Enfoque en el contexto mexicano” del libro “Innovación docente en el aula universitaria: Nuevas soluciones para viejas problemáticas”; “El feminismo y su distorsión actual: Un vistazo a las zonas rurales” del libro “Desafíos, necesidades y oportunidades para el mundo rural. La llamada a la aplicación de los derechos de los campesinos y otras personas que trabajan en el ámbito rural”: entre otras.



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.



Paola von Bischoffshausen León es Doctora en Dirección y administración de empresas de la Universidad Politécnica de Valencia, España. Magister en Dirección de empresas, Contador Público y Auditor. Académica de cursos de pregrado y postgrado de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Católica del Norte, especialista en las áreas de control de gestión y Responsabilidad Social. Miembro de la Red Internacional de Sostenibilidad y Responsabilidad Social de Cladea.

En un mundo donde la proclamación de derechos convive con sutiles y persistentes formas de exclusión, la obra *Inclusión, justicia y derechos: transformaciones sociales y desafíos contemporáneos* emerge como una reflexión indispensable y urgente. Este libro se adentra en las paradojas de nuestro tiempo, interpelando las estructuras normativas, institucionales y sociales que perpetúan la desigualdad. No es un mero análisis técnico del Derecho, sino una invitación a repensarlo desde sus cimientos como un verdadero instrumento de emancipación y reconocimiento.

Con una mirada plural y rigurosa, los autores abordan la inclusión no como una política compensatoria, sino como una categoría crítica capaz de desestabilizar los pilares de la exclusión. A través de sus capítulos, la obra da voz a los sujetos históricamente marginados —personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas y otros colectivos vulnerables—, examinando las barreras que enfrentan para el ejercicio efectivo de sus derechos y proponiendo caminos hacia una igualdad sustantiva.

El lector encontrará un diálogo interdisciplinario que transita por temas tan diversos como los nuevos modelos familiares en la era digital, la crisis de la libertad de expresión frente a los algoritmos, la brecha digital de género, la discriminación en el ámbito laboral y la violencia doméstica. Cada ensayo ofrece una visión poliédrica de un mismo desafío: cómo construir sociedades verdaderamente justas en contextos marcados por la desigualdad estructural y la exclusión silenciosa.

Inclusión, justicia y derechos es una obra que tiende puentes entre la reflexión académica y los debates públicos más apremiantes. Rehuyendo el formalismo, devuelve al Derecho su vocación ética y humanista, dirigiéndose no solo a juristas, sino también a filósofos, sociólogos, educadores y a toda persona comprometida con el pensamiento como herramienta de transformación social.

Este libro es, en definitiva, un mapa conceptual y normativo para navegar las complejidades del siglo XXI. Una invitación a asumir la tarea intelectual y moral de imaginar y construir un futuro más plural, equitativo y, en última instancia, más humano. Una lectura esencial para comprender los desafíos de nuestro presente y las claves para forjar un mañana más inclusivo para todos.